

# CÍRCULOS PEDAGÓGICOS

Espacios y Tiempos de Emancipación

Lucía Alvarez / Oscar Azmitia / Alipio Casali  
Patricia Castillo / Rodrigo Castillo / Francisco Correa  
Myrtha Chokler / Ariel Dotres / Antonio Elizalde  
Jorge Mario Flores / Lourdes Gaitán / Juan Pablo Garrido  
Guillermo Guevara / Walter Kohan / Mirta Kuperman  
Jorge Larrosa / Silvia López de Maturana / Miguel López Melero  
Iliana Lo Priore / Jaime Martínez / Sixtina Pinochet  
Lucía Pulino / José Ignacio Rivas / Pabla Rivera / David Rojas  
Emilio Rojas / Nielka Rojas / Ofelia Roldán / Emilia Serra  
Carlos Skliar / M<sup>a</sup> Emilia Tijoux / Paulina Veas  
Jocelyn Vivar / Ciara Wirth / Luz M<sup>a</sup> Yáñez



Nueva  
**Mirada**  
EDICIONES



# CÍRCULOS PEDAGÓGICOS

## Espacios y Tiempos de Emancipación

Lucía Álvarez / Oscar Azmitia / Alipio Casali  
Patricia Castillo / Rodrigo Castillo / Francisco Correa  
Myrtha Chokler / Ariel Dotres / Antonio Elizalde  
Jorge Mario Flores / Lourdes Gaitán / Juan Pablo Garrido  
Guillermo Guevara / Walter Kohan / Mirta Kuperman  
Jorge Larrosa / Silvia López de Maturana / Miguel López Melero  
Iliana Lo Priore / Jaume Martínez / Sixtina Pinochet  
Lucía Pulino / José Ignacio Rivas / Pabla Rivera / David Rojas  
Emilio Rojas / Nielka Rojas / Ofelia Roldán / Emilia Serra  
Carlos Skliar / M<sup>a</sup> Emilia Tijoux / Paulina Veas  
Jocelyn Vivar / Ciara Wirth / Luz M<sup>a</sup> Yáñez

Nueva  
**Mirada**  
EDICIONES



Departamento de Teología, Coquimbo  
Escuela de Educación, Antofagasta.  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE

## COMITÉ EDITORIAL

Dr. Carlos Calvo. (r) Universidad de La Serena. Chile.  
Dra. María Jesús Márquez. Universidad de Málaga. España.  
Dr. Simón Montoya. Universidad de Antioquia. Colombia.  
Dra. Ada Montano. Ministerio de Educación. El Salvador.  
Dr. Simón Montoya. Universidad de Antioquia. Colombia.  
Dr. Alberto Moreno. Universidad de Valparaíso. Chile.  
Dr. Eduardo Sandoval. Universidad Autónoma de Chile.  
Dra. Karina Villarroel. Universidad Andrés Bello. Chile.  
Dra. Fátima Vidal Universidad de Brasilia. Brasil.

## CÍRCULOS PEDAGÓGICOS

*Espacios y tiempos de emancipación*

Varios autores

Silvia López de Maturana (Compiladora y editora)

ISBN libro digital: 978-956-287-461-8

Primera edición: agosto 2021

©Departamento de Teología, Coquimbo

Escuela de Educación, Antofagasta.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE

Nueva Mirada Ediciones

La Serena, Chile

Diseño y diagramación: Alejandro Abufom Heresi

Nueva Mirada Ediciones EIRL

abufom@gmail.com

Imagen de portada:

Licencia de Creative Commons

# ÍNDICE

<b>Presentación</b>	
<i>Silvia López de Maturana Luna</i>	9
<b>Prólogo:</b>	
<b>Aceleramiento de las transformaciones educativas y sociales, escenario para intensificar la reflexión docente</b>	
<i>Nielka Rojas / Francisco Correa</i>	13
<b>1. Pedagogía crítica transformadora</b>	
<i>Alípio Casali</i>	19
<b>2. Pedagogías, escuchas y contingencias: notas de contextualidad</b>	
<i>Rodrigo Castillo Cuadra</i>	29
<b>3. El currículum debe someterse al debate</b>	
<i>Jaume Martínez Bonafé</i>	35
<b>4. Implicación en el currículum. Tiempos y espacios de posibilidades y no de determinismos</b>	
<i>Silvia López de Maturana Luna</i>	42
<b>5. Escuela, movimientos sociales y transformación social</b>	
<i>Lucia Helena Alvarez Leite</i>	50
<b>6. Repensando la educación desde la crisis</b>	
<i>Oscar Azmitia</i>	58
<b>7. Repensar y transformar la escuela, reflexiones sobre la crisis como oportunidad</b>	
<i>David Rojas Contreras</i>	68
<b>8. Educación inclusiva, neoliberalismo y deshumanización de la sociedad</b>	
<i>Miguel López Melero</i>	73
<b>9. Perspectivas epistemológicas de la educación inclusiva y los desafíos para la formación inicial de docentes</b>	
<i>Pabla Rivera Iribarren</i>	88
<b>10. Compartiendo incertezas</b>	
<i>Mirta Kuperman</i>	96

<b>11. Tensiones entre lo biológico y ontológico: El educador vivo en el mundo</b> <i>Luz María Yáñez Galleguillos</i>	104
<b>12. Rol de los formadores de profesores en el proceso de integración de los saberes teóricos y práctico, en las trayectorias educativas de la formación inicial docente</b> <i>Juan Pablo Garrido Trujillo</i>	110
<b>13. Enseñando y aprendiendo en la nacionalidad Waorani. El valor de la consulta, convivencia, y colaboración comunitaria</b> <i>Emilio Rojas y Ciara Wirth</i>	119
<b>14. Educación de niñas y niños: lugares y tiempos de infancia. La ética del cuidado</b> <i>Lucia Cavasin Zabotto Pulino</i>	130
<b>15. Reflexiones en torno a la presentación de Lucia Pulino: “infancia, lenguaje y tiempos”</b> <i>Sixtina Pinochet</i>	138
<b>16. Desarrollo sustentable en el siglo xxi: el reto de la sustentabilidad</b> <i>Antonio Elizalde Hevia</i>	144
<b>17. Desafíos de la Formación Inicial Docente</b> <i>Patricia Castillo</i>	152
<b>18. Al encuentro del rostro borrado por la estandarización y las cifras</b> <i>Ofelia Roldán</i>	159
<b>19. Las prácticas pedagógicas como situación de aprendizaje que promueve el encienciamiento</b> <i>Paulina Veas</i>	168
<b>20. Cambiando de paradigma. Otra investigación necesaria, para otra educación necesaria</b> <i>José Ignacio Rivas Flores</i>	177
<b>21. Desarrollo personal, generatividad e implicación del profesor en el aula</b> <i>Emilia Serra Desfilis</i>	183

<b>22. ¿Por qué hoy día Paulo Freire más que nunca?</b> <i>Walter Omar Kohan</i>	189
<b>23. Fragmentos de Conversaciones sobre los Acuerdos de Paz y el Oxlajuj B´Aktun</b> <i>Jorge Mario Flores Osorio</i>	196
<b>24. Matemática, ciudadanía e interculturalidad: articulación necesaria en la Región de Antofagasta</b> <i>Guillermo Guevara Bermúdez</i>	201
<b>25. La casa del estudio</b> <i>Jorge Larrosa</i>	209
<b>26. Protoinfancia en el camino de ser y de aprender</b> <i>Myrtha Chokler</i>	217
<b>27. Democracia en la escuela o cómo salvar la brecha del poder generacional</b> <i>Lourdes Gaitán</i>	224
<b>28. Pensamiento abstracto, creatividad y situaciones problemáticas</b> <i>Ariel Dotres Bermúdez</i>	232
<b>29. Procesos de inclusión como práctica educativa para la transformación</b> <i>Jocelyn Vivar</i>	240
<b>30. Afectualidad para contrarrestar las relaciones humanas vulneradas en las infancias</b> <i>Iliana Lo Priore Infante</i>	248
<b>31. La ilusión de migrar a Chile: Reflexiones sobre el racismo</b> <i>María Emilia Tijoux</i>	255
<b>32. Pedagogías de las diferencias, época y educación</b> <i>Carlos Skliar</i>	262
<b>Sobre los autores y autoras</b>	267

## PRESENTACIÓN

Un grupo de profesores y profesoras de la Universidad Católica del Norte, Chile, se reunieron para crear un proyecto de nuevas Carreras de Pedagogías, al cual tuve el honor de ser invitada para participar en el proceso generador. Fue un arduo, desafiante y motivante proceso de pensar la educación que queríamos en la formación de nuevos/as docentes de Educación Parvularia y de Educación Diferencial.

Siempre valoramos la relevancia que tiene la autonomía docente y estudiantil, que es consecuencia de la reflexión crítica que permite la formulación de preguntas, cuestionamientos, iniciativas, decisiones y acciones conducentes a aquel cambio radical en la cultura profesional, que tanto precisamos. Avanzamos planteando ideas con el fin de no perder la importancia y trascendencia sinérgica de la profesionalidad docente y de la necesaria formación de mediadores/as críticos/as en la práctica de una ciudadanía justa y equitativa. No queríamos repetir modelos enajenantes. Pensamos, al decir de Freire, en una pedagogía enraizada éticamente y fundamentada teóricamente, que nos permitiera no solo comprender, sino actuar como ciudadanos/as críticos/as que no se limitan al mero anuncio contemplativo.

Las evidencias que fuimos encontrando a través de las lecturas, diálogos, investigaciones, debates, entre otras actividades, nos entregaron información suficiente para sustentar la necesidad de crear esas carreras desde una perspectiva pedagógica, ética, política y ecológica, que favorecieran aquellos cambios que esperamos en la sociedad y no una mera repetición de contenidos pre-establecidos por la escolarización tradicional. Buscábamos trascender la tradicional formación de profesores/as y establecer prácticas de calidad que contribuyesen a la valoración social de sus profesiones. Esto nos llevó a explorar otras vías de conocimiento, a escuchar otras voces, explorar

disciplinas diferentes a la nuestras y a organizar los “Círculos pedagógicos”.

Concebimos a los “Círculos pedagógicos” como espacios y tiempos virtuales de emancipación, cuyo objetivo fue “compartir diferentes maneras de pensar la educación para reconsiderar las claves pedagógicas en nuestra cotidianeidad”. Estuvieron dirigidos a todo público, en especial a quienes tienen la responsabilidad de educar formal e informalmente. Se realizaron dos ciclos de conversatorios, cada uno con 10 invitados/as, durante las tardes de los miércoles del año 2020, de una hora de diálogo pedagógico.

Los/as participantes tienen una diversa formación profesional, lo que incrementó sinérgicamente nuestra comprensión de la complejidad que conlleva la creación de las nuevas carreras. Acudieron a los “Círculos” connotados/as filósofos/as, pedagogos/as, sociólogos/as, antropólogos/as, psicólogos/as, entre otros/as profesiones, quienes conversaron y aportaron nuevos insumos epistemológicos para la creación de las carreras en las que estábamos inmerso/as. Aquello nos hizo más receptivos/as para considerar nuestras fortalezas y consolidarlas, así como para explicitar nuestras limitaciones y poder tomar medidas para superarlas. Este proceso enriqueció nuestra reflexión, al tiempo que profundizaba los desafíos de formación y cómo poder fortalecer al estudiantado.

En cada versión de los círculos intentamos compartir significados para el diálogo y el debate en las diferentes instancias de participación, entendiendo que no se trataba de modelos a copiar, sino de encontrar en ellos criterios, pautas, referentes, de donde nutrirnos creativamente.

Nuestros invitados/as fueron Lucia Alvarez (Brasil), Oscar Azmitia (Guatemala), Alipio Casali (Brasil), Myrtha Chokler (Argentina), Ariel Dotres (Cuba-Colombia), Antonio Elizalde (Chile), Jorge Mario Flores (México), Lourdes Gaitán (España), Walter Kohan (Argentina-Brasil), Mirta Kuperman (Argentina), Jorge Larrosa (España), Miguel López Melero (España), Iliana Lo Priore (Venezuela), Jaume Martínez (España),



Lucía Pulino (Brasil), José Ignacio Rivas (España), Emilio Rojas (Chile-Ecuador), Ofelia Roldán (Colombia), Emilia Serra (España), Carlos Skliar (Argentina), M<sup>a</sup> Emilia Tijoux (Chile) y Ciara Wirth (EE.UU.-Ecuador) y Zicri Orellana (Chile).

Escucharles y dialogar con ellos/as nos condujo a la búsqueda de desafíos profesionales, espacios y tiempos de superación y perfeccionamiento, interés cultural, alta disposición al aprendizaje, persistencia y evolución pedagógica. Nos entregaron maneras de buscar vías alternativas para liberarnos de la enajenación. Por una parte, mantener la postura crítica sobre los sistemas escolares deficientes, especialmente porque hemos podido constatar que es posible el cambio en las prácticas anquilosadas de la escuela. Y, por otra, promover la participación en grupos de reflexión y debate para provocar dichos cambios.

El trabajo cooperativo de los grupos, de creación de nuevas carreras, estuvo formado por profesionales de la sede UCN de Antofagasta: Patricia Castillo, Juan Pablo Garrido, Guillermo Guevara, Sixtina Pinochet, David Rojas y Yoselyn Vivar. En Coquimbo: Rodrigo Castillo, Pabla Rivera, Paulina Veas, Luz María Yáñez y Silvia López de Maturana. Cada una/o de nosotros/os moderó uno o dos conversatorios.

Esa relación contribuyó a la búsqueda de alternativas de participación, información, trabajo en equipo, diálogos, debates y estrategias colaborativas para la toma de decisiones, cuyas consecuencias afectaron a todos quienes estábamos implicados/as en ese proceso de creación. Aquello generó relaciones amicales y profesionales, significativas y trascendentes entre colegas y comunidades educativas; nos permitió la reflexión conjunta para intentar mejorar la acción educativa y la formación profesional que deseábamos para los/as nuevos profesionales que egresarán de las nuevas carreras en creación.

Todo ello fecundó la idea de este libro donde se condensa el tema tratado en cada conversatorio y la reflexión que suscitó en los/as integrantes este grupo de educadores/as.

Fuimos apoyados incondicionalmente por la Dra. Nielka Rojas, Directora de la Escuela de Educación en la sede de An-

tofagasta y por el Dr. Francisco Correa, Director del Departamento de Teología en la sede de Coquimbo. Posteriormente, asume la Dra. Patricia Castillo como la nueva Directora en Antofagasta, quien refrenda el apoyo a la publicación.

De tal manera, contamos con esta obra rica en posibilidades pedagógicas para el público lector interesado en propuestas innovadoras que incitan la reflexión y la acción educativa, generan nuevos aprendizajes y benefician la posibilidad de transformaciones pedagógicas hacia los aprendizajes profundos y trascendentes.

Silvia López de Maturana Luna  
Compiladora y editora  
La Serena, julio de 2021

## PRÓLOGO

### **ACELERAMIENTO DE LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES, ESCENARIO PARA INTENSIFICAR LA REFLEXIÓN DOCENTE**

Nielka Rojas  
Francisco Correa

El actual escenario en que se concreta el proceso de enseñanza y aprendizaje, que impone el aislamiento, la distancia social y una separación física en el proceso pedagógico presencial, traerá, a juicio de la UNESCO, consecuencias sociales y económicas significativas. Algunas de estas derivaciones están relacionadas con la interrupción del proceso de aprendizaje, de una adecuada alimentación, la dificultad de los padres para acompañar la enseñanza a distancia o desde la casa, el acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital, las insuficiencias en materia de cuidado de los niños, los elevados costos económicos que deben asumirse, la incidencia en el sistema de salud, el aumento de la presión para los centros escolares que permanecen abiertos y la tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar.

Este fenómeno, de gran envergadura, deja entrever la existencia de una gran segregación en el sistema escolar y una desigualdad en las oportunidades presentes y futuras de niños, niñas y adolescentes. Una realidad que, de no corregirse urgentemente, permite proyectar una profundización de las diferencias y desigualdades respecto de los logros de aprendizaje.

Ante un panorama tan complejo y desafiante, es destacable el esfuerzo que se hace a nivel mundial, por garantizar algún grado de continuidad del aprendizaje, mostrando la capacidad del sistema escolar de generar propuestas innovadoras y prácticas pedagógicas que buscan fortalecer las relaciones sociales,

orientadas por la solidaridad, la búsqueda del bien común, la responsabilidad de unos con otros, el autocuidado y el deseo de vivir y convivir. Estos grandes esfuerzos han sido un impulso para la reconstrucción de identidades y el sentido de ciudadanía, favoreciendo la cohesión como un elemento crítico para alcanzar un futuro común.

La educación puede aportar a la búsqueda de una ciudadanía mundial que, superando la tentación del individualismo, permita que las personas construyamos realidades sobre el fortalecimiento de las relaciones sociales, mediante el cuidado de sí mismo y de los demás, la empatía, el respeto y el reconocimiento de la diversidad y la solidaridad, contribuyendo así a una mejor convivencia y cohesión social (CEPAL-UNESCO, 2020). Si somos capaces de mirar esta emergencia no sólo como un problema, sino también como una posibilidad de cambio, tendremos la oportunidad de repensar los sistemas educativos vigentes y avanzar a sistemas más equitativos e inclusivos, que contribuyan al compromiso colectivo de la sociedad y el bien común. En este esfuerzo es fundamental el rol de todos y todas, pero muy especialmente del profesorado y de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que ha quedado de manifiesto en el actual contexto de crisis. Por eso es importante reconocer y valorar los diversos y variados roles mediadores que han debido asumir las comunidades educativas en el actual escenario social (Rama, 2020).

El informe de la UNESCO (2020), indica que esta convergencia hacia una educación digital deja en evidencia que las y los docentes enfrentan hoy grandes desafíos y la necesidad de desarrollar altos niveles de competencias, para cumplir con el nuevo rol docente en un escenario tan abruptamente diferente. Desafíos y competencias relacionadas con las plataformas, la capacitación docente y los contenidos digitales, con el ajuste de metodologías, reorganización curricular, diseño de materiales, diversificación de los medios y, también, en las tareas orientadas a enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de los estudiantes y las familias.

La encuesta de Educar Chile (2020), aplicada a docentes del sistema educativo del país, revela que la educación a distancia en que nos encontramos no ha implicado una disminución en las funciones habituales de los docentes, sino que, por el contrario, se ha dado una complejización de los desafíos, de las presiones y un estrés constante; lo que se expresa en una preocupación central por la situación emocional, económica y social de los estudiantes y sus aprendizajes. Asimismo, se valora y refleja la creatividad e innovación de los docentes para conseguir continuidad en el aprendizaje de sus estudiantes. La encuesta también explicita la existencia de requerimientos formativos afines al autocuidado, apoyo socio afectivo y metodologías innovadoras, junto con temáticas de evaluación y retroalimentación para el aprendizaje y recursos de metodologías.

En este escenario, las necesidades educativas son variadas y desiguales. Para la renovación del proceso que se ha ido dibujando, es fundamental una reflexión docente explícita y permanente, que incluya la participación de todos los actores del sistema educativo, particularmente de los estudiantes y profesores, que permita explicitar las transformaciones educativas y sociales que conlleva un cambio como el que se requiere.

Por tanto, hoy no es posible ni conveniente suspender la reflexión docente, la formulación de preguntas fundamentales y permanentes, la búsqueda de una gestión dinámica y flexible que acompañe el esfuerzo que se requiere, la toma de decisiones conscientes y responsables para una adecuada acción. Reflexionar sobre la contingencia educativa desde los desafíos actuales, como agentes de cambio que forman parte del sistema educativo y de la sociedad, implica atender a los aprendizajes de forma conjunta, generar espacios de trabajo compartidos, la revisión crítica del quehacer profesional con una mirada más amplia que la específica de un gremio o disciplina, el análisis de acciones adecuadas y posibles para el cumplimiento del sentido de la educación y, a partir de lo anterior, reorientar la práctica pedagógica. Una reflexión de este estilo permitiría ampliar y fortalecer las competencias pedagógicas del profesorado, im-

pulsar la necesaria innovación pedagógica, la profundización del análisis y una evaluación de los procesos, que, desde la amplitud e inclusión de la mirada, favorezca una búsqueda de calidad y equidad en los procesos de enseñanza actuales.

Desde la definición de acción reflexiva (Dewey, 1989) se proyecta una forma de afrontar y responder a los problemas, a través de una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las consecuencias a las que conduce, promoviendo un aprendizaje profundo y significativo en uno mismo y en otras personas. En este sentido, acentuar la reflexión en estos tiempos, permitirá cuestionar, intervenir y mejorar los procesos como una oportunidad para levantar otro horizonte posible y una humanidad más deseable.

Como indica Svampa (2020), las inminencias del colapso abren a un paso de liberación cognitiva, a través de la cual puede activarse la imaginación de todos y todas, tras la necesidad de la supervivencia y el cuidado de la vida, que nos lleven a las puertas de un pensamiento integral y transformador. Una comprensión que hasta hoy ha sido muy escaso.

Estamos en un momento en que es necesario reconocer el esfuerzo y la importancia de la labor docente, como una fuerza capaz de construir un sistema educativo distinto, que ayude a superar las desigualdades y que potencie, como un esfuerzo comunitario e inclusivo, la esperanza de un mundo mejor.

En este contexto, es destacable el esfuerzo de los equipos de profesionales de educación de la Universidad Católica del Norte, específicamente del Departamento de Teología de Coquimbo y de la Escuela de Educación de Antofagasta, que han sido capaces de hacer del problema o la crisis una auténtica oportunidad, para crear y mantener un espacio de diálogo pedagógico de alto nivel académico durante todo el año 2020. Pero no sólo es destacable la creación y mantención de un espacio de diálogo y búsqueda conjunta, sino también la pluralidad y amplitud con la que se enfrentó el desafío. Emerge como un elemento central de esta experiencia, que esperamos

se mantenga, la disposición a escucharse fundamentalmente, sin la pretensión de creerse poseedores de la receta perfecta o de la solución definitiva. Esta actitud habla de un camino compartido y de una búsqueda de la verdad universitaria; es decir, universal, que se va construyendo cada día, con sus avances y retrocesos.

Como directores de las unidades comprometidas en este gran esfuerzo, no nos queda más que reconocer el trabajo de todos y todas, agradeciendo particularmente a los colegas de otras instituciones y países, que han aportado a la reflexión y madurez profesional que se expresa con claridad en los resultados obtenidos.

## REFERENCIAS

- ECLAC-UNESCO (2020). *Education in the time of COVID-19*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075_eng)
- EDUCAR CHILE (2020). *Informe de resultados Encuesta Vinculando Aprendizajes: indagación sobre estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria*. Fundación Chile/Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://www.educarchile.cl/ya-puedes-conocer-los-resultados-de-nuestra-encuesta-vinculandoaprendizajes>
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), pp. 13-40.
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades*. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Svampa, M. (2020). *Reflexiones para un mundo post-coronavi-*

*rus*. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/reflexiones-para-un-mundo-post-coronavirus/>

UNESCO-IESALC (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>



## PEDAGOGIA CRÍTICA TRANSFORMADORA

Alípio Casali

### INTRODUÇÃO

Paulo Freire teve uma ligação profunda e marcante com o Chile. Viveu em Santiago de Chile, como exilado, de 1964 a 1969. Ali trabalhou com Jacques Chonchol no INDAP (Instituto de Desarrollo Agropecuario; e no ICIRA (Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria). Nesse período, escreveu três importantes livros: *Pedagogia do Oprimido*; *Extensão ou Comunicação?*; e *Educação como Prática da Liberdade*.

### A PEDAGOGIA CRÍTICA TRANSFORMADORA: IDENTIFICAÇÃO

A chamada “Pedagogia Crítica Transformadora” consiste numa tendência ampla, abrangente, internamente diversificada, para a qual um bom número de correntes pedagógicas convergiu, na segunda metade do século XX. A Pedagogia Crítica Transformadora comporta três conceitos em sua denominação, cujos alcances devem ser elucidados. Evidentemente, isso deve ser feito já a partir e de dentro do marco conceitual da própria Pedagogia Crítica Transformadora, uma vez que ela pretende implicar (sintetizando criticamente) toda a história conceitual e prática das **Pedagogias**, das ideias de **Transformação** e das ideias de **Crítica**.

#### 1. AS PEDAGOGIAS

Antes de tudo, cabe observar que essa referência conceitual cabe ser feita sempre no plural –o que permite evidenciar

seu caráter histórico, cultural, político, portanto, diversificado e sempre conflitivo. Propomos uma descrição ampla disso a que chamamos “Pedagogias” como sendo: “concepções teórico-práticas acerca dos processos de **reprodução/tradição e inovação/transformação** das Sociedades, naquilo que elas dependem de um reconhecimento das suas próprias **faltas** (lacunas, vazios – direitos negados) e das suas **potencialidades** (possibilidades e direitos a serem realizados), mediadas pelo **conhecimento** organizado e validado pelas instituições educacionais que a realizam”.

Observe-se, nessa descrição sumária, a tensão entre as funções de reprodução (**tra-dição**) e de inovação (**trans-formação**). Essa tensão situa-se no eixo temporal: a função de reprodução de certas tradições cumpre-se como tarefa referida ao passado – um certo passado que busca permanência perene; enquanto a função de inovação e transformação expressa um certo compromisso com o futuro. É indispensável registrar o quanto o mundo contemporâneo se move sob uma narrativa mítica de missão rumo a um futuro redentor, para o qual as tecnologias nos conduziriam; mas há que se considerar que sob o véu dessa narrativa mítica há um Mercado buscando ser o protagonista exclusivo desse futuro. O tema é de grande atualidade também devido a uma tendência contemporânea (seria ela cíclica?) de retorno à “segurança” dos valores tradicionais mais estáveis, preservados sob autoridades fortes e firmes. O que está em jogo, nesse reacionarismo, é o sentimento de desamparo que as incertezas do presente e do futuro impõem.

Trata-se, portanto, de afirmar o valor da tradição, sem retorno a formas históricas e culturais ultrapassadas, e ao mesmo tempo enfatizar o valor da inovação tecnológica, política e cultural. A afirmação desses “princípios pedagógicos” referentes ao passado e ao futuro está bem clara na Pedagogia Crítica Transformadora:

- valorização das experiências e saberes populares não-escolares tradicionais;
- centralidade do interesse dos sujeitos como motor da vida e da educação (e da política);

- compromisso com a democracia radical, popular, representativa e participativa.

Trata-se, pois, da afirmação de interesses pretensamente universais, portanto, de direitos.

## 2. A TRANSFORMAÇÃO

Cabe estabelecer uma distinção entre os conceitos de Evolução e de Transformação. **Evolução** é o nome dado ao processo **natural**, involuntário, inconsciente, espontâneo – inerente à pulsão da natureza (em grego: *fusein* > *fúsis* – germinar, brotar; em latim: *natura* – o que está para nascer). Trata-se de variações **aleatórias** que, quando emergem e se mostram adaptativas, se estabelecem, se reproduzem, tornam-se bases para novas evoluções mais adaptativas, com maior capacidade de sobrevivência e reprodução posterior, e assim sucessivamente. A evolução é o modo de ser do sistema vida. **Transformação** refere-se a processos **históricos**, que guardam algumas analogias com os processos evolutivos naturais, mas não se reduzem a eles. O que diferencia substantivamente os processos de evolução natural dos processos de transformação histórica e cultural é a **liberdade humana**. A liberdade humana não é um processo aleatório, mas intencional; ela é fundada nos desejos (até certo ponto inconscientes, enigmáticos) combinados com o reconhecimento cognitivo e/ou intuitivo das próprias faltas, insuficiências, problemas, direitos não realizados, e reconhecimento das próprias potencialidades. Muitos autores consideram que, para referir-se a processos sociais, o conceito de “transformação” seria excessivamente forte, quase hiperbólico. Por isso muitos preferem usar o conceito de “mudança”, sustentando que as transformações históricas e culturais ocorrem apenas em longos ciclos, de séculos. A Pedagogia Crítica faz essa marcação forte de sua intencionalidade de produzir grandes transformações, sim, de largo alcance.

### 3. A CRÍTICA

O modo de funcionamento da consciência humana guarda continuidades, também por analogia, com a “consciência” animal e, mais originariamente, com a “consciência” vegetal, assim como a “consciência” geral da Natureza enquanto sistema-vida integrado em tensão e equilíbrio. O conceito de “Gaia” (James Lovelock), por exemplo, implica essa “consciência geral” da Natureza. Trata-se, de diferentes modos, de se “perceber” e “compreender” o Mundo ao redor, e a Si Mesmo como parte desse Mundo. A forma mais rudimentar dessa “consciência” é o **reflexo** (estímulo-resposta); sua forma mais evoluída/desenvolvida é a **reflexão dialógica**, que culmina com a auto-consciência **auto-crítica**.

Pensar-agir criticamente tem sido, desde a origem do sistema-vida, uma estratégia eficaz de sobrevivência e de desenvolvimento coletivo (é uma “astúcia” da Vida): o *mais-crítico* sempre tem maior probabilidade de sobrevivência e desenvolvimento. Pode-se dizer que o pensamento (consciência) e a prática mostram sua capacidade crítica geral na medida em que mostram sua capacidade de: identificar, distinguir, comparar, classificar, selecionar, avaliar, priorizar, reconstruir origem histórica, antecipar futuro, pensar alternativas, inovar, argumentar a favor ou contra, reconhecer, aceitar, acolher, solidarizar, compreender a totalidade aberta em movimento.

#### 3.1. “Pré-condições” neurológicas do conceito e do exercício da crítica

O exercício da criticidade humana, dizem as Neurociências, tem uma “sedé” material: o córtex pré-frontal. Trata-se de uma parte do cérebro que funciona de modo flexível, integrado, e é modificável – ou seja, tem “plasticidade”.

No Homo Sapiens, o córtex pré-frontal é o produto mais recente da evolução: o auge da sua formação coincide com a formação das condições para o exercício da linguagem falada (há cerca de 70.000 anos).

Nos indivíduos, o córtex pré-frontal se forma lentamente, até os 24-25 anos. Isso significa que os jovens universitários (18-22 anos) ainda não teriam juízo completo... e que a adolescência-juventude é o período mais *crítico* para a aprendizagem da crítica – na medida em que implica o exercício e o desenvolvimento da autonomia.

### 3.2. Alguns marcos históricos do conceito de Crítica

No grego clássico há uma família vocabular que é a principal referência semântica para nosso conceito contemporâneo de crítica: o verbo *krinéin* (= separar, distinguir, discernir); o adjetivo *kritikós* (= capaz de discernir, julgar); e o substantivo *krísis* (= ação ou faculdade de decidir: o tribunal, o julgamento). Na área da saúde, ambiental, econômica, social, política, não por acaso usamos a expressão *estado crítico* para nos referirmos a uma situação de *risco radical de vida*, que exige tomada de decisão vital.

Na história do pensamento ocidental (europeu) moderno, o desenvolvimento do conceito de crítica passou por importantes marcos:

(1) Crítica Cartesiana: a dúvida hiperbólica foi adotada como método e fundamentou uma solução racionalista para a questão do conhecimento.

(2) Crítica Baconiana: o método empírico foi tomado como solução da dúvida, para a restauração do conhecimento seguro.

(3) Crítica Kantiana: consistiu no exame das possibilidades de validação universal do conhecimento (Epistemologia), indissociável da validação universal das crenças e condutas (Moral).

(4) Crítica Hegeliana: superação dos limites da lógica formal adotada por Kant, adotando-se a lógica dialética, que permite afirmar a contradição não como uma disfunção e sim como o motor interno da História.

(5) Crítica Marxiana da Economia Política: adotando-se

a dialética hegeliana, reconhece-se que os seres humanos entram em relação social necessária e involuntária para produzirem sua existência social; afirmação da historicidade do Modo de Produção Capitalista (a propriedade privada; a luta de classes; a alienação do trabalho); afirmação da Práxis (prática crítica), capaz de cumprir uma Revolução que dará início a uma nova etapa da História da Humanidade.

(6) Crítica Psicanalítica (Freud): afirmação do protagonismo do Inconsciente (*O Eu não é Senhor em sua Casa*).

(7) Teoria Crítica (Horkheimer; Adorno) *versus* Teoria Tradicional: ampliação crítica do alcance do conceito de crítica.

(8) A Epistemologia (Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Prigogine) como crítica radical: implica uma *autocrítica* radical (Crítica da Razão acerca dos *limites* da própria Razão).

(9) A Crítica aberta pelas Neurociências: para além da decodificação dos funcionamentos do sistema cérebro-mente, abriu-se uma nova questão: – qual o *sentido* do sistema cérebro-mente e qual o *alcance* da sua capacidade *compreensiva*, para além das suas funções perceptivas, intuitivas, emocionais e cognitivas? As limitações nas quais as Neurociências esbarram para responder a essa questão suscitam uma hipótese meta-crítica, que pode ser formulada aproximadamente assim: “*O sistema cérebro-mente é um sistema tão complexo que nem mesmo um sistema tão complexo como o sistema cérebro-mente é capaz de compreendê-lo inteiramente*”. Nesse ponto, chegamos ao limite da crítica, que na verdade é um não-limite. Toda Crítica, no seu limite, resulta positivamente e ilimitadamente tautológica: deve ser ilimitadamente *autocrítica*.

### 3.3. Dois sentidos contemporâneos de “teoria crítica” no campo pedagógico

No campo das Teorias Pedagógicas, sobretudo na França, nos anos 1970, desenvolveu-se um conjunto de teorias **crítico-reprodutivistas** (Althusser; Bourdieu-Passeron; Baudelot-Estabet) que afirmavam a submissão das funções pedagógicas como função de ‘reprodução das condições de reprodução’ do

sistema regido pelo Capital. Ou seja, tratava-se de uma crítica reprodutivista, não transformadora.

Na América Latina, especialmente, desde os anos 1960, desenvolveu-se uma outra tendência teórica, denominada aproximadamente de **Pedagogia Crítica Transformadora**, que consagrou nomes como: Paulo Freire; Moacir Gadotti; Marco Raúl Mejía; Oscar Jara; Carlos Núñez Hurtado; Michael Apple; Henry Giroux; Peter McLaren; Ira Shor; Catherine Walsh; Enrique Dussel; Boaventura S. Santos; Donaldo Macedo; Danilo Streck; e tantos outros, em diversos campos. Essa tendência posteriormente catalisou outros movimentos de outros campos temáticos, como: os movimentos feministas; de interseccionalidade (de classe, étnico-racial, de gênero); decoloniais; movimentos LGBTTTQIA+; etc.

#### **4. PEDAGOGIA CRÍTICA TRANSFORMADORA: PAULO FREIRE**

Há um grande argumento operando por dentro do conjunto da obra (teórico-prática) de Paulo Freire: uma premissa (a vocação ontológica a Ser-Mais); uma história antecedente (herança crítica) e um futuro; e um percurso pedagógico (Currículo) a ser cumprido.

##### **4.1. A premissa: a vocação ontológica a Ser-Mais**

É a questão das Potencialidades de Ser. O tema vem de longe: Aristóteles, a Teologia Cristã (doutrina dos talentos), Spinoza, Schopenhauer, Hegel, Marx, Darwin, Nietzsche, Vygotsky, Mounier, Dussel e outros. Paulo Freire demarca com clareza: *“El Hombre: um ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del Ser Más”* (Pedagogía del Oprimido, p.75). *Ser inconcluso* significa *poder-ser-mais*. É o tema do Poder como Potência.

##### **4.2. Histórico antecedente (herança crítica) e futuro**

A Pedagogia Crítica Transformadora se inscreve dentro da grande matriz cultural cristã, que é na verdade a grande ma-

triz cultural do Ocidente. Trata-se do humanismo judaico-cristão, que afirma de partida todos os seres humanos como filhos do mesmo Pai Criador. O Cristianismo, como matriz cultural do Ocidente, opera uma grande narrativa: (1) houve um Paraíso (uma ordem originária); (2) houve uma Queda – desordem, que abriu a História, todavia em curso, na qual há que se ter Fé e operar a Caridade (Obras), com Esperança em (3) uma Salvação, já posta desde aqui-agora, mas também a ser cumprida inteiramente num futuro Utópico. Consequentemente, percebe-se que essas duas narrativas são bastante coincidentes: a do Cristianismo e a da Educação. Ademais, elas coincidem também com uma outra grande narrativa: a da política democrática, de construção da justiça e da paz. Na sua última entrevista em vida (em 20 de abril de 1997), Paulo Freire fez um balanço da sua vida e obra, e declarou-se “Camarada de Marx e Camarada de Cristo” (sua “mundanidade” associada à sua “transcendentalidade”).

#### **4. 3. O percurso (Currículo) da Pedagogia Crítica Transformadora**

Observe-se, preliminarmente, a significativa dedicatória do livro *Pedagogia do Oprimido*, que define o *sentido* desse livro: Paulo Freire o dedica “Aos esfarrapados [desharrapados] do mundo”.

##### **4.3.1. O ponto de partida do percurso curricular: a palavra do oprimido**

O educando “oprimido” é um “Outro”, um excluído, uma “Vítima”. Do ponto de vista ético e epistemológico, o educando é uma positividade. A Palavra do Outro é reveladora da positividade da sua Vida (seus saberes; suas necessidades-desejos; suas potencialidades). Sua palavra é geradora da alfabetização-educação. As palavras e os saberes (a experiência) do cotidiano dos estudantes devem ser o ponto de partida e a referência constante do ensino-aprendizagem. A palavra do estudante, enquanto Oprimido, é: “– *Tenho Direitos! Não tenho conhe-*



*cimentos escolares e preciso deles para participar plenamente, como cidadão, no mundo do trabalho, da política, da cultura, e para desenvolver as máximas potencialidades da minha subjetividade!*”. Evidentemente, a palavra mais radical do Oprimido é: “- *Tenho fome!*”, pois o oprimido mais oprimido é o faminto.

#### **4.3.2. O processo pedagógico no percurso curricular: o diálogo (um princípio ético) – uma educação não-bancária**

A célebre máxima de Paulo Freire cumpre uma demarcação ética e epistemológica radical: “*Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunidade, mediatizados pelo mundo*” (Pedagogia do Oprimido, Cap. II, p. 79). Ela institui o diálogo (*diá-logos*) como método (*metá-hodós*: o caminho), implicando o compartilhamento de saberes e experiências, em cujo processo o Educador atua como um Mediador.

#### **4.3.3. O resultado esperado do percurso curricular: a autonomia (um princípio ético)**

Uma pedagogia do oprimido deve ter como resultado que: o Oprimido deve poder compreender sua condição de opressão; portanto, deve poder ampliar e adensar sua consciência (“conscientização”), de modo a reconhecer a injustiça estrutural da qual é vítima e tornar-se sujeito protagonista da sua própria libertação, em comunidade/coletividade.

Nesse sentido amplo, a alfabetização-educação é uma “leitura do mundo”, que só se realiza como crítica sendo “prática pedagógica de libertação”. Assim sendo, ela é denúncia da opressão, prenúncio e anúncio de uma **Transformação** das condições de opressão, por efeito da **Crítica**.

Todo este processo é realização um **compromisso** (*cum-pro-mittere*) sempre renovado do educador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda ação *pedagógica*, quando é *crítica*, produz alguma *transformação* (subjéctiva, cultural, política). Esse processo implica: uma crítica teórica e uma crítica prática (reciprocamente mediadas), ou seja, uma praxis de libertação. Cabe enfatizar que o conceito de libertação, em Paulo Freire, implica duas dinâmicas inerentes e indissociáveis: (1) negativamente, sair da opressão (desalienar-se, emancipar-se: negação da negação); (2) positivamente, poder estar aberto a novas possibilidades infinitas de desenvolvimento (Ser Mais), mediante compromissos.

É oportuno, finalmente, destacar o quanto em Paulo Freire o horizonte desse processo pedagógico crítico transformador ultrapassa em muito os limites do cognitivo e do político. Não terá sido por acaso que Paulo Freire tenha escolhido como última palavra escrita da sua *Pedagogia do Oprimido*, esta: “*Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar*”.

**PEDAGOGÍAS, ESCUCHAS Y CONTINGENCIAS:  
NOTAS DE CONTEXTUALIDAD**

Rodrigo Castillo Cuadra

Son tiempos de escucha para la pedagogía. Un tipo de escucha que permita amparar todas las experiencias que hablan de la orfandad y la exclusión que provocan las dinámicas de convivencia en la cultura hoy. Frente a un proceso global tan imponente como lo es una pandemia mundial, que ha obligado a replantear todos los escenarios de la interacción humana, se hace necesario *reconfigurarnos a partir de la escucha*. Porque nuestras respuestas desde los sistemas educativos en la forma de “trabajo y más trabajo” han naturalizado la precariedad con la que los distintos sectores se han ido plegando a estos procesos. La premura con la que han sido elaboradas las iniciativas educativas en este último tiempo, en términos de asegurar procesos de enseñanza y aprendizaje a toda costa, han generado esquilas que incrustadas en el cuerpo social provocan heridas que solamente podemos sanar con la escucha.

Las espaldas de los y las docentes de nuestro territorio han permitido humanizar de algún modo estos procesos, instalar preguntas necesarias entorno a cómo aseguramos procesos de aprendizaje en el contexto de la virtualidad; vayan para ellos y ellas todo nuestro reconocimiento pues son los primeros en ser alcanzados por estas esquilas. Es por lo anterior que necesitamos hacer una pausa para generar marcos de escucha que permitan narrar las experiencias vividas durante este año. Recordando las ideas del filósofo Walter Benjamin, es precisamente la persona del narrador el que hace vida sus propias experiencias por medio del relato, el cual le permite rememo-

rar todo lo acontecido. Se estructura a partir de las palabras un mensaje de sabiduría que permite una distancia sanadora respecto de una contingencia que hoy asfixia.

Para Benjamin, el *consejo* es sabiduría entretejida con los materiales de la *experiencia*, de la vida vivida. Si hay una crisis de la *narración* es porque hay una crisis de *experiencia*, porque en la modernidad tardía la *experiencia* ha sido sustituida por la *experimentación* (Mélích, 2000, pp. 133).

Muy a nuestro pesar, la política educativa se ha inclinado en favor de las urgencias y la información más que de la narración. Todos los dispositivos educativos obligan a la información; cualquier proceso educativo debe ser contrastado, sometido a medios de verificación, cotejado, chequeado empíricamente en detrimento de los espacios en donde se permita a los distintos actores del sistema educativo narrar, verbalizar experiencias y semantizar sus sentires. Hablamos de la necesidad de acontecer en historias que hablen de nuestros pasados y presentes justo en el momento en que debemos enfrentar nuevas decisiones respecto del tipo de educación que necesitamos para los tiempos venideros. A menudo nos vemos actuando con arreglo a estándares que cada día se complejizan más. Frente a cualquier escenario adverso el sistema educativo responde con nuevos estándares, hablamos de “priorización” curricular cuando ni siquiera nos preguntamos por los criterios de ésta y con respecto a que priorizamos a nivel de la cobertura curricular. Este verdadero enjambre de estándares confunde a los cuerpos docentes que deben dar vida al cúmulo de decisiones que significa una organización curricular. Y si este constructo educativo es la base para organizar, ordenar y sostener el proceso educativo, nos preguntamos entonces cómo podemos dar cumplimiento de buena manera al proceso educativo cuando los estándares y criterios surgen de manera inconsulta con la comunidad de actores de la educación. Aún padecemos del flagelo de las cuatro paredes.

Volviendo a la narración y sus tiempos, para narrar no necesitamos más que ejercitar la “memoria”. De aquí que la es-

cucha sea tan relevante en este momento, pues implica postergar mi condición de individuo centrado en “mi mismo” para abrirme al “relato del otro” que quiere acontecer desde sus palabras. La escucha educativa reclama un acto de deserción de la propia identidad de quién escucha para “deponerse” en favor de ese espacio en donde un “yo” y un “tu” conviven en favor del “nosotros”. Estas son ideas que en la filosofía tienen larga data pero que a menudo se nos olvida y que vale la pena recordar.

Volviendo a nuestra crítica, de algún modo nos hemos transformado en una pedagogía contingente, discursiva y sin escucha activa, una pedagogía de respuestas rápidas sin los tiempos necesarios para examinar las preguntas que reclaman nuestro hacer; por otro lado, una pedagogía sin espacios suficientes para meditar con precisión las distintas propuestas que surgen en favor de estos mismos procesos. Es menester que los lineamientos pedagógicos que vayamos definiendo en adelante se puedan realizar con el *destiempo* necesario que permita mirar con distancia el panorama en favor de mayor apertura. Debemos evitar terminar agenciando desde una “pedagogía sin tiempos”.

Profundizando en el punto de las urgencias que imponen estos tiempos, sostenemos que toda contingencia se arroja de política pública para actuar como nuevo auriga del destino. Las decisiones se concentran en células que aleatoriamente dictaminan los rumbos que deben tomar las prácticas educativas dejando supeditadas todas las aspiraciones comunitarias bajo sus preceptos. La estructura política juega a enarbolar contingencias pues obtiene réditos toda vez que la agenda política va dando constantes giros movidas por intereses de toda índole al interior de esta marea que llamamos sociedad. Entonces nos preguntamos: ¿quién percola todo este sedimento para establecer algunos mínimos donde podamos anclar las decisiones educativas? Afirmamos que los educadores hoy estamos llamados a sacar los vestigios de confusión y denunciar los lugares de post verdad en aras de criterios más lúcidos respecto de cómo debiéramos continuar con los procesos educativos. Esto impli-

ca distinguir las tareas más importantes que debiéramos atender junto con sus urgencias, hacer notar que la importancia de una idea no debiera estar definida por las contingencias sino por la intensidad del reclamo que hace la comunidad respecto de una necesidad.

Las urgencias en clave social reclaman sabiduría y coraje, las contingencias reclaman oportunismo, y lamentablemente hemos permitido que políticas educativas sean levantadas a partir de oportunismos. Como ejemplo volvamos a la idea de las “priorizaciones curriculares”: ¿Qué actores de la educación participaron de este proceso? Las ideas en educación quedaron subsumidas a la política pública, de ahí las esquivas expulsadas del contexto que mencionamos más arriba. Es por esta razón que proponemos procesos de escucha colaborativa para reparar procesos y volver a vincular el marco de la enseñanza y aprendizaje a las urgencias de la comunidad.

Afirmamos finalmente, la necesidad de refugiarnos como comunidad educativa. Estamos pensando en el sentido positivo del término “refugio”; como lo señala Bauman, “el refugio como el paraíso doméstico” (Bauman, 2017). Volver a un refugio que nos permita darnos una pausa, lavar nuestras ropas, regresar al nicho educativo en donde la palabra de aliento es cobijo y alimento. En esta parte nos gustaría dialogar con algunas ideas expresadas por el académico Carlos Skliar<sup>1</sup>, investigador de FLACSO – Argentina que nos acompañó el jueves 3 de diciembre de 2020, en el contexto de la segunda temporada de los “Círculos Pedagógicos: Espacios y Tiempos de Emancipación”. De sus reflexiones vertidas en este espacio, pudimos detenernos sobre el hecho de que una pedagogía contingente

---

1. Carlos Skliar, es Doctor en Fonología y especialista en Comunicación Humana. Post Doctor y Profesor visitante en la Universidad Federal de Río Grande do Sul - Brasil y Universidad de Barcelona - España. Actualmente se desempeña como investigador principal del CONICET y del área de educación de FLACSO - Argentina. Autor de numerosos libros que le han valido reconocimientos tanto a nivel latinoamericano como mundial.

está obligada a responder de manera transitoria frente a lo que implica llevar procesos educativos en la virtualidad. De la presente conversación pudimos plantear con fuerza la idea de que no vamos a avalar, como comunidad docente, el que medidas transitorias y emergentes se transformen en modos permanentes de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, podemos adaptarnos frente a las “contingencias” pero no podemos avalar falsos paradigmas educativos que tienen como fin en sí mismo la virtualidad como espacio educativo excluyente. Ya sabemos que el enarbolar el espacio en línea como fin en sí mismo responde a muchos otros intereses de tipo económico y tecnológico. En nuestros diagnósticos, lo que hemos observado es a cuerpos docentes obligados a montar estaciones de trabajo en sus casas, perfeccionarse en didácticas basadas en el uso de tecnologías contando con muy pocos recursos de este tipo, organizar un espacio domiciliario de manera muy dificultosa sacrificando tiempos de ocio y afectos.

Estas razones nos llevan a tomar distancia frente a los supuestos logros de la educación virtual. En estos momentos tenemos en Chile la tasa de deserción escolar más alta de los últimos veinte años; a saber, esta tasa durante el año 2020 aumentó en un 43% llegando a 81.099 estudiantes fuera del sistema escolar. Las presentes estimaciones se dibujan sobre la relación directa entre asistencia y potencial de deserción. Se debe considerar que actualmente hay 186.723 estudiantes que se encuentran fuera del sistema escolar en Chile, según la tasa de prevalencia de la deserción (tasa que estima la proporción de estudiantes que figuran en el sistema educativo al menos un año y que, sin haber egresado de 4° Medio, no se encuentran matriculados para el año siguiente). De acuerdo con esta proyección, solo durante el año 2020 el número de estudiantes que deserten podría subir hasta 267.822 (Centro de Estudios MINEDUC, 2020).

Dicho lo anterior, y a modo de cierre, debemos poner todos nuestros esfuerzos, nuestras ideas y nuestras prácticas para que nuestros estudiantes vuelvan al sistema educativo. Creemos

que refugiarnos es sinónimo de volver a “hacer las cosas juntos”, tanto los que están cursando en la virtualidad como los que han desertado. Esto significa volver a apelar al espacio de la escuela como ese lugar simbólico de encuentros, de cuidado y de construcción colectiva de experiencias y aprendizajes. Debemos volver a una escuela que acontezca en espacios y tiempos específicos para hacer de ella ese órgano dinámico, democrático, transversal y crítico; una escuela que nos hable del valor de lo público, espacio cercenado por la presencia de un virus que nos llama a replegarnos hacia un espacio privado. Recuperar lo público significa volver a crecer en el espacio comunitario en donde el aprendizaje se construye en convivencia. Pero ¿que hacemos mientras el espacio comunitario está suspendido?: poner nuestros esfuerzos en seguir caminando, teniendo presente que todas las medidas por ahora son transitorias y que volveremos al encuentro comunitario. No podemos permitirnos universalizar la precariedad, debemos universalizar las esperanzas, y ellas se construyen en aquellos lugares en donde podemos mirarnos a la cara y compartir.

## REFERENCIAS

- Bauman, S. (2017). *Tiempos Líquidos*. Tusquets.
- Mélich, J. C. (2000). Narración y hospitalidad. *Revista Análisi* (25), pp. 129–142. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MINEDUC (2020). *Deserción escolar: Diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia. Documento de Trabajo*. Recuperado de: [centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRA-BAJO-22\\_2020\\_f01.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRA-BAJO-22_2020_f01.pdf)



## EL CURRÍCULUM DEBE SOMETERSE AL DEBATE

Jaume Martínez Bonafé

No hay discusión sobre el currículum. Como si el asunto fuera una cuestión técnica, de expertos, que no nos concierne como docentes, padres, madres, ciudadanos. Las reformas curriculares que se han ido sucediendo, todas superficiales, han acudido a intereses corporativos y disciplinarios: más de esto, menos de aquello. No obstante, el currículum define nuestro camino por el conocimiento y forja nuestra identidad.

No es un tema banal, menos todavía, puramente técnico: es una cuestión política, sometida a los intereses enfrentados de culturas y grupos sociales. Quién decide el currículum, cómo se decide y se diseña, qué saberes regula y concreta son preguntas que tendríamos que hacernos cuando cada día, al abrir la puerta del aula, comenzamos un tema, una lección, un proyecto o cualquier tarea curricular.

A pesar del autismo o la ignorancia de las administraciones educativas encargadas de regular el currículum, hace tiempo que las epistemologías críticas y de renovación pedagógica plantean estos problemas. Recuperaré y actualizaré algunos, a manera de síntesis de lo que podría ser un guion para el debate político sobre el currículum.

### CURRÍCULUM Y VIDA

En primer lugar, una propuesta radicalmente freinetiana: las relaciones entre el currículum y la vida. Decía Freinet que la pedagogía escolástica separa la enseñanza de la experiencia vital, ignorando o despreciando lo que a cada cual nos pasa, ignorando también como cada cual interpretamos el que nos pasa.

Si la educación es un derecho, en el periodo de escolarización obligatoria, el currículum tendría que ser el instrumento que nos permitiera crecer como seres humanos que van desarrollando la capacidad para interpretar críticamente la experiencia vital. Freire denominaba alfabetización al aprendizaje de la lectura crítica de la realidad. Lo que aprendemos en la escuela tendría que ser, pues, una herramienta analítica para descifrar discursos: quién habla, de qué habla, para quien, a quien le interesa, que hay detrás, que se oculta, qué prácticas regula, cuáles impide...

Saber que las monocotiledóneas son una clase de plantas angiospermas de hojas con nervios longitudinales, el embrión de las cuales tiene un solo cotiledón, como el lirio o la palmera, puede ser importante en sí mismo. Pero aquí la cuestión es si esta clasificación botánica de las plantas y la manera en que se estructura y presenta para su aprendizaje acerca el niño o la niña a una comprensión global, compleja, científica y transformadora de la relación entre su vida y la naturaleza. Porque este es el mandamiento educativo y su derecho humano: que el saber de las ciencias naturales, en este caso, lo ayude en su desarrollo integral como persona. Conocer para cambiar el mundo y para cambiarnos a nosotros y nosotras, requiere también un cambio en el modo de conocer.

### **EL SABER, FRAGMENTADO**

Una segunda cuestión problemática tiene que ver con la fragmentación disciplinar. Venimos de una tradición que sitúa el concepto de capital cultural o crecimiento educativo y cultural en la acumulación de contenidos de aprendizaje, que delimita la Academia en su tradicional división disciplinar: las asignaturas del currículum escolar. Acumular conocimiento significa para esta tradición superar con éxito los exámenes que miden el conocimiento acumulado.

Es cierto que cada disciplina tiene una especificidad conceptual y metodológica, que proporciona un lenguaje propio

con que leer la realidad. Bruner, en 1960, ya pedía identificar los principios o conceptos básicos que estructuran una disciplina. Sin despreciar estas ideas elementales de la Didáctica –no hay aprendizaje sin contenido, y cada contenido tiene una estructura específica: conceptual, procedimental...–, la cuestión es si la manera de trabajar esto en la escuela tiene que ser la misma con que investiga y se especializa la Academia en un determinado campo de conocimiento.

Mi criterio –y el de Edgar Morin, entre otros autores– es que el crecimiento humano es dialógico y que la escuela tiene que facilitar en el diálogo interdisciplinar y multidisciplinar esta posibilidad de crecimiento dialógico, que no enfrenta sino que complementa y pone en relación los saberes. Y una de las aportaciones más sugerentes de Morin es precisamente que la dificultad para explicar es la que reclama un pensamiento complejo que abra diferentes puertas y busque en el diálogo entre saberes diversos la posibilidad de acercamiento a una comprensión siempre compleja de la realidad. Obviamente, una idea como esta se aleja bastante del actual modelo curricular donde tiempo, espacios, disciplinas y tareas se fragmentan y separan exageradamente e impiden cualquier tipo de diálogo y pensamiento complejo. Un modelo que toma el currículum como el propio espejo del mundo moderno: secuencial, compartimentado, obsesionado por la cantidad de contenidos, ambicioso, constituido por grandes narrativas que jerarquizan y dicotomizan el mundo, fundamentado en una ciencia masculina, blanca, eurocéntrica, con una clara preferencia por aquello abstracto frente a aquello concreto.

## **QUÉ HAY DETRÁS DEL LIBRO DE TEXTO**

La tercera cuestión problemática tiene que ver con la concreción de este modelo curricular en el libro de texto. Aunque algunas administraciones educativas apuestan por su gratuidad, y otras pretendan hacer pasar la medida como progresista, tendríamos que preguntarnos qué hay detrás del que aparece

a simple vista como un “recurso” para la enseñanza. El libro de texto concreta una teoría pedagógica y las concreciones curriculares y didácticas de esta teoría. Muchas teorías pedagógicas de la Escuela Nueva, por ejemplo, rechazan de plano el libro de texto. Detrás del libro de texto hay también la correspondiente teoría del trabajo docente, y de su formación. Con el libro, el profesorado “aplica” un modelo didáctico que no ha creado y al cual tampoco nadie le ha enseñante a analizar. Es curioso que, a pesar de ser su herramienta de trabajo fundamental, no haya en la formación inicial materias específicas para el análisis y el diseño. Y me pregunto si entre las ofertas de formación permanente hay alguna de dedicada a este análisis.

El libro de texto –hace falta preguntarse siempre si está bien elaborado– resulta una coherente concreción de una pedagogía nacida en los monasterios de la edad media y universalizada con el desarrollo del capitalismo y las revoluciones burguesas. He utilizado anteriormente la expresión pedagogía escolástica también como homenaje a Celestin Freinet, al quien le gustaba denominar así esta pedagogía en sus sencillos pero contundentes escritos. Cómo ha quedado patente, una característica central de este modelo pedagógico es la separación entre la experiencia del sujeto y el conocimiento a construir. Otra, también fundamental: la separación entre la vida social y cultural del sujeto y la experiencia institucional de la escuela. La totalidad del que tiene que ser pensado y tiene que ser aprendido en la escuela gira dentro de un círculo cerrado. El saber escolar se presenta pre elaborado, según el código curricular hegemónico de la fragmentación disciplinaria.

En este modelo de catequesis hace falta un recurso que compendie el resumen de lo que se considera esencial, a menudo en forma de preguntas y respuestas. El libro de texto es el catecismo de la pedagogía escolástica. En ningún caso tendría que entenderse como progresista subvencionar, reforzándolo, este modelo pedagógico.

## **LAS CULTURAS NEGADAS Y EL NO-CURRÍCULUM**

Señalaré algunas cuestiones de las que no se habla cuando se habla de currículum, actuando como una forma de naturalización de la ausencia. La primera, no se habla del currículum como un texto cultural, como una práctica de significación, contemplando la noción de cultura como algo estática, transmisible y heredada. Otras miradas sobre el currículum con base en los estudios culturales, problematizarían esta noción de cultura para verla como una práctica de significados cambiantes, como una producción viva creadora de subjetividades. El currículum, entonces, sería explorado como espacio de representación de culturas en conflicto y de producción de significados sobre el mundo.

La segunda ausencia tiene que ver con la no problematización del currículum como una traducción de la cultura de los grupos de élite, contemplando una concepción universalista de la cultura cuando esta cultura nada tiene de universal. Frente a esta mirada universalista de la cultura, otro enfoque vendría a situar el punto de mira o la raíz del currículum en la experiencia y cultura popular, punto de arranque para el trabajo con otras culturas. Para autores como Freire o Freinet, la experiencia y la cultura popular constituían el punto de partida para la generación de nuevos conocimientos. El círculo de cultura o la asamblea son formas estratégicas de construcción de un proyecto educativo encarnado en el sujeto y la cultura popular.

La tercera ausencia, no se piensa en clave de currículum lo que alimenta en gran medida el arte de la buena enseñanza, el arte del encuentro, la posibilidad de que en el juego de lo diverso y espontáneo surja la llama del deseo por el aprendizaje. Cuando se habla y se escribe de esto se habla y se escribe desde fuera de la teoría curricular. No se concibe, todavía, que la historia de vida, lo que nos pasa a profesores y alumnos, y pasándonos nos subjetiviza y transforma, sea constitutivo, potencia y fabricación de un currículum-deseo. Sin embargo, el texto del currículum como algo establecido y estático puede

conmoverse con las emociones, desterritorializarse con las diferencias, desordenarse con las alegrías, y enriquecerse con lo insospechado. Pensar esto en clave de currículum nos ayudaría a pensar, tanto a estudiantes como profesores sobre la dignificación y reconocimiento de la experiencia de cada cual en el diseño y desarrollo curricular, otorgándonos la capacidad para producir currículum.

### **CURRÍCULUM, COMPETENCIAS Y AUTONOMÍA POLÍTICA**

Finalmente, otra cuestión a problematizar es la actual obsesión por definir el currículum y su evaluación en términos de estándares de competencias. Se nos dice que un mundo globalizado exige de la educación estándares globales frente a tradiciones locales. Que capitalizar culturalmente un país significa dotar los estudiantes de una alfabetización científica basada en competencias dirigidas a la comprensión científica de conceptos y procesos, así como a su aplicación en diferentes campos de la experiencia cotidiana.

Bien, este es el discurso PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE: PISA, por sus siglas en inglés) en su mejor versión, al cual se están apuntando informes y expertos de diferente condición. Quizás merece la pena correr algo menos para valorar mejor las consecuencias que, para el proyecto educativo de un país tienen discursos tan aparentemente indiscutibles. Porque con la que ahora mismo nos cae encima, creo yo, representan una potente y radical transformación del sentido profundo de la educación.

Cómo he señalado, venimos de una tradición que sitúa el concepto de capital cultural en la acumulación de contenidos de aprendizaje, que delimita o define la Academia en su tradicional división disciplinaria: las asignaturas del currículum escolar. Acumular conocimiento significa superar con éxito los exámenes que miden el conocimiento acumulado. Frente a esta tradición lo que los nuevos discursos plantean es que la educación hoy consiste a desarrollar y entrenarnos en las com-

petencias con las cuales se adquiere capital humano. Este es un cambio muy significativo: frente al debate sobre aquello que es básico de cada asignatura, así como qué asignaturas son básicas, el debate recae ahora sobre el dominio de competencias que nos dotan de capital humano, según estándares que marcan organismos transnacionales como la OCDE y otros.

¿Pero es esta la única posibilidad de cambio? Es cierto que el tradicional enfoque de los contenidos de la educación como acumulación de conocimiento fragmentado en disciplinas tiene poco de sentido ¿Nos parece bien que la alternativa sea que instituciones y expertos de organismos transnacionales dirijan la educación de cada país focalizada en la formación de capital humano?

Las instituciones locales, autonómicas o estatales pueden permanecer en un estado de incertidumbre durante décadas mientras se van desnudando de la legitimidad. Y se va preparando el terreno para un cambio profundo, en conformidad con las estructuras de PISA. Por eso es relevante situar el currículum en el núcleo del debate político por la educación. Si no es la ciudadanía –asociaciones sociales y profesionales de renovación e investigación pedagógica–, la que toma en sus manos el debate, los técnicos de PISA lo harán por nosotros.

Quizás la pregunta radical, la cuestión fundamental, es como hacer el salto desde un modelo curricular basado en el conocimiento como valor de cambio, con acumulación de credenciales, hasta otro que toma el conocimiento como valor de uso. Es lo mismo que preguntarnos por el sentido emancipador que como seres humanos tiene el conocimiento que hay que construir en la escuela.

**IMPLICACIÓN EN EL CURRÍCULUM.  
TIEMPOS Y ESPACIOS DE POSIBILIDADES  
Y NO DE DETERMINISMOS**

Silvia López de Maturana Luna

He tomado como provocación algunos puntos, o ideas clave, que suscitaron mi interés al escuchar y leer la presentación “El currículum debe someterse al debate” de Jaume Martínez Bonafé, en los “Círculos pedagógicos”, y comparto mis primeras reflexiones sobre esos temas. A saber:

**1. “No hay discusión sobre el currículum. Como si el asunto fuera una cuestión técnica, de expertos, que no nos concierne como docentes, padres, madres, ciudadanos.”**

Efectivamente, cuando se piensa el currículum solo desde lo técnico se separa la teoría de la práctica y los ambientes pasivo aceptantes promueven un ambiente homogéneo ligado a necesidades inmediatas y a procesos repetitivos y mecánicos. Si solo es técnico se aceptará *tácitamente* lo impuesto, no habrá posibilidades de innovaciones ni provocación de cambios porque no se sienten necesarios. En estos contextos el ser humano es visto de manera fija e inmutable. Allí se pierde la experiencia de los/as alumnos/as, gracias a las situaciones impuestas artificialmente que les conduce a no implicarse en los procesos educativos.

Creo que aquello podría revertirse, en tanto efectos dañinos, con el posicionamiento político del profesorado ya que, gracias a su implicación ética, abordaría el proceso educativo desde una perspectiva crítica, dialógica y reflexiva cuyas acciones podrían evitar el sometimiento institucional y el aco-



modamiento ante el paradigma meramente tecnocrático. Para eso, necesitamos un ambiente heterogéneo en donde la intervención del profesorado sea intencional, significativa y trascendente, halla conciencia de cambio, sentido de pertenencia y alternativas optimistas, porque se respetan las diferencias y se fomenta la colaboración. Esperamos que los/as alumnos/as desde sus primeros años de escuela se implicaran en los aprendizajes con entusiasmo y de acuerdo a sus intereses y motivaciones y no con hastío.

El posicionamiento político se enriquece con la autoconfianza, la autonomía, la motivación de logro y el trabajo colaborativo del profesorado que impacta en sus propios procesos educativos no escolarizantes y les ayuda a no repetir lo preestablecido ni a caer en la tentación de la certeza que puede ilusionarles y confundirles, lo que puede llevarles a desarrollar actitudes egocéntricas y al autoengaño de creer que son los/as otros/as los/as equivocados/as. Cuando profesorado y alumnado trabajan cooperativamente producen diálogo y reflexión conjunta sobre los contenidos, relacionan materias con las anteriores o con las de otros/as profesores/as, debaten diferentes puntos de vista, construyen relaciones con la vida cotidiana y reflexionan sobre las consecuencias que los contenidos tienen para la sociedad. Se preocupan y ocupan, de acuerdo a Apple y Beane, del trabajo cooperativo como un aspecto crucial de la forma de vida democrática y no como una estrategia más para mejorar el rendimiento académico, y establecen relaciones armónicas que no requieren del control punitivo de uno sobre otros, sino del mutuo acuerdo por participar en el mismo proceso educativo.

La pregunta más relevante en el ámbito educativo escolar es qué interesa que aprendan los/as alumnos/as. La respuesta a esta pregunta revela el sentido que los/as profesores/as le otorgan a la enseñanza: si la conciben como una simple transmisión de contenidos o como la comprensión crítica y ética de los contenidos y del rol que cada uno/a desempeña en la sociedad. En el segundo, se espera que los/as alumnos/as participen activa y

conscientemente en el proceso educativo y no acaten dócilmente las prescripciones, por lo tanto, que puedan aprender más allá de los límites que les han impuesto o de los que ellos/as mismos/as creen.

La escuela a lo largo de la historia ha representado un papel institucional dentro de ese sistema que ha olvidado que su rol fundamental es la formación integral de sus alumnos/as, a quiénes hay que mirar como sujetos integrantes de una comunidad con preocupaciones compartidas, más que como objetos sentados en un auditorio. Eso implica nuestra responsabilidad y compromiso con el mundo desde la ética, la política y la cultura. Significa pensar una nueva forma de hacer docencia, donde la relaciones con el alumnado sean más humanas y significativas, y donde propiciemos que toda la comunidad educativa asuma su responsabilidad de comprender el mundo para transformarlo.

## **2. “Una propuesta radicalmente freinetiana: las relaciones entre el currículum y la vida.”**

Creo que lo que se aprende en la escuela rara vez tiene relación con la vida diaria, pues son pocas las veces que se toma en cuenta qué contenidos reciben los/as alumnos/as y qué relaciones establecen con sus valores y principios. Generalmente se considera al profesorado y al alumnado aislados dentro de la sala de clases sin incidencia del contexto social que a ambos ha formado. Se les aísla asépticamente de sus respectivos entornos sociales y todos/as caen en la misma rutina. En esos contextos son los/as profesores/as quienes tienen la responsabilidad profesional de transformar esa realidad, lo que no significa la perversidad de cargarle el peso de la negligencia social.

Pienso que en la vida cotidiana se puede aprender por rutina repitiendo mecánicamente lo conocido o por el asombro y la iniciativa, creando nuevas alternativas de acción. En el primer caso, que obedece al “deber ser”, habrá menor probabilidad de romper reglas ya que se buscarán recetarios para enseñar y serán intocables. Se limitarán a copiar del programa y del libro

de texto, y estarán perdidos/as cuando se necesite de la improvisación –de valor innegable en la pedagogía– para solucionar un problema emergente. En el segundo caso, que denominaría “poder hacer”, se pensará en otras soluciones que podrían facilitar las transformaciones y aceptar guías a modo de orientaciones, ya que se espera un profesorado autónomo y autoconfiado. Sin embargo, como sabemos, la práctica del profesorado refleja las pautas de la cultura escolar que conforma el *habitus* institucional, muchas veces sometido a un sistema de control y coerción cuyo interés no es, precisamente, favorecer el pensamiento autónomo y la autoconfianza del profesorado, sino respaldar las estructuras de poder.

Dentro de ese contexto, me parece necesario reflexionar acerca de cómo las personas interpretamos la realidad de la vida cotidiana de acuerdo al significado subjetivo de un mundo que, de acuerdo a Berger y Luckmann, tratamos de hacerlo coherente a nuestros modos de ser, pensar, sentir y actuar para que no nos ocasione problemas. Así, lo vamos comprendiendo y nos vamos construyendo al mismo tiempo como personas. De tal manera que el *mundo* se origina en los pensamientos y acciones del profesorado quienes lo sustentan como real a medida que lo van reforzando con sus conductas habituales. Por ejemplo, el mundo de la escuela será significativo si lo he sentido coherente con mi vida o será distante si no ha tenido sentido para mí. Recuerdo a Freire, quien contaba que su entusiasmo por aprender comenzó en tiempos en que siendo un niño aprendió a leer sus primeras palabras relacionándolas con su experiencia y escribiéndolas con palitos en el suelo. Eso le dio sentido al aprendizaje de cada palabra.

Otro de los grandes temas para la reflexión y acción, en tanto *currículum* separado de la vida, son las reformas que parecen no encajar en las aulas ya que adolecen de la participación activa y conjunta del profesorado que no lo llevan a la práctica. Muchas se vuelven retóricas en sus planteamientos y prestan más atención a los logros escolares en detrimento del sentido y de la trascendencia que dan sustento a los aprendizajes para

la vida promoviendo acciones desencarnadas que favorecen el activismo pedagógico. Eso sucede porque hay un tipo de escuela con prácticas mecánicas y repetitivas que existe porque el profesorado se reproduce a si mismo como enseñantes mecánicos/as y repetitivos/as, y así conforman el mundo objetivo de la escuela que se transmite a las nuevas generaciones.

### 3. “Fragmentación disciplinar.”

Fragmentar anula la posibilidad de diálogo, debate, reflexión crítica y conciencia de las consecuencias de las acciones ya que la separación en compartimentos estancos no deja mirar “hacia el otro lado de la calle”. Cuando eso sucede el sometimiento a prescripciones ajenas aplasta y facilita el acomodamiento fácil para abrir paquetes de instrucciones dadas, ante las cuales, profesores/as y alumnos/as, se acomodan sin cuestionamiento ni participación. Se cumple formalmente con una obligación que carece de responsabilidad y compromiso. Hace falta una mirada holística a los procesos educativos lo que implica cambios en el rol del profesorado, especialmente en el compromiso de garantizar el aprendizaje del alumnado, a pesar de las dificultades que lo obstaculicen o limiten. Tanto el aula como el sistema macro educativo necesitan para su funcionamiento de las decisiones conjuntas de quienes forman parte del mismo proceso. En el aula, no se trata solo de compartir experiencias de manera anárquica, ni de formar arbitrariamente grupos de trabajo sin una guía que provoque, incentive y estimule la exploración activa del conocimiento.

El posicionamiento del profesorado en el mundo escolar posibilita aprehender la cultura disponible y recrear significados que permitan la circulación dinámica del conocimiento trascendente; sin embargo, cuando se enseña, el conocimiento se reduce a parcelas ahistóricas y sin sentido. En esos casos, el/la profesor/a va diseñando un ambiente pasivo aceptante que poco o nada favorece la adquisición y comprensión del conocimiento. De esa manera, se abona la estrechez del campo

mental, una función cognitiva deficiente gracias a la cual, la percepción de la realidad es pasiva, afectando, entre otros, al pensamiento operacional y al razonamiento lógico. Aquello impide la apertura mental hacia nuevas posibilidades de acción y pensamiento crítico, constructivo y creativo. Es fácil suponer que esto desemboca en la mera transferencia de conocimientos y en la repetición mecánica de contenidos. Dice Dewey que “el maestro conoce ya las cosas que el alumno está solo aprendiendo”, por lo tanto, habrá problemas entre ambos si la transmisión solo es un acto mecánico, fragmentado y carente de sentido, sin comunicación, y no una relación dialógica en que fructifique el diálogo de saberes.

Con esto queremos decir que, mientras la escuela se empecina por conservar muchas características que no favorecen al alumnado, el/la profesor/a dentro de su aula puede encontrar o crear las herramientas necesarias para provocar los cambios que sus alumnos/as requieren. La siembra que haga en ese grupo puede fructificar más adelante cuando aquellos/as proyecten lo que les ha enseñado.

#### **4. “Obsesión por definir el currículum y su evaluación en términos de estándares de competencias.”**

La evaluación ha perdido gran parte de su significado ético y se ha convertido en una de las tantas palabras y acciones desgastadas y vacías de significado, por lo que ya no explican la riqueza y trascendencia de las acciones comprometidas con el genuino aprendizaje. Gran parte del profesorado no discrimina entre las características de sus alumnos/as para obtener la información necesaria para su evaluación, pero sí para discriminarles. La escuela aumenta las diferencias y consigue mayor desigualdad al identificar datos que distorsionan las características de un/a alumno/a solo por una respuesta errónea, superficial, vaga y supeditada al azar. Al contrario, un/a profesor/a que diferencia lo significativo y trascendente de lo que no lo es, cuenta con un criterio básico para resolver cualquier situación y comprende

que aprender no es acumular contenidos que luego se miden para rechazarlos o premiarlos.

Un *currículum* democrático implica el acceso a la mayor cantidad de información, el derecho a cuestionarla y a opinar diferente. La mayoría de los datos que diariamente recibimos, por lo general, no se procesan en nuestra mente y salen de la misma forma en que entraron, sin alcanzar a transformarse en información, por lo que no sabemos si era relevante o no. De allí, la importancia de la tarea de los/as profesores/as para ayudar a los/as alumnos/as a plantearse preguntas que les permitan elaborar su propias ideas y a ser “intérpretes críticos/as” de su sociedad; en caso contrario, se convertirán en inútiles repetidores/as de situaciones preestablecidas. Por consiguiente, si se mide solo un producto preestablecido y no se propicia el establecimiento de relaciones antes de tomar una decisión evaluativa, el proceso educativo resulta ser un mero artificio estéril.

Toda acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica cuando se interioriza una situación de desmedro personal y grupal dadas las condiciones que lo avalan y lo refuerzan; de ese modo un/a alumnos/a siente que merece ser mal catalogado o etiquetado cuando se lo han hecho creer. Se pone un etiqueta y se termina por actuar de acuerdo a ella. Mientras menos se perciba la fuerza, más se reproduce la arbitrariedad cultural que manipula soterradamente la autonomía que no le conviene a quienes ostentan los intereses perversos del poder, sobre todo si se considera que la evaluación es el mecanismo institucional por el cual se aprueba o se rechaza una conducta. Es la clase que examina, planea y establece el interés común del “rebaño desconcertado”.

De acuerdo a Chomsky, la profundidad de la violencia simbólica en las escuelas afecta a profesores/as, directivos/as y alumnos/as, incapacitándoles para comprender lo más básico y elemental, ya que lo que se espera de ellos es que sean centro de obediencia. De esa manera, se forma parte del adoctrinamiento del que no se es consciente, razón por la cual, cada vez se hace más imprescindible educar el pensamiento para que los/

as alumnos/as puedan pensar libremente y elegir con capacidad de discernimiento entre las alternativas que se les ofrece. Lo que hace falta es crear procesos evaluativos a partir del conocimiento de la diversidad que convive en el aula, a través de relaciones que no se imponen por el poder sino por la colaboración. Esto repercutiría en el entusiasmo de los/as alumnos/as por aprender y acudir contentos/as a las clases.

El cómo se cumplan esas características va a depender de cómo cada profesor/a considera el proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación para que no solo sean características del “deber ser” sino que manifestaciones de su práctica habitual en donde pueden o no realizar sus propósitos.

Me pregunto cómo evaluar la vergüenza o el orgullo, el desgano o el ímpetu, la tristeza o la alegría para aprender, si es que esas emociones están desvinculadas de las peculiaridades de cada sujeto, donde solo interesa cumplir con cánones pre-establecidos. La educación es un acto político, por lo tanto, la evaluación también lo es. Siempre se da en un *ethos* político que puede favorecer el cambio y la consolidación. Comparto con Freire que la política es el “alma de la educación”, y podríamos agregar que la evaluación es un parámetro que nos muestra cómo lo estamos haciendo. Por lo tanto, ningún/a profesor/a puede eludir su responsabilidad ética al momento de evaluar. Si bien, por razones epistemológicas, no podemos afirmar de modo concluyente que lo precedente llevará a cumplir con todos los requisitos de las prácticas de calidad, estamos en condiciones de afirmar que se puede intentar con intencionalidad significativa y explícita, aunque muchas veces con cansancio y agobio, pero nunca perdiendo el sentido y valor del compromiso contraído.

Recreando una de las ideas de Freire diremos que hay tres exigencias básicas para los/as profesores/as que se impliquen en el *currículum* y que se posicionan políticamente: jamás entenderlo como algo individual, estar siempre al lado de sus alumnos/as, y exigir su capacitación permanente.

## ESCUELA, MOVIMIENTOS SOCIALES Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL<sup>1</sup>

Lucia Helena Alvarez Leite

La lucha de muchos y diversos movimientos sociales latinoamericanos por el reconocimiento de sus derechos, incluido el derecho a la tierra, la salud, la vivienda, la educación, trae una crítica al universalismo abstracto y formal presente en el discurso dominante sobre la ciudadanía en nuestra sociedad, además de proponer cambios en los espacios públicos, incluyendo el espacio escolar.

Aunque viviendo en un mundo donde la defensa de los derechos humanos es una especie de “consenso universal”, estos colectivos siempre han sentido en su propia piel la poca concreción de este discurso, ya que la discriminación por criterios étnicos, económicos, lingüísticos y regionales a que están sometidos es mucho más fuerte que el discurso universalista de igualdad de derechos para todos.

Luchar por ser reconocidos como ciudadanos, con igualdad de derechos, significó, para estos colectivos, también luchar por el reconocimiento y valorización de su identidad. En esta perspectiva, quizás una de las mayores contribuciones de los movimientos sociales latinoamericanos a la política social democrática e igualitaria es el desafío de construir un mundo único y diverso, un mundo en el que quepan muchos mundos.

---

1. Este artículo es una síntesis adaptada de una parte del texto *Escuela: espacios y tiempos de reproducción y resistencia a la pobreza*, elaborado por la autora para el Curso de Especialización Educación, Pobreza y Desigualdad Social (MEC/SECADI).



La exclusión, para estos colectivos, también aparece en forma de racismo y discriminación cultural, y no solo como explotación económica. De esta forma, los movimientos sociales comienzan a cuestionar las políticas sociales de carácter universalista, orientadas a superar las desigualdades sociales pensadas desde la perspectiva de la garantía formal de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, dentro de ellas, las políticas educativas.

En este proceso, una de las críticas más fuertes a la cultura escolar hegemónica es que, en esta concepción de “escuela pública igual para todos, derecho de todos los ciudadanos”, lejos de tener un concepto de ciudadanía universal, hay una imposición cultural de un cierto perfil de grupo social -masculino, blanco, propietario, occidental- sobre otros. Al ingresar a la escuela, después de un intenso proceso de lucha por este derecho, los niños y jóvenes de colectivos desiguales encuentran una realidad totalmente diferente a la suya, sin identificarse con las lógicas, normas, estructuras que orientan la vida escolar. Tampoco se les reconoce como sujetos que tienen una cultura para socializar. Sus valores, sus formas de pensar y de expresarse no son considerados como procesos de conocimiento legítimos, que deben ser aceptados y transmitidos por la escuela. Por el contrario, son vistos como un problema, un “déficit” a superar para que, al final, puedan ascender a la “cultura legítima” hasta conquistar su condición de ciudadanos.

Buscando romper con esta perspectiva, los movimientos sociales buscan ocupar la escuela, dejando su huella en ella. En esta lucha están demostrando que la escuela puede ser un espacio de transformación social, comprometida con la construcción de un mundo menos desigual, más justo, más democrático y, por eso mismo, más diverso.

## **UNA ESCUELA QUE ACOGE LA DIVERSIDAD**

Históricamente, las escuelas y los maestros siempre han tenido dificultades para trabajar con la diversidad: sea ésta de cul-

tura, etnia, género, experiencia social, ritmos de aprendizaje. Las clases heterogéneas, por ejemplo, siempre han sido un gran problema para las escuelas, y el ejercicio de reclasificación, para tener un grupo homogéneo de estudiantes, ha sido una práctica recurrente a lo largo de la historia de la educación escolar.

En efecto, esta dificultad se puede explicar si consideramos que para trabajar con la diversidad en el aula es necesario considerar que los estudiantes son sujetos que tienen experiencias diferentes y que construyen su marco de pensamiento y acción a partir de sus vivencias. Esto requiere que los educadores conozcan las vivencias socioculturales de sus alumnos -su realidad, sus territorios, sus formas de entender el mundo, sus valores- y establezcan relaciones entre el objeto de conocimiento escolar y estas experiencias, tarea bastante distinta a la tradicional responsabilidad de solamente transmitir contenidos, sin tener en cuenta el sujeto del aprendizaje.

Como nos dice Ferreiro (2002) la escuela, históricamente encargada de homogeneizar, nunca supo lidiar con la diversidad. El resultado de esta falta de reconocimiento fue la aparición del fracaso escolar, tan conocido por los niños, jóvenes y adolescentes de las clases populares. El fracaso escolar revela la diversidad de grupos sociales presentes en la escuela, pero la escuela identifica esta diversidad como una deficiencia escolar, que se justifica por la condición social y cultural de los sujetos, con la “culpa” del fracaso depositado en la pobreza, en la familia, en la falta de estimulación del entorno cultural en el que viven estos estudiantes. Y ese fracaso acaba por tener rostro: los niños y jóvenes que fracasan en la escuela, en su mayoría, son pobres, negros, indígenas, campesinos, de regiones menos favorecidas.

Ante estas cuestiones, debemos preguntarnos: ¿cómo entendemos la diversidad de nuestros estudiantes? ¿Como desviación, como mal a superar o como realidad que hay que acoger? ¿Cómo, en nuestras escuelas, establecemos la relación entre el fracaso escolar y la diversidad estudiantil? ¿Estamos justificando el fracaso escolar de los alumnos utilizando como

argumentos su diversidad cultural y social? ¿Qué alternativas estamos construyendo para enfrentar el fracaso de los estudiantes en nuestra escuela?

En realidad, lo que falla es ese sistema escolar que impone el mismo modelo de racionalidad, propio de los grupos que están en el poder, y luego le pide lo mismo a sujetos tan diversos lo. Las evaluaciones a gran escala, tan difundidas y valoradas en los tiempos actuales, son ejemplos de esta homogeneización que, desconociendo la diversidad de realidades actuales, aplican una única “evaluación”, en el mismo formato, a todos los estudiantes y luego difunden el resultado, jerarquizando estudiantes, escuelas, regiones. Y no es difícil imaginar quiénes son los peores en estos exámenes: los niños y jóvenes de colectivos hechos desiguales, que tienen que soportar más este estigma: de ser los más débiles, los que tienen un “déficit de aprendizaje”, los fuera de la edad adecuada para alfabetizarse.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿Qué función cumple la evaluación en la escuela? ¿Qué herramientas de evaluación utilizamos? ¿Qué propuestas estamos construyendo para tratar alumnos con diferentes lógicas y ritmos de aprendizaje en la escuela? ¿Estamos reproduciendo modelos excluyentes o estamos creando propuestas que incluyan a estos alumnos en la dinámica escolar? ¿Y qué hay que modificar en las escuelas para acoger y valorar la diversidad?

Son muchas las experiencias de educadores que buscan acoger la diversidad de sus alumnos y transformarla en una ventaja pedagógica, ampliando el repertorio lingüístico y cultural de todos, a partir de un rico proceso de intercambio e interacción. En estas experiencias, la historia única contada desde la perspectiva de los dominadores va perdiendo espacio para que se conozcan y difundan las múltiples historias de la resistencia de poblaciones histórica y socialmente excluidas, que viven al margen de la cultura y la economía dominantes.

El lenguaje considerado estándar, utilizado por los grupos sociales más ricos de la sociedad, va siendo “contaminado” por dialectos lingüísticos diversos y creativos que se encuen-

tran en los rincones de Latinoamérica, en los campos, en el interior, en los espacios fronterizos, en las afueras de las grandes ciudades. La geografía física se complementa con la económica y social, revelando que hay vida social más allá de Occidente y que la relación “Norte-Sur” no es la de países desarrollados y subdesarrollados, sino una relación de explotadores y explotados.

Poco a poco, los niños y jóvenes de las clases populares comienzan a identificarse con estas historias, comienzan a construir una identidad que no pasa solo por la “carencia” o la “discapacidad”, sino por la resistencia, la lucha y la riqueza cultural. La escuela, de esta manera, garantiza el derecho de estos niños y jóvenes a conocer sus propias historias, a sentirse orgullosos de ser parte de un colectivo que, a pesar de ser explotado y oprimido, nunca dejó de luchar por sus derechos de ciudadanos.

Considerar la diversidad de los sujetos también significa considerar que la escuela no es un mundo aparte, que forma parte de un barrio, una ciudad que, a su vez, está cargada de muchas y variadas historias.

## **UNA ESCUELA QUE DIALOGA CON EL TERRITORIO**

Los muros, casi siempre altos y bien reforzados, revelan la relación (o falta de) que la escuela establece con el barrio. Entrar en una escuela significa, para muchos niños y jóvenes, entrar en otro mundo, con tiempos, lógicas y reglas bastante diferentes a las que están acostumbrados a vivir, a convivir. Un mundo con jerarquías, con horarios rígidos, con prohibiciones y castigos. Un mundo donde se censuran celulares, gorras, grafitis, música. Un mundo donde está prohibido bailar, reír, correr, jugar.

Pero los muros también revelan una forma de mirar el territorio, ya que están diseñados para proteger a los estudiantes de los peligros del barrio, la ciudad. Por tanto, la ciudad es vista como peligrosa, amenazante, violenta. Uno de los grandes méritos de la escuela, a juicio de muchos padres, educadores e incluso de los propios alumnos, es que saca a los niños y jóve-

nes de la calle, sobre todo si esta calle está en la periferia. De esta forma, los niños y jóvenes de las clases más populares comienzan, en la escuela, a ver la imagen de su barrio identificado como un territorio peligroso, un lugar de bandidos, borrachos y drogadictos. Una vez más, es bajo la mirada de la carencia y la violencia que se demarcan sus territorios.

¿Es posible romper estos muros? ¿Es posible abrir la escuela al territorio? Esta ha sido una de las grandes luchas de los movimientos sociales en Brasil. Abrir escuela para la vida, ocupar las calles y plazas de las ciudades, retomar la vida comunitaria en los barrios y pequeñas ciudades, crear espacios públicos de socialización para los niños y jóvenes de todo Brasil. El territorio, en la perspectiva de Santos (2005), no es solo naturaleza, ya que también presupone el sentimiento de pertenencia, de identidad. No hay forma de separar nuestra historia de los lugares en los que vivimos, no hay forma de sacar de nuestra identidad los espacios que nos (de)formaron.

La ciudad y el campo se ven así como territorios educativos, espacios de aprendizaje para sus sujetos. Desde la perspectiva de los movimientos sociales, la ciudad se presenta como un texto para leer, como un currículum.

Si la ciudad es un currículum, la participación social se convierte en una experiencia educativa, llena de aprendizaje. La circulación de niños y jóvenes por las calles del barrio, plazas, bosques aportan nuevas perspectivas a estos espacios. Son más cuidados, más preservados tanto por los adultos como por el gobierno. Y como afirma Leite (2013), la presencia de estos niños y jóvenes también revela contradicciones, dificultades, problemas de la propia ciudad, que muchas veces no acoge a sus ciudadanos. La ausencia de equipamientos públicos, como centros culturales y teatros, transporte gratuito para garantizar la circulación de los estudiantes es un ejemplo de la falta de políticas públicas, que impiden que la ciudad sea educadora.

En este sentido, podemos preguntarnos: ¿en nuestras escuelas, hay un reconocimiento de que se deben ocupar los espacios de la ciudad? ¿Qué concepción hay detrás del uso de

los espacios de la ciudad? ¿La ciudad vista como territorio educativo? ¿Hay otras formas de crear clases más agradables?

### **UNA ESCUELA COMPROMETIDA CON LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Históricamente, la lucha de los movimientos sociales por una educación democrática ha puesto en jaque la cultura escolar hegemónica que “tiende a curricularizar, formar, disciplinar y estandarizar los saberes sociales, las relaciones y hasta los ciclos de desarrollo” (Arroyo, 2000, p. 65).

Así, los movimientos sociales buscan (re) politizar la escuela, entendiendo como Paulo Freire (1987), que la educación no es neutral. En esta perspectiva, una escuela comprometida con la transformación social debe enfrentarse a las desigualdades sociales, luchar para combatirlas y buscar, junto con los movimientos sociales, construir una sociedad más justa y democrática. Para eso, es necesario repensar sus prácticas, su cultura y su relación con la sociedad.

A lo largo de la historia latinoamericana, muchos movimientos educativos se han comprometido con el proceso de transformación social, denunciando desigualdades, injusticias y opresiones y proponiendo una educación libertadora, más conectada con la lucha de los colectivos oprimidos (Freire, 1987).

Paulo Freire, uno de los educadores más representativos de estos movimientos, entiende la educación como un acto político, que requiere de todos nosotros, educadores y estudiantes, una posición respecto a nuestro compromiso social. Y Freire (1987, p. 67) se posiciona políticamente, oponiéndose a lo que él llama educación bancaria, donde “el conocimiento es una donación de quien se cree sabio a quien cree no saber nada”. Sin embargo, Freire no solo critica la educación bancaria, él propone una educación libertadora, con base en el diálogo, que, en su concepción, es lo que humaniza el ser humano.

El pensamiento de Paulo Freire vuelve con fuerza en los tiempos actuales, en los que la opresión parece asumir diferen-

tes formas como racismo, homofobia, segregación, explotación sexual, abuso a los derechos de la niñez y adolescencia, exigiendo que nosotros, educadores, nos posicionemos frente a estas opresiones. Y nos hace indagar sobre nuestra práctica como educadores comprometidos con la educación democrática. Freire nos pregunta: ¿Qué concepciones de la educación defendemos? ¿A qué proyecto social hemos contribuido? ¿Cómo nos posicionamos políticamente en nuestro contexto social? ¿Para quién y para qué educamos? ¿Contra quién y contra qué?

Muchos colectivos de educadores han respondido a estas preguntas, construyendo propuestas de educación escolar que se configuran como prácticas culturales emancipadoras para los colectivos que participan en ellas, demostrando así que la escuela no son solo un espacio de reproducción de las desigualdades, sino que también pueden ser un espacio de lucha, de resistencia y, como nos dice Arroyo (2012), un espacio de un justo y digno vivir.

## REFERENCIAS

- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Editora Vozes.
- Arroyo, M. G. (2012). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Editora Vozes.
- Ferreiro, E. (2002). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. SP: Cortez.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Leite, L. (2013). Educação Integral, territórios educativos e participação social: a cidade como currículo vivido. En: Morgado, J. C.; Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão e Paraiso, Marlycy Alves. *Estudos Curriculares: um debate contemporâneo*. CRV.
- Santos, M. B. (2005). *Da totalidade ao lugar*. Edusp.

## REPENSANDO LA EDUCACIÓN DESDE LA CRISIS<sup>1</sup>

Oscar Azmitia

Estamos viviendo una crisis que nunca imaginamos. Una crisis que afecta a todo el mundo y que nos ha obligado a repensar lo que hacemos, cómo vivimos y cómo nos relacionamos con los demás y con la naturaleza. Una crisis que nos obliga a repensar el futuro. La crisis mundial que estamos viviendo, provocada por la pandemia del Covid-19, nos deja en evidencia algo que ya sabíamos: la forma actual de entender y hacer educación no da más. Suponer que la educación de calidad está referida inherentemente a la aglutinación de unas personas, en un espacio cerrado al que llamamos aula, con un profesor desarrollando unos temas que cree o le han dicho que es lo que ese grupo necesita saber, es más que obsoleto.

Esta situación requiere poner en tela de juicio el sistema educativo actual y requiere una verdadera revisión de nuestros sistemas de pensamiento y de toma de decisiones. Requiere así mismo, poner mucha atención a nuestras respuestas, no sea que “la prisa por «salir» de la crisis nos haga olvidar las condiciones en las que entramos en ella y que el “regreso a la normalidad” sea, según la lógica de la pendiente más pronunciada, un “regreso a lo anormal”, como dice Philippe Meirieu.

---

1. Basado en el artículo “Repensando la educación desde la crisis”, de Oscar Azmitia. Disponible en <https://drive.google.com/open?id=1LqwTc8iy-i8oUSAGCyOIqdyIOSfNh1p1v>



## 1. EL IMPACTO BRUTAL DE LA CRISIS

El coronavirus desnuda las diferentes crisis sanitaria, económica, ambiental, política y educativa. Muchas de éstas se deben al debilitamiento del Estado, fruto de décadas de políticas neoliberales: “La pandemia actual solo empeora una situación de crisis a la que ha sido sometida la población mundial en un contexto, en que el capitalismo neoliberal ha incapacitado al Estado para responder a emergencias” dice Boaventura de Sousa Santos.

En esta crisis, como en las anteriores, se está salvando al mercado pero no a la gente. Esta pandemia, aunque parezca que trata a todos por igual, golpea con más fuerza a los empobrecidos del mundo.

## 2. ¿CÓMO AFECTA LA CRISIS A LA EDUCACIÓN?

La crisis actual desnuda la realidad y evidencia la inequidad e injusticia de los sistemas educativos de nuestros países. El cierre de instituciones educativas en casi todo el mundo afectó enormemente a la educación, pero especialmente a la niñez y juventud desfavorecidas y sus familias, porque:

- a. Interrumpió el aprendizaje en la escuela:** Esto es grave, porque los empobrecidos tienen un acceso más limitado a oportunidades educativas fuera del marco escolar.
- b. Se dejó de ofrecer alimentación:** Esto es aún más grave, para países que tienen altos índices de desnutrición y donde buena parte de la niñez va a la escuela porque recibe alimentación.
- c. Evidenció una falta de preparación de los padres:** para la enseñanza a distancia o desde la casa.
- d. Desnudó el acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital:** lo cual ha sido un obstáculo para

la continuidad del aprendizaje, fundamentalmente para los estudiantes de familias desfavorecidas. ¿Cómo hablar de educación a distancia cuando la distancia es efectivamente el factor que lastima? La distancia de los servicios básicos. Además, que pedir a los estudiantes que hagan tareas que no saben hacer y las suban a las plataformas digitales, no es educación virtual.

**e. Está aumentando la expulsión escolar:** Es muy difícil lograr que los niños y jóvenes regresen a la escuela y que permanezcan en el sistema cuando los centros escolares permanecieron tanto tiempo cerrados. Es algo que sucede en particular tras cierres prolongados. Habrá que prestar atención a los grupos más susceptibles de ser golpeados, como la niñez rural o marginal, las personas discapacitadas y las mujeres. No se trata de abandono escolar, porque éste es voluntario. Es expulsión escolar.

**f. Se dará una fuerte migración:** de la educación privada a la educación pública, como sucede en situaciones de crisis. Las clases medias se ven particularmente afectadas en este aspecto pues cuando los padres de familia viven apremiados y angustiados por la pobreza, esa tensión repercutirá en las decisiones que tomen en cuanto a la educación de sus hijos.

### 3. LA RESPUESTA DE LOS MINISTERIOS DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La presente crisis demostró que tenemos un *sistema educativo bancario*, tal y como lo decía Pablo Freire. Y por eso las respuestas de los Ministerios de Educación en América Latina se centraron en contenidos y tareas a los estudiantes -ahora desde una precaria virtualidad- y eso no es educación en absoluto. Los programas de televisión utilizados y las guías de aprendizaje, han sido en general precarios en términos de calidad:

Basados en contenidos (sumamente repetidos), por espacios breves sin tomar en consideración la diversidad lingüística que caracteriza a nuestros países latinoamericanos. De manera que es razonable dudar de la efectividad de los mismos, en el sentido de promoción del aprendizaje. Por otra parte, el profesorado no ha sido tomado en cuenta y menos se le ha acompañado o formado.

La crisis de la pandemia empieza a cobrarse más y más víctimas en el campo educativo. Y para el reinicio de clases no se cuenta con una estrategia -ni por parte del Ministerio, ni de la sociedad civil- que tome en cuenta lo aprendido en esta crisis. Pareciera que se preocupan de lo menos importante: las notas, los contenidos, la reposición de los tiempos... en vez de aprovechar que, a la vuelta a clases, la niñez ejerza su derecho a jugar, a aprender con gozo, su derecho a superar el stress y las heridas que les provocó la crisis y, en definitiva, para el rediseño total del sistema educativo.

#### **4. LA CRISIS COMO OPORTUNIDAD**

La crisis es una oportunidad extraordinaria para cambiar. Algunos piensan que el siglo XXI inicia realmente con esta crisis y que tenemos una nueva oportunidad para el cambio vital. Aprendamos de ella y démosle importancia a lo fundamental, dejemos de centrar el proceso en la enseñanza y promovamos el aprendizaje, devolvamos a la educación su carácter político y transformador.

Ello exige partir de la convicción de que podemos hacer mejor las cosas, que hay que hacer una reforma paradigmática para “resetear” el sistema educativo. No podemos seguir con las desvirtuadas y permanentes reformas programáticas que no son capaces de promover un cambio profundo en nuestra visión del mundo y de la educación - que vienen a ser “más de lo mismo-” y que incluyen llamar a resolver las crisis de la educación, a quienes las causaron.

## 5. HACIA UN SISTEMA EDUCATIVO RADICALMENTE DIFERENTE

*“La visión del mundo que creó la crisis, no puede ser la misma que nos saque de la crisis”.*

Albert Einstein

Un sistema educativo radicalmente diferente exige ruptura, compromiso y voluntad política para querer cambiar las cosas; voluntad que no vemos en muchos Ministerios de Educación en América Latina. A continuación, propondré algunas pistas pedagógicas para este cambio, a partir de mi experiencia y de las lecciones que hemos aprendido en medio de la crisis:

### 1. Pasar del discurso educativo, al discurso pedagógico

Debemos superar la enorme brecha –el abismo que se para las declaraciones de intención generales y generosas (discurso educativo) de las prácticas realmente aplicadas (discurso pedagógico). Ya se trate de “formación para la autonomía”, “derechos del niño”, “personalización del aprendizaje”, “experiencia de fraternidad” o de “co-construcción de prácticas”, etc., el inventario de estos conceptos, cuya importancia se proclama con gran pompa y circunstancia y que las instituciones, por miedo o pereza, falta de inventiva o preocupación por lo que se les pueda escapar, sistemáticamente dejan de lado o se limitan cautelosamente a los márgenes. En definitiva se trata de hacer lo que decimos.

### 2. Avanzar hacia un nuevo paradigma educativo que exige:

**a. Partir de la descolonización del pensamiento y proponer la vida plena (Utz K’aslema)<sup>2</sup> como objetivo de**

---

2. En lengua Maya: “Vivir la vida en toda su plenitud; vivir feliz; desarrollarse integralmente en todos los aspectos”.

**la educación nacional:** Descolonización del pensamiento implica reconocer el “éxito” del racismo y la discriminación, y reconocer que la epistemología del actual sistema educativo es la occidental. Implica reconocer la validez de otras epistemologías, de las epistemologías indígenas y dialogar y aprender de ellas. Epistemologías que han sido subalternizadas por el pensamiento occidental que “reclamó el monopolio de la cultura”. La conclusión lógica de este punto de partida es la creación de un sistema donde la Educación Bilingüe Intercultural crítica -EBIc- sea política de Estado, es decir, para toda la población y no sólo para los pueblos indígenas, donde los idiomas indígenas tomen fuerza en las escuelas de todos nuestros países y donde el buen vivir -o la vida plena- sea el horizonte.

**b. Centrar todo el proceso educativo en la vida:** Cuando centramos el proceso en la vida proponemos la biopedagogía. Con ella afirmamos que educar, en el día de hoy es, ante todo, defender y promover la vida. Los seres vivos se desarrollan en forma flexible y adaptada a la dinámica de un aprendizaje continuo. La biopedagogía entiende que los procesos vitales y de aprendizaje son uno mismo. Estar vivo es una ecocreación en la que siempre se está aprendiendo. Implica que hay que asumir la complejidad de las relaciones humanas como un aspecto central que enriquece la vida

**c. Educar en y para la incertidumbre:** Centrar el proceso en la vida implica también educar en y para la incertidumbre; y esto aplica para toda la comunidad educativa. Y ello porque, como afirma Carlos Calvo: “todo proceso humano, por su misma índole, es siempre imprevisible... y los procesos educativos son paradójales, holísticos, sinérgicos, contradictorios, ambiguos e inciertos”.

**d. Promover procesos educativos con calidad para la vida plena:** Acceder a la escuela es muy diferente que permanecer en ella; y lo anterior es muy diferente a la calidad educativa que se necesita y que tiene que ver con lograr aprendizajes significativos para la vida.

- **La calidad exige transformar los contenidos** para que los mismos: generen procesos de aprendizaje y no sean la finalidad del proceso; sean útiles para la vida; sean culturalmente apropiados; respondan a la realidad pluricultural del país, sin estereotipos discriminatorios ni enfoques parcializados; estén vinculados con la realidad y vida de los aprendientes; estén actualizados; fortalezcan la cultura democrática; que pongan a la comunidad como fuente de conocimiento; que incluyan la globalidad para evitar los comportamientos xenófobos, racistas y patriarcales, no solo al interior de nuestras sociedades, sino en las redes sociales.
- **La calidad exige transformar las metodologías** para promover experiencias de aprendizaje, porque el aprendizaje ocurre fundamentalmente durante las experiencias. El pasar de la enseñanza al aprendizaje exige el abandono de la clase magistral. El aprendizaje, y no la enseñanza, deberá ser consecuentemente la primera y más importante preocupación de los educadores y educadoras. Lo que de verdad les corresponde hacer es: promover, facilitar, crear y recrear permanentemente experiencias de aprendizaje.
- **La calidad exige promover metodologías que desarrollen la capacidad crítica para el análisis de la propia realidad** descubriendo los mecanismos que generan la pobreza y la opresión y para ello desarrollar los procesos de la educación popular. Ella preten-

de descubrir los valores del pueblo para superar las relaciones autoritarias y dominadoras en todas las relaciones: hombre-mujer, maestro-alumno, noble-plebeyo, letrado-ignorante, blanco-negro, ladino-indio. Tiene como objetivo el contribuir al surgimiento de un proyecto social nuevo para lograr el cambio profundo que debe darse en nuestra sociedad.

- **La calidad exige promover la creatividad.** Dado que la escuela tradicional mata la creatividad, a fuerza de tanto repetir y memorizar los contenidos de las materias, la creatividad debe ser recuperada. La memorización sin sentido produce frustración, especialmente a quienes les gusta arriesgar o improvisar; la repetición provoca que los niños y niñas cada vez se atrevan menos a pensar de manera diferente por miedo a equivocarse... por lo que asumen un comportamiento más rígido y convergente.
- **La calidad exige promover investigación participativa** porque es especialmente importante para el logro del aprendizaje autónomo y para vincular a la escuela y aprendientes con su comunidad. Ella asegura el aprendizaje y evita el seguir trasladando información para dar paso a localizar, procesar, analizar y utilizar fuentes de información.

**e. Promover procesos educativos con calidez para la vida plena:** No hay calidad sin calidez. La pandemia del coronavirus nos enseñó la importancia del abrazo, de leer, de jugar, de disfrutar la vida y de aprender la inteligencia emocional. Por ello, en los procesos educativos hay que revalorizar el arte, la música, la educación física y la recreación, materias que han estado relegadas por el currículo oficial. Y, sobre todo, educar para gozar y disfrutar la vida; para ser solidarios y para convivir. El aula,

con todas sus limitaciones, sigue siendo un lugar de posibilidades. Pues en ellas los aprendientes se encuentran entre sí como iguales y se transforman en la convivencia.

**f. Asegurar la educación inclusiva:** La educación inclusiva es un derecho. Responde a la diversidad de las necesidades de todas y todos los aprendientes a través de una mayor participación en el aprendizaje reduciendo su invisibilización o su exclusión histórica. Ella exige cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras, infraestructuras y estrategias. Hay que asegurar una pedagogía que atienda a las personas con alguna discapacidad, una educación en la diversidad, en el respeto al diferente y en la empatía. Y la inclusión empieza por el lenguaje respetuoso. Esta pedagogía valora la diferencia, acaba con las exclusiones y transforma nuestros sistemas educativos –desde la justicia social y la equidad educativa- a fin de que respondan a estas poblaciones.

**g. Trabajar con la educación virtual:** Pero teniendo clara la brecha digital para no hacer de ella una panacea y teniendo claro que la virtualidad, para promover el aprendizaje, debe ser mediada pedagógicamente. Ella funciona bajo otros parámetros y lógicas. Y la tarea del docente en este campo, es que la mediación pedagógica de las TIC se haga dentro de procesos de concientización (Freire) política (ciudadanía, derechos), ecológica-planetary (el cuidado necesario y esencial), de género, cultural y de especie. Y en un horizonte de humanización de la tecnología.

## ES HORA DE CAMBIAR

Tenemos el desafío de entender este momento y aprovecharlo para el cambio. Es hora de alzar nuestra voz con fuerza, porque la sociedad no va aprender nada que no sea políticamente dis-



putado, culturalmente mediado, pedagógicamente asumido, y eso será una lucha contra quienes querrán imponer sus propias narrativas educativas.

Por ello, es hora de asegurar el derecho a la educación de calidad (no se materializa con una mala enseñanza); es hora de fortalecer el subsistema extraescolar como la mejor opción tanto para los tiempos “normales”, como para las crisis; es hora de asegurar la dignificación y la profesionalización docente (agente fundamental del cambio); es hora de descentralizar radicalmente el sistema educativo; es hora de promover la investigación; es hora de asegurar la auditoría social; es hora de renovar la normativa educativa. Es la hora de cambiar. Es hora de alzar nuestra voz por razones éticas para recuperar lo cotidiano y para ofrecer a las nuevas generaciones una educación radicalmente diferente.

El tiempo está en nuestra contra.

No sigamos llegando tarde.

**REPENSAR Y TRANSFORMAR LA ESCUELA,  
REFLEXIONES SOBRE LA CRISIS COMO OPORTUNIDAD**

David Rojas Contreras

En medio de una pandemia de impacto global, marcada por la incertidumbre generalizada en lo sanitario, político, económico y educativo, la idea de crisis aparece como recurrente en los discursos, un pesimismo contagioso en la medida que las instituciones tradicionales no son capaces de dar las respuestas necesarias. Pero, como contraparte a esta mirada desesperanzadora de la crisis, parece necesario, hacer una lectura más movilizadora, capaz de observar a la crisis como una oportunidad de cambio, una oportunidad para mover transformaciones en todas aquellas dimensiones donde la sociedad y la cultura que se encuentran tensionadas.

Es desde esta perspectiva que Oscar Azmitia compartió su mirada tan lúcida sobre la crisis del coronavirus, a través de su charla en los *Círculos Pedagógicos* de la Universidad Católica del Norte, mirada que nos invitó a repensar el estatus quo escolar y cómo movilizar los cambios que se requieren. Oscar nos invitó a cuestionar y cuestionarnos lo que estamos haciendo desde la escuela y cómo afrontar estos nuevos desafíos.

En palabras de Azmitia (2020), “la crisis es una oportunidad extraordinaria para cambiar...” y es que tras las últimas décadas de transformaciones sociales y culturales, parece ser que solo una pandemia será la que nos permitirá efectiva y masivamente como sociedad repensar el ritmo de vida, el consumo, el individualismo y la educación.

La escuela, como la conocemos, también se volvió un foco de preocupación ante la pandemia, el cierre forzado para

su funcionamiento presencial llevó a los y las profesoras a buscar nuevas formas de mantener el proceso educativo, innovando en lo tecnológico y evidenciando lo precarizado en que se encontraba la labor docente. Desde el año 2020, las preguntas ¿cómo innovar? ¿qué pasará con la escuela? ¿cómo apoyar y contener a los estudiantes? pasaron a ser recurrentes entre los equipos docentes. ¿Cómo llego a aquellos estudiantes sin conectividad?, ¿cómo enseño con cámaras apagadas?, ¿a quién recurro si no soy capaz yo mismo de sobrellevar la teleeducación? Terminan siendo los grandes cuestionamientos que cada educador y educadora se realizan al finalizar el día.

Pero, no hay que perder de vista que la escuela y la educación, como la conocíamos, ya se encontraba en una crisis permanente (de Alba, 2006), demandando cambios profundos en las dinámicas escolares, los enfoques metodológicos (Acaso, 2015) y la necesidad de espacios democráticos, inclusivos y situados al territorio (López Melero, 2012). En tal sentido cabe preguntarse ¿cómo generar transformaciones, no sólo circunstanciales, sino estructurales; cambios que permitan a la escuela avanzar en aquellos desafíos denunciados por tantos como Freire, Apple, Rancière, Maturana o de Alba.

La crisis sanitaria ha permitido visibilizar, cuestionar y movilizar problemáticas educativas, pero también ha tensionado la capacidad reflexiva de los profesores y profesoras en la búsqueda de soluciones conjuntas, colaborativas e innovadoras. Hoy la discusión pedagógica se ha tomado los espacios de trabajo escolar, abriendo la esperanza de transitar desde el discurso escolarizante a un discurso más pedagógico; hablar del aprendizaje antes que de la cobertura; atender al bienestar emocional del alumnado y no solo a la asistencia.

Desde esta perspectiva, resulta necesario aprovechar la crisis para crear comunidades de aprendizaje, con una interacción más profunda con el territorio y las necesidades locales, obviamente, sin perder de vista el componente humano: la afectividad y lo socio emocional. El surgimiento de un currículum priorizado y la relativización de las evaluaciones estandarizadas

durante la pandemia, ha permitido a las comunidades educativas descomprimir la obsesión por los contenidos y abrirse a otras metodologías más activas e interdisciplinarias. La búsqueda de respuestas y herramientas está permitiendo a los profesores y profesoras retomar un rol desde la investigación en aula hacia indagar, probar, comparar, proyectar.

Ciertamente la crisis ha inspirado a los especialistas a generar propuestas de transformación, como los aportes del Foro de Sevilla, que con sus 25 principios entregan una carta de navegación a los procesos de cambio que debe darse al interior de las escuelas escolares. Pero también, esta misma crisis, ha abierto la disposición, masivamente, de los profesores y profesoras en el sistema escolar, a recoger estas ideas y llevarlas a sus aulas.

En Chile, trabajos interuniversitarios como la *Mesa Covid 19 en Educación* (Claro, 2020) y el sostenido aumento en la producción académica relacionado a la virtualidad, el apoyo socio emocional y problemas derivados de la pandemia han reconciliado el diálogo entre academia y aula escolar, también los encuentros interuniversitarios e interescolares de educadores aumentaron y rompieron las fronteras geográficas gracias a la virtualización, masificando y democratizando el acceso a los espacios de discusión y reflexión sobre educación.

Aunque, como en todo proceso de transformación acelerado, siempre surgen resistencias que buscan contrarrestar o retrasar los cambios, algunas veces desde la estructura institucional y otras veces, por el peso de nuestra propia cultura rutinaria. La desesperanza y el temor ante el cambio, la escasez del tiempo, la falta de espacios de colaboración entre profesores lleva a que algunos centros educativos terminen replicando las mismas estrategias y rutinas a través de los espacios virtuales.

Respecto a los centros educativos con los cuales colaboramos desde la Escuela de Educación UCN, seis de los veintidós retornaron el 2021 a metodologías tradicionales, centradas en la exposición del profesor y actitud pasiva de los estudiantes, sólo cuatro han manifestado interés de mantener un cambio metodológico al pasar la pandemia.

Entonces, cabe preguntarnos a quienes trabajamos desde la academia, las universidades y centros de investigación: ¿cómo apoyar a los centros educativos escolares, a los profesores y profesoras que se resisten al cambio?; actividades como círculos de conversación, encuentros entre pares, incluso bajo la modalidad virtual, permiten romper las barreras tanto geográficas como cognitivas. Precisamente, desde la UCN se evidenció un aumento en el interés de los y las profesoras de participar en actividades de extensión para la actualización o reflexión docentes: Talleres, coloquios, conversatorios, círculos pedagógicos organizados por las distintas unidades aumentaron su convocatoria respecto a las actividades anteriores al 2020 y favorecieron el encuentro y diálogo entre profesores y profesoras de las distintas comunas de la macro zona norte del país.

Por último, en miras a los desafíos, resulta indispensable situar a los espacios de reflexión y discusión como encuentros permanentes, romper definitivamente las barreras de las escuelas con su entorno inmediato (comunidad escolar, barrio, territorio) y entorno mediato (política educativa, comunidades de aprendizaje y colaboración, redes nacionales e internacionales) abrir la colaboración entre pares como norma y no como excepción. Abordar de manera real y situada los problemas de desigualdad en el acceso a la conectividad, los riesgos de la deserción escolar y la falta de acompañamiento socio emocional para las familias y comunidades educativas desde una mirada integral.

La crisis educativa dejó en evidencia que su origen radica en el neoliberalismo y no en la pandemia misma (el desigual acceso a la conectividad, la profundización del hambre y el individualismo son evidencia de ello), pero puede ser la pandemia el punto de inflexión perfecto para generar las transformaciones que se requieren, para que la escuela pueda responder a las demandas educativas de una sociedad cambiante.

**REFERENCIAS**

- Acaso, M. (2015). *Reduolution: Hacer la Revolución en la Educación*. Paidós.
- Azmitia, O. (2020). *Repensando la Educación desde la Crisis*.
- Claro, M. et al.(2020). Propuestas Educación, Trabajo interuniversitario Mesa Social COVID 19, Santiago de Chile.
- Invernón, F.; Rodríguez, C.; Gimeno, J. (2018) Por otra Política Educativa: Foro de Sevilla. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/11/23/la-evaluacion-de-los-sistemas-educativos-un-discurso-amenazante-para-el-profesorado/>
- López Marín, R. (2020). Reflexiones Educativas para el post Covid-19. Recordando el Futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, (9)3, 127-140. <http://doi.org/10.15366/riejs2020.9.9.007>
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (Vol. 26)2, 131-160, Universidad de Zaragoza.
- Ponce. T.; Bellei, C.; Vielma, C. (2020). Informe de Resultados Encuesta Experiencias Educativas en casa de Niñas y Niños durante la Pandemia Covid 19. CIAE. Universidad de Chile.
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19. (2020). Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis. Santiago de Chile.

## EDUCACIÓN INCLUSIVA, NEOLIBERALISMO Y DESHUMANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

Miguel López Melero

*Los filósofos no han hecho más que interpretar de  
diversos modos el mundo, pero de lo que se  
trata es de transformarlo.*

Karl Marx, 1888.

Agradezco a la profesora Silvia López de Maturana que me haya invitado a compartir preocupaciones y sentimientos sobre una temática que, al parecer, tiene diferentes significados. De entrada yo me sitúo en la escuela pública<sup>1</sup> como modelo de educación inclusiva. Porque la escuela pública o es una escuela sin exclusiones o no es escuela pública. Y, desde ahí, recordar que la finalidad primera de la escuela pública es que todas las niñas y todos los niños aprendan a pensar y aprendan a convivir. Que es lo mismo que decir que aprendan a ser personas cultas, libres-pensadoras, dialogantes, cooperativas, solidarias, democráticas, laicas, justas, autónomas y pacíficas. En coherencia con esto, la escuela pública ha de construir un currículum que posibilite una ciudadanía con esta formación. Puede que ustedes tengan

---

1. Entendiendo por escuela pública la institución donde todas las niñas y todos los niños, desde infantil hasta la universidad, se educan en los principios de libertad, igualdad/equidad y calidad, cuyos fundamentos son las leyes que la ciudadanía elige libremente sin depender del ideario religioso o de otra índole. Como la sanidad y la justicia, son bienes a preservar igual que lo debemos hacer con los ríos, las montañas y la naturaleza, en general; así lo debemos hacer con la educación.

una visión muy diferente de la mía. Sería muy interesante partir de lo que ustedes entienden por educación inclusiva y llegar a un consenso. Por tanto, nuestra tarea aquí debería ser aprender a utilizar correctamente el concepto de educación inclusiva sin ambigüedades y con consistencia.

Aprovechemos, por tanto, la oportunidad que nos brinda este evento de aprender juntas y juntos y de reconducir nuestros pensamientos y nuestras prácticas. Muchas gracias a todos los presentes por ser aún capaces de ilusionarse, por no haber perdido la capacidad de soñar que otro mundo es necesario y por creer que es posible combatir el neoliberalismo y sus mentiras basadas en subrayar que las desigualdades son naturales, cuando en realidad son debidas a decisiones políticas discriminatorias.

Ustedes saben que la educación es un derecho de todas las personas. Pero un derecho no a una educación cualquiera, sino a una educación equitativa y de calidad. Este derecho exige al profesorado la obligación de garantizar a todo el alumnado la oportunidad de cubrir las necesidades básicas de aprendizaje y esto solo se consigue cuando conviven todas las niñas y niños juntos. En este sentido podemos decir que ha habido tres maneras de dar respuesta a este derecho: una primera sustentada en la falacia neoliberal que afirma que hay personas que aprenden y personas que no aprenden. Esta se origina cuando el profesorado se plantea *qué le pasa a esta niña o a este niño que no aprende lo que deseamos que aprenda*. Es el modelo más tradicional y deficitario, el de la *educación especial*, subrayando que se necesitan procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes, en centros o aulas específicas y con profesionales especialistas, porque el alumnado así lo requiere.

Una segunda respuesta ha sido, y sigue siendo, la de aquellos docentes que se plantean si *los contenidos seleccionados por la administración educativa o las editoriales se ajustan a todas las niñas y a todos los niños o habrá que adaptarlos*. Este modelo hace del currículum su centro de actuación y reflexión reduciéndolo y adaptándolo a las peculiaridades de las perso-



nas (adaptaciones curriculares). En este caso estamos hablando de integración.

Ambos modelos están centrados en los sujetos como causa fundamental del aprendizaje y en el principio de igualdad de oportunidades y no en el principio de equidad; por tanto, son ellos (sujetos) los que deben cambiar y adaptarse al sistema. Por ello, después de unos años en vigor de la integración y no generar cambios significativos importantes la UNESCO, en Jomtien (1990), se planteó que tal vez no se deba focalizar la acción educativa sobre los sujetos, sino en cambiar los contextos y, concretamente, proponen *construir una escuela para todos y para todas*. Este es el sentido del concepto de *inclusión* como innovación educativa e irrumpe cuando en la mayoría de los países desarrollados aún no se había consolidado la práctica de la *integración*, generándose una gran confusión en la vida escolar y social puesto que existía la creencia, hasta entonces, de que por el mero hecho de la presencia de personas con alguna peculiaridad en nuestros centros educativos se estaban realizando prácticas inclusivas. Y eso no es así.

Pero hay una tercera respuesta y es cuando el profesorado se pregunta qué tipo de cambios en el espacio y el tiempo escolar, en la organización del aula, en la construcción del currículum, en la formación inicial y permanente del profesorado, en el papel del alumnado, en los recursos necesarios o en la evaluación, debemos hacer para que todas las niñas y niños sean respetados en sus peculiaridades, convivan y aprendan juntos. Es el modelo de la *inclusión*. No se centra en que cambien los sujetos, sino en cambiar los sistemas. Tampoco en el principio de igualdad sino en el principio de equidad.

De ahí que yo distinga dos grandes visiones sobre educación inclusiva, una neoliberal centrada en cambiar a los sujetos con algún tipo de peculiaridad o de culturas diferentes, pero sin crítica a la escuela actual ni a las formas homogéneas y estandarizadas de hacer educación (*integración*) y, otra radical (ir a la raíz de los asuntos), centrada en cambiar los sistemas y no las personas (*inclusión*). Los sistemas deben reunir las condiciones

para que ninguna persona ni ningún grupo humano se sienta discriminado.

En nuestro caso, la escuela pública y su profesorado han de buscar y encontrar, las estrategias adecuadas para dar respuesta a la diversidad de niñas y niños. Este es el sentido que yo le doy a la escuela pública: una escuela sin exclusiones. Por tanto, ¡dejemos de hablar de personas discapacitadas o de las carencias que trae algún alumnado al aula y hablemos de problemas en los modelos educativos, en la construcción del currículum y en la formación de calidad en el profesorado! Hablemos de educación. Hablemos de escuela pública. La escuela pública es la escuela que emana de los Derechos Humanos (1948) y de los Derechos de la Infancia (1989). Sólo cuando esto se comprende, se actúa. Y eso es lo que debemos hacer, actuar. Actuar para transformar los contextos. Pero no situando la transformación (cambios y mejoras) al final del proceso, sino al inicio del mismo, como principio de acción.

### **NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN NEOLIBERAL**

En el pensamiento neoliberal la idea de educación pasa de ser un derecho básico de toda la ciudadanía a la idea de un servicio a la economía. De esta manera, la educación pierde todo el sentido formativo y se convierte en un instrumento de alienación al servicio del mercado (concretamente de la OCDE y del Banco Mundial), con la única finalidad de formar una ciudadanía con una homogeneidad de pensamiento y un vaciado de sentido y significado de algunos términos, entre los cuales, los más perjudicados han sido el de libertad y el de democracia, convirtiendo en normal lo inaceptable y generando en la mente de la ciudadanía algunos artificios engañosos (trampas o pos-verdades).

Entre ellos, dos relacionados con la educación: por un lado, hacernos creer que cuanto mayor sea la oferta educativa en el libre mercado, mayor libertad tendrán las familias para elegir centro para sus hijas e hijos, introduciendo la educación

privada como una necesidad en la estructura del sistema educativo frente a la escuela pública.

Esto es falso, no hay un mercado supuestamente libre, puesto que podrán elegir quienes más posibilidades económicas y sociales tengan. No hay libertad sin igualdad. ¡Es que ahora los colegios de los ricos van a educar a los pobres! Pero ¿qué quieren decir con libre elección? ¿Es que las familias van a elegir el currículum escolar, las metodologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los sistemas de evaluación más justos? Esta interesada falsedad del sistema neoliberal sobre la dignidad humana y la libertad de elección basadas en el individualismo más feroz, donde cada cual debe responder de sus acciones y de su bienestar, hacen de la libertad una propiedad individual e individualista del ser humano, olvidándose de la colectividad. Por otro lado, la segunda trampa radica en subrayar que hay niñas y niños que aprenden, y niñas y niños que no aprenden y, por tanto, justifican la educación especial y la integración, frente a una escuela pública donde debieran haber todas las niñas y todos los niños, independientemente de sus peculiaridades cognitivas, étnicas, culturas, de religión, procedencia o género.

En contra de estas dos trampas o posverdades que proclama la educación neoliberal no ha habido una reacción desde los valores democráticos de las democracias más radicales, o al menos, las reacciones han sido muy tibias. De ahí que sea necesario un cambio cultural que nos permita una educación crítica. La ausencia de un pensamiento crítico ha producido en la ciudadanía una gran pobreza de pensamiento y un vacío intelectual (¡Hemos perdido hasta el sentido común!). Con este vacío intelectual juega el neoliberalismo atiborrando de información y más información las mentes huecas e irreflexivas dislocando nuestras neuronas (atontamiento colectivo). No hay peor corrupción que la corrupción de la mente. El mundo está enfermo, pero no es una enfermedad cualquiera la que padece, sino la ausencia de amor. Entendiendo por amor como el respeto al otro y a la otra como legítimo otro u otra en su diferen-

cia. Por todo ello, se hace necesaria una nueva educación que devuelva a los seres humanos lo que de *humano* ha perdido la humanidad.

Ante tanta injusticia, desigualdades y barbarie en el mundo se hacen imprescindibles hoy decisiones políticas inteligentes. Y la educación inclusiva es una de esas políticas inteligentes para transformar la escuela en primer lugar y para transformar la sociedad en segundo lugar. En coherencia con este pensamiento lo que debemos hacer es llevar a cabo prácticas educativas que respondan a la diversidad que haya en nuestras aulas.

Hablar de diversidad no es hablar de discapacidad, sería un reduccionismo, sino hablar de las diferencias humanas como valor y no como defecto y, por tanto, las diferencias han de ser consideradas *oportunidades de aprendizaje*, porque enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, para muchos docentes, todavía, la palabra “inclusión” significa contemplar al alumnado con ‘discapacidad’ (me molesta hablar de ello en estos términos)<sup>2</sup> en entornos/ambientes educativos tradicionales y que de esta manera, por arte de magia, vuelvan a la “normalidad” educativa. Esta es una visión muy restrictiva de inclusión que yo no comparto (acaso se confunda con integración). Este es un viejo problema ignorado en las escuelas estatales, más aún podríamos decir que una gran mayoría del profesorado no entendió en su día (años noventa en España) -ni entiende hoy adecuadamente- qué significa educación inclusiva y se han llevado a cabo prácticas muy diversas.

---

2. Aunque es verdad que el concepto de *discapacidad* ya no es tan peyorativo como en épocas pasadas, porque ha ido evolucionando y hoy se entiende como la resultante de las oportunidades que las personas de capacidades diferentes tienen para participar plenamente en la sociedad, muy a pesar de todas las barreras y actitudes negativas que les suele imponer el entorno; sin embargo, a mí me gusta hablar mejor de *personas con capacidades diferentes* que de discapacidad.

## **EQUIDAD EDUCATIVA O EL APRENDER A MIRAR DESDE UN NOSOTROS COMÚN**

Acabo de afirmar que todas las niñas y niños, y toda la juventud del mundo tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación equitativa y de calidad. Un sistema educativo es equitativo y de calidad cuando no excluye a nadie y todas las niñas y todos los niños se educan juntos formando cada aula una comunidad de convivencia y de aprendizajes.

Hablar de inclusión en educación es hablar de *respeto*. Respeto a la diferencias humanas, ya que de lo que se trata es de legitimar a la otra y al otro como legítima otra u otro en su diferencia. La diferencia como valor no como defecto ni lacra social. Podemos decir que el respeto es la norma de convivencia universal por excelencia. En este sentido, Fraser y Honneth (2006) subrayan que cuando hablan de respeto a las diferencias, de lo que hablan en realidad es de justicia social y, por eso, se necesitan políticas de redistribución para superar las injusticias socio-económicas, en un caso, o políticas de reconocimiento en otro, para superar las injusticias de orden socio-cultural, para que los derechos, la equidad y la justicia social no sean meros artificios discursivos en una sociedad donde, al parecer, no hay lugar para todos y todas. Se necesitan, por tanto, otras políticas que protejan mejor a los que más lo necesitan y ofrezcan las condiciones imprescindibles para cubrir las necesidades básicas de todas los niños y todas las niñas, como condición fundamental para que la educación sea considerada, además de un valor necesario, el medio más eficiente para romper el círculo de la pobreza y de las desigualdades en el mundo. Porque la pobreza no es una condición humana, sino la consecuencia de las políticas discriminatorias (Sen, 2010; Nussbaum, 2006; Rawls, 2002; Young, 2012; Sapon-Shevin, 2013; Bauman, 2017; Cortina, 2017).

Por tanto, parece lógico, que para construir una sociedad justa y honesta sea necesario desarrollar modelos educativos

equitativos y de calidad que afronten con justicia los desequilibrios existentes en nuestras escuelas. Porque mientras haya un alumno o una alumna que haya perdido su dignidad, es decir, que no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás, ni conviva en igualdad de condiciones que sus compañeras y compañeros, no habremos alcanzado la educación pública. Es imprescindible, por tanto, que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y las investigadoras e investigadores contraigamos el compromiso moral de orientar la educación hacia la equidad y la calidad. Sólo lograremos un sistema educativo equitativo y de calidad cuando las diferencias sean consideradas un valor y no un defecto y las aulas se conviertan en comunidades de convivencia y aprendizajes. Es decir, en unidades de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa y solidaria (cerebro social).

Desde mediados del siglo XX, en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales y de las socio-democracias con las reformas educativas, se instauró *la igualdad de oportunidades* como el mecanismo para lograr estos equilibrios. Sin embargo, las desigualdades persisten. Por eso, me parece más justo, democrático y humano hablar de *oportunidades equivalentes*, que garanticen un sistema educativo de calidad para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus capacidades. *Igualdad en la diversidad* es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad, ya que cada persona no debe recibir lo mismo sino en función de lo que necesita. El concepto de equidad añade precisión al de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia lejos de ser un obstáculo ha de considerarse como una oportunidad de aprendizaje (Ainscow, 2008), si bien las personas y colectivos diferentes no tienen las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado (Nussbaum, 2006) e, incluso, cuando aquellas se encuentran ‘incluidas’ dentro de un aula, suele ocurrir una *exclusión interna* (Young, 2012), originándose *zonas de discriminación*.

Por lo expresado hasta aquí, deseo subrayar que, en contra del pensamiento neoliberal que nos presenta un futuro oscuro y sin cambios posibles, he de afirmar que SI hay alternativa a la educación neoliberal y esta radica en construir una escuela sin exclusiones donde se aprenda a mirar desde una perspectiva de un nosotros común pasando del 'yoismo' al 'nosotros'. Para ello, propongo los siguientes principios de acción:

1º Principio. *Consideramos que todas las personas son competentes para aprender:*

2º Principio. *Grupos heterogéneos y aprendizaje cooperativo y solidario.*

3º Principio. *Construcción del aula como comunidad de convivencia y aprendizajes.*

4º Principio. *La construcción social del conocimiento (co-construcción profesorado y alumnado).*

5º Principio. *El respeto a la diferencia como valor y derecho mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

Desde mi punto de vista, no existe educación sin compromiso ético; por eso, la consecuencia lógica para cambiar de rumbo el camino trazado por un modelo educativo neoliberal segregador y homogeneizante es la construcción de un modelo educativo que haga prevalecer el amor como lo más humano del ser humano. Es necesario proyectar un futuro mejor, y lograrlo a mediano y largo plazo, es un ejercicio de inteligencia. La base de ese proyecto de futuro radica, a mi juicio, en el sentido que le demos a la economía. Porque la economía no se agota en un solo uso, sino que la economía, en palabras de Amartya Sen (2000), debe tener una meta situada más allá del beneficio monetario: su objetivo es crear una buena sociedad (Vivir Bien). Es decir, más allá del capital económico es necesario construir un capital ético. ¿Cómo se construye el capital ético de una sociedad?

Mi respuesta es que sólo se puede conseguir por medio del mundo de valores que una sociedad comparte. ¿Cuáles son

esos valores? Aquellos que se han ido construyendo desde la edad más temprana en la escuela y contextos más próximos.

En este sentido, nos señala Humberto Maturana (1994), que la ética se constituye en la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro y adquiere su forma desde la legitimidad del otro u otra como un legítimo otro en la convivencia. Ojalá cada uno de nosotros y nosotras hiciera suyo este pensamiento y legitimáramos a cada persona como es y no como nos gustaría que fuera. Más aún, no sólo aceptemos esta idea sino que la aprovechemos en el campo de la educación y aprendamos de las diferencias humanas a humanizarnos. Donde lo humano incluya la diversidad de etnia, género, hándicap, religión, enfermedad o procedencia y, a partir de ahí, tomemos conciencia de que no podemos, ni debemos, continuar marginando a las personas y colectivos diferentes como algo ajeno a nosotros, como si fuesen ‘residuos humanos’ (Bauman, 2017). Lo que necesitamos para recuperar lo que de humano ha perdido la humanidad es estar dispuestos a crear un mundo nuevo, un mundo de convivencia fundado en el respeto por sí mismo y por los demás (alteridad). Un mundo humanizado donde se pueda llegar a ser *homo amans*, viviendo como tal.

Humanización, democracia y emancipación son los pilares fundamentales que, desde mi punto de vista, sustentan el modelo democrático e inclusivo y su defensa el objetivo prioritario, donde la confianza en las competencias cognitivas y culturales de todas las personas y de las culturas minoritarias aviva mi deseo e interés en aportar reflexiones y pensamientos orientados a la construcción de una nueva cultura escolar que humanice un poco al mundo en el que nos encontramos y nos arrastra irremisiblemente a pensar que *‘las cosas son como son y nada se puede hacer ante ello’* (pensamiento neoliberal fatalista) y nos ayude a mirar desde la perspectiva de un Nos-Otros común que mencionaba anteriormente.

Este es el sentido de la educación inclusiva como derecho de todas las personas a una educación equitativa y de calidad



que, frente a la doctrina neoliberal, represente una alternativa al concepto de integración.

### **CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA ESCUELA PÚBLICA SIN EXCLUSIONES**

Desde esta perspectiva, y como síntesis, propongo la construcción de una nueva escuela pública sustentada en cuatro ámbitos y una serie de estrategias en cada uno de ellos. A saber:

#### **Primer Ámbito: Una nueva forma de pensar.**

1ª Estrategia: *Devolverle a todas las niñas y niños, y también a los jóvenes, el deseo de aprender, si lo han perdido.*

2ª Estrategia: *Repensar la formación inicial y permanente del profesorado*

3ª Estrategia: *Elaborar un Proyecto Educativo de Centro.*

4ª Estrategia: *Construcción social del conocimiento (Proyectos de investigación).*

#### **Segundo Ámbito: Una nueva forma de comunicar.**

5ª Estrategia: *Grupos Heterogéneos y Trabajo Cooperativo (Aprendizaje dialógico).*

6ª Estrategia: *El diálogo y el trabajo cooperativo entre los profesionales del centro.*

#### **Tercer Ámbito: Una nueva forma de sentir/Amar.**

7ª Estrategia: *El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes.*

8ª Estrategia: *El aula como unidad de apoyo y el apoyo dentro el aula.*

9ª Estrategia: *El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho*

### **Cuarto Ámbito: Una nueva forma de actuar.**

10ª Estrategia: *Cohesión con el equipo directivo, con el profesorado y las familias.*

11ª Estrategia: *La evaluación como aprendizaje y no como calificación ni examen.*

12ª Estrategia: *El compromiso con la acción. La docencia es un vivir en el compromiso permanentemente. Nuestra profesión es una actividad moral.*

### **... Y AL FINAL, MI COMPROMISO**

Mi compromiso político-educativo nace precisamente de esta aspiración y deseo mío de aportar ideas para la construcción de un nuevo modelo educativo que rompa con el principio neoliberal por excelencia del *homo sapiens* y *homo economicus* y nos traslade al *homo amans*, como verdadero objetivo de una escuela democrática que se compromete en defender los derechos humanos y los derechos de la infancia, legitimando a cada quien en su diferencia. Y, por tanto, lo mismo que la sociedad neoliberal dispone de un modelo de educación neoliberal centrado en el individuo (individual e individualista) y, concretamente, en relación con el discurso de la diversidad hablan de integración, nosotros debemos construir otro modelo educativo basado en el respeto a las diferencias como valor y en la construcción de un nosotros común. Pasar del vivir mejor de la sociedad neoliberal al vivir bien de la sociedad democrática. ¡Eduquemos para la vida! ¡Eduquemos para Vivir Bien y no para vivir mejor! (Farah y Vasapollo, 2011).

Por ello, la escuela que emerge desde los principios de la educación inclusiva es aquella que educa para colaborar en la construcción de una nueva civilización y necesita de un profesorado que confíe en los principios que hemos expuesto en este escrito y considere que lo más importante en la escuela no radica en la enseñanza de unos conocimientos previamente elaborados (instrucción) ni unos estándares, sino en saber construir

ambientes democráticos para la socialización y la educación en valores, porque en la escuela no sólo se aprende unos contenidos culturales sino que se aprende un modo de convivir. Ética, conocimiento y transformación social, son los pilares necesarios para construir el sueño de esta nueva educación y de una nueva sociedad, más justa, más solidaria, más comprometida y más humana, para ello necesitamos una pedagogía crítica y liberadora que nos devuelva lo que de humano ha perdido la humanidad.

Este modelo educativo nuevo que convertiría a la ciudadanía en personas críticas de resistencia (Saramago, 2000), gira en torno a la idea central de creernos capaces de generar nuevas cuestiones que canalicen la energía necesaria para disponer de un nuevo enfoque moral que contrarreste a las instituciones y a las fuerzas neoliberales que están haciendo de nuestras vidas y de la sociedad en la que vivimos un verdadero infierno. Por eso nuestra libertad se hace más plena si tenemos las ideas claras para generar una opción. Eso es lo que yo he hecho durante toda mi vida y he pretendido decir en este escrito: una opción política y educativa. Opción política y educativa es tomar una postura frente a la realidad social; es no quedar indiferente ante la justicia atropellada; es no permanecer indiferente ante la libertad conculcada o ante los derechos humanos violados; es luchar contra la injusticia de la trabajadora o el trabajador explotado; es denunciar permanentemente la falta de respeto hacia la mujer, la intolerancia política, religiosa, étnica o de capacidades diferentes.

En fin, tomar partido por la justicia, por la libertad, por la democracia, por la ética y por el bien común es una opción política y es hacer política. Opción política y educativa es luchar por la cultura de la diversidad frente a la cultura de la discriminación y ésta es mi posición, basada en un sistema de creencias y valores que han trazado el camino para la acción durante mi vida como docente-investigador.

## REFERENCIAS

- Aiscow, M. (2008). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Bauman, Z. (2017). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.
- Cortina, A (2017). *Aporofobia. El rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*. Paidós.
- Farah, H. y Vasapollo, L. (2011). *Vivir bien ¿Paradigma no capitalista?* CIUDES-UMSA, La Paz.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?* Morata.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Aljibe.
- López Melero, M. (2012). “La escuela pública: una oportunidad para humanizarnos”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 74, (131-161). Zaragoza. ISSN: 0213-8646
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- Marx, K. (1888). Tesis sobre Feuerbach. En: *Cuaderno de notas de Marx: Sobre Feuerbach*.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de la humano*. Dolmen.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. París, 10 de diciembre de 1948.
- ONU. Convención de los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. París.
- Rawls, J. (2002). *Justicia como equidad*. Tecnos.
- Sapon Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), (71-85). Universidad de Vigo.
- Saramago, J. (2000). *La caverna*. Alfaguara.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.

- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de Referencia Cuadragésima Octava Reunión, Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008.
- Young, I. M. (2012). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.

**PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN  
INCLUSIVA Y LOS DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN  
INICIAL DE DOCENTES**

Pabla Rivera Iribarren

Lograr cambios en todos los ámbitos de la sociedad es la esperanza para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa. Particularmente en educación, se requiere necesariamente formar docentes para una educación inclusiva y en ese sentido es un desafío para las universidades. Implica entre otros elementos, reconocer en primera instancia, que se ha transitado por paradigmas desde la segregación a la inclusión y también implica, en segundo término, identificar los elementos distintivos de una propuesta nueva y transformadora.

¿Qué perspectivas han predominado en la formación de profesionales de la educación especial en Chile y cuál es la propuesta de la Universidad Católica del Norte para la formación de nuevos profesionales en este ámbito?

A partir de estas premisas e interrogantes iniciales, se desarrolla en el presente texto, una aproximación y reflexión de los principales paradigmas epistemológicos que han estado a la base de los modelos educativos escolares y modelos formativos de profesionales de la educación especial y se identifican los elementos distintivos de una propuesta que aportan a una mirada crítica y transformadora para la formación de estos/as profesionales con el ideal de que se logren cambios sustantivos y estructurales en la educación y a su vez impactos y transformaciones trascendentales en el desarrollo de las personas para una sociedad más sensible y humana.

Chile no ha estado exento de los lineamientos y acuer-

dos internacionales que han orientado la política y normativa educativa, que no solamente han impactado el funcionamiento de las escuelas, sino que al sistema educativo en su conjunto, incluyendo a las propuestas formativas de docentes.

Ahora bien, al hacer un recorrido histórico de la educación diferencial, se destaca el surgimiento -en el año 1852- de la primera escuela especial, siendo además la primera en América Latina. Este es un avance cualitativo, al abrirse un espacio educativo destinado para personas que siempre habían estado al margen del sistema educativo; particularmente, personas con discapacidad auditiva. Posteriormente, en 1928, se crea la primera escuela especial para estudiantes con discapacidad intelectual. Y luego se suman otras escuelas para estudiantes, ya sea con discapacidad sensorial, motora o cognitiva, desde la década de los años 60. Sin duda, todos los esfuerzos por incorporar a estas personas a la escuela, son valiosos, ya que con ello se contribuye al reconocimiento del derecho a la educación, especialmente de los destinatarios de estas modalidades educativas. Al mirar en perspectiva se reconoce su aporte, sin embargo, las personas seguían estando segregadas de los establecimientos de educación regular, es decir, escuelas para personas con algún tipo de déficit y otras escuelas para quienes no eran consideradas como tal.

En este enfoque paradigmático, la formación de profesionales se comprende desde los principios que subyacen a ese periodo histórico educativo. Se forma profesionales de educación especial, para personales especiales, para ser educados en escuelas para personas especiales. Se observa un enfoque clínico, rehabilitador y terapéutico.

Este paradigma fue cambiando, llegando así a los años 90 con otro destacado avance con el movimiento por la integración, que permitió que los estudiantes con discapacidad realizaran su proceso formativo en establecimientos de educación regular. Esta etapa de la educación, generó transformaciones significativas en los espacios educativos; no obstante, si bien este periodo supuso un progreso importante en el ejercicio del

derecho a la educación, diferentes estudios y experiencias dan cuenta que no se lograron posibilidades reales de participación en igualdad de condiciones para muchas personas. Desde este enfoque, la formación de profesionales de educación especial, responde a un modelo que subyace a un paradigma, por tanto la formación de profesionales es para educar a estudiantes que gran parte de su proceso educativo, lo realizan en una misma escuela, sin embargo en aulas especiales, con adaptaciones curriculares, bajo el entendido que siguen siendo personas especiales.

Desde las últimas décadas surgen cambios progresivos y sustantivos, alineados con los tratados internacionales, en que Chile también ha formado parte y desde la política educativa del Ministerio de Educación se realizan importantes esfuerzos para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo, un sistema que pretenda garantizar el derecho a la educación de todos y todas las estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad como característica esencialmente humana.

La diversidad reconocida como un valor que enriquece a la sociedad y particularmente a las escuelas y a las aulas. Sin dejar de desconocer resistencias y obstáculos, y los importantes desafíos aun presentes, se logran cambios significativos en este ámbito. Este paradigma, también implica desde la formación docente, cambios en los perfiles de egreso y en los itinerarios formativos de los profesionales de la educación. Formar profesores de educación especial para una educación inclusiva. Sin embargo, a pesar de los cambios reconocidos, cada uno de estos modelos siguen estando presente en el sistema educativo chileno, no solo en las escuelas especiales, con integración o en muchas que auto definen como inclusivas, sino también en la formación de profesionales para estos tipos de establecimientos.

En este sentido, ¿por qué persiste un sistema que aún no logra superar el enfoque homogeneizador y por el contrario ampliar propuestas educativas diversificadas y flexibles, para convivir y educarse en los mismos espacios educativos, basado en la educación como un derecho social fundamental?

Sumado a lo anterior, el profesor Miguel López Melero



agrega elementos sustantivos a la reflexión y nos invita a preguntarnos: ¿Cuáles son las barreras que están siendo obstáculo para avanzar? Con ello nos invita también a estudiar las barreras políticas, culturales y didácticas. Y tiene mucha razón, pues queremos avanzar una educación inclusiva, con legislaciones que son claramente contradictorias. Queremos hablar de educación inclusiva, permitiendo diagnosticar a los estudiantes con “Necesidades Educativas Especiales transitorias o permanentes”, para responder con uno u otro tipo de apoyo. Queremos avanzar en una educación inclusiva, realizando las adaptaciones curriculares, hablando de “estudiantes PIE”, queremos avanzar en una educación inclusiva, definiendo a priori que tipo de adaptación requiere el estudiante basado en su etiquete..., en fin, persisten muchas contradicciones.

En nuestro país, los distintos posicionamientos que se han reflejado en la Política de Educación, también reconocen que desde el Informe Warnok, existe un cambio de perspectiva que sin duda amplía la concepción de la educación especial, superando en parte las visiones que consideran a la educación especial y la regular como realidades separadas. También la Nueva Política de Educación Especial del año 2012 comprende que el propósito implica el “potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades del sistema escolar” (MINEDUC, 2012, p. 3).

No obstante y a pesar de ello, el sistema educativo sigue con modelos de escuelas especiales, que atienden alumnos con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje, y los establecimientos comunes, con programas de integración para alumnos que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje. Siguen así predominando modelos de profesionales de educación especial que parten desde el déficit del sujeto su propuesta pedagógica y didáctica. Desafío que debemos asumir como necesario de transformar.

Igualmente la Ley de Inclusión en Chile, que desde el año 2016 incorpora importantes cambios a nuestro sistema educativo, principalmente tratando de asegurar el acceso, permanencia y promoción al sistema. No obstante, y a pesar de que esta nueva ley considera varios cambios que pretenden dar sentido y coherencia sustantiva a la educación, basada en los principios de no discriminación, gratuidad progresiva y dignidad del ser humano y de educación integral, persisten estudiantes fuera del sistema, estudiantes en modalidades educativas paralelas y muchos estudiantes que acceden a la escuela, pero que no están aprendiendo lo necesario y, por tanto, sin proyecto de futuro para una mejor calidad de vida.

Actualmente, y como resultado de aquello, persisten en muchos casos profesionales de educación especial, formados bajo el paradigma del déficit, que siguen categorizando y rotulando a las personas, bajo el predominio del modelo homogeneizador.

A modo de contribución para un cambio en la formación, se propone una formación que valora los avances descritos anteriormente, pero que desafía a formar profesionales para un real cambio. *¿Cuál es el sustento que subyace al modelo que se propone desde la Universidad Católica del Norte para la formación inicial docente en inclusión educativa?*

La propuesta se basa en una educación inclusiva, crítica y transformadora con profundización en la mediación emocional y cognitiva y desde la perspectiva de la modificabilidad estructural como sustento y creencia para mediar y transformar para una sociedad más inclusiva. La propuesta reconoce la propensión a aprender del ser humano como característica inherente y en un modelo que reconoce las fortalezas y potencialidades por sobre las dificultades. Profundiza en las funciones cognitivas y del pensamiento asociadas a los procesos de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos en su diversidad cultural y funcional.

Un modelo que incorpora la integralidad de la persona, que valora el desarrollo emocional y cognitivo como característica que está a la base del aprender. Un modelo que forme

profesionales para mediar la potenciación del aprendizaje en todas las etapas de los ciclos y cursos vitales. Un/una profesional que crea en la transformación de los contextos, y que crea que es posible generar en cualquier espacio educativo, ambientes activos modificantes. Un/una profesional con un sólido y activo compromiso ciudadano que, considera las exigencias del mundo actual, que declama justicia y equidad, en que trabajo de equipo y la valoración de las propias características personales y profesionales deben ser el referente para un cambio real.

Un aspecto relevante de destacar en la propuesta formativa es la sinergia que se logra entre los sustentos teóricos de la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural con la pedagogía crítica y transformadora. Perspectivas teóricas que en sí tienen su propio desarrollo y respaldo teórico epistemológico, pero al desagregar sus dimensiones se visualiza por ejemplo: una concepción bancaria, en estrecha relación con un ambiente pasivo aceptante que caracteriza a estudiantes pasivos, oprimidos, reactivos a lo que el/la docente propone, sin mayor generación de instancias reflexivas y de cuestionamientos. A diferencia de una concepción problematizadora con los ambientes activos modificantes que, por el contrario, estimulan la participación, el protagonismo en el aprendizaje de parte de los/las estudiantes. Ambos enfoque teóricos son distintos, sin embargo nos conminan a transformar, a superar los esquemas clásicos que limitan el desarrollo del pensamiento como esencia del aprender y del enseñar.

En nuestra propuesta, los y las profesionales de Educación Diferencial con Mención en Desarrollo Emocional y Cognitivo, deben formarse como transformadores/as de contextos, garantes y promotores/as de la legitimidad del otro, con capacidad de reflexionar y aplicar criterios de evaluación y mediación pedagógica para promover el aprendizaje de todos/as y cada uno/a de los/as estudiantes. Proponemos la formación de un/a profesional que potencie la diversidad, la alteridad y la expresión del pluralismo en los distintos espacios educativos, con absoluta convicción del derecho y la propensión a aprender

de todos y todas los niños, niñas, jóvenes y adultos.

Asume la evaluación y la mediación desde las potencialidades educativas y de las capacidades diversas en los distintos ciclos y cursos vitales de una persona, de manera contextualizada e integral a nivel personal, familiar, escolar y comunitario. Para esto, planifica colaborativamente prácticas inclusivas sobre los principios de justicia y equidad, desde y para un currículo inclusivo que considera criterios de flexibilidad, pertinencia, relevancia y accesibilidad, en aras de la transformación y modificabilidad emocional y cognitiva de las personas.

En este contexto son muy certeras las reflexiones del profesor Miguel López Melero, quien nos ilumina en la reflexión:

Mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad y no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás, ni conviva en condiciones equitativas a sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación inclusiva (López Melero, 2020).

Más aun, él reafirma la relevancia del rol docente de educación especial para una verdadera transformación con su propuesta. Describe al aula como un espacio educativo en el que se debe aprender y enseñar a pensar y aprender a convivir, espacios donde se transformen las dificultades en posibilidades, donde la interdisciplinariedad supere el trabajo parcelado, donde se fomente el trabajo cooperativo y heterogéneo, donde se reconozca que todas las personas son competentes para aprender, donde se re conceptualice la comprensión de inteligencia. Escuelas en donde el profesorado convierta las situaciones problemáticas en proyectos pedagógicos, en donde se enseñe a indagar y a investigar, en donde haya compromiso con la acción.

A modo de resumen, y tal como se ha planteado en el transcurso de este texto reflexivo, la formación inicial docente para una educación inclusiva es un enorme desafío que Chile está enfrentando y que tiene que asumir de manera más explí-

cita. En nuestra Universidad, apostamos y trabajamos por un modelo crítico, transformador, que proyecte formar profesionales de educación diferencial con mención en desarrollo emocional y cognitivo que reconoce el camino recorrido, valora la diversidad y el potencial humano, que reconoce el rol de un/una docente mediador/a, como elemento que está a la base de cualquier transformación real para una mejor educación y para avanzar a una sociedad más inclusiva y justa.

## COMPARTIENDO INCERTEZAS

Mirta Kuperman

*Somos lo que recordamos y lo que los demás  
recuerdan de nosotros.*

Esta frase es de autor anónimo ... Vaya paradoja de la memoria que no ha posibilitado identificar su origen, creándose en torno a ello la necesidad de hablar, formular preguntas, criticar, acordar, generándose intercambio o sea comunicación, posibilitando transmisión de saberes.

Ante el surgimiento de una impronta sensorial, bajo cualquiera de sus variadas formas: olfativa, gustativa, auditiva, palabra o imagen, es posible la emergencia de una escena guardada en el arcón de la memoria cuya existencia nos era desconocida. Muchas veces su forma o contenido difiere en detalles parciales o totales del evento motivador al punto que dudamos de la verosimilitud del recuerdo. Cuál de ellas será la verídica nos preguntamos, incluso podemos recurrir a un testigo que quizás aporte datos o confunda más aún.

Sigmund Freud mantuvo durante 17 años una correspondencia con su colega W. Fliess, la cual conformó un desarrollo teórico de enorme trascendencia para la posteridad, dado que en ese intercambio se fueron desplegando y construyendo muchas de sus teorías. Ello ha permitido un acercamiento a la lógica de pensamiento del creador del Psicoanálisis en su “status nascendi”; de allí que la recuperación de las mismas ha sido de invalorable riqueza. En el año 1896 -en la carta N° 52- le refiere e ilustra un esquema que da cuenta del funcionamiento de la memoria en el aparato psíquico. Lo altamente destacable

del mencionado texto es que anticipa casi un siglo lo que posteriormente las Neurociencias -con tecnología actualizada- han permitido confirmar.

Lo mismo aconteció con el sustrato de la conexión cerebral, siendo que se refirió a ellas en el año 1895 en términos tales como: “algún día se conocerá el nombre de esas sustancias posibilitadoras de la transmisión neuronal”. Hoy las conocemos como neurotransmisores, descubiertas por Otto Loewi en el año 1921, otorgando identidad al lenguaje químico del cerebro y su acceso al mismo en términos experimentales.

El padre del Psicoanálisis describe de un modo admirable y riguroso el modo en el cual los estímulos registrados por los receptores sensitivos periféricos ingresan al cerebro, donde son distribuidos y almacenados adquiriendo posteriormente su condición de recuerdo. A partir de su ingreso, mediante enlaces sinápticos entre las neuronas ya sea por asociación, contigüidad, semejanza, se van consolidando conformando así una nueva realidad endopsíquica. Por tanto, la escena ingresada va siendo modulada, deconstruida, rearmada dando lugar a una nueva, distante con tal magnitud de la original, de la cual solo van quedando trazas de la misma; dichos restos solo emergen en los sueños, actos fallidos, olvidos, donde la ajenidad experimentada por el sujeto ante su presencia revela el desconocimiento del yo consciente acerca de las profundidades de su aparato psíquico.

Percibir un olor, escuchar una canción, mirar un atardecer determinan de modo involuntario la aparición de un recuerdo cuya presencia pudo estar ignorada hasta ese momento. En repetidas ocasiones es experimentado un sentimiento que puede ser discordante con la imagen, su posterior reconstrucción podría permitir identificar quizás la procedencia de sus diferentes partes, como un rompecabezas cuyas piezas han sufrido destinos diferentes. Ello se hace posible debido a otra regla fundamental de la memoria consistente en el particular modo de su almacenamiento. Los hechos cuya coincidencia sea temporal serán almacenados juntos independientemente de

su procedencia; es por ello que recuerdos de diferente tenor y color emerjan conjuntamente. Pero la fascinante complejidad del sucintamente mencionado proceso excede al propósito del presente trabajo.

El cerebro funciona en red, es un mecanismo de relojería cooperativo. Este concepto permite entender las asociaciones producidas. El ruido de la lluvia me recuerda el penoso día de la pérdida de un ser querido, el olor emanado de la cocción de una torta despierta la imagen de mi adorada abuela subiéndome a un banquito para convertirme en su ayudante con mi temprana edad. Lágrimas sin motivo aparente se deslizan por mi rostro cuando reconozco en un relato las frases del cuento relatado por mi papá para aventar los temores de la noche. Dichas imágenes y vivencias se filtran con tanta intensidad que pueden impedir mi concentración.

Desde un punto de vista neurobiológico los sesgos emocionales que impactan en las respuestas cognitivas son la resultante de las vías que conectan ambas áreas cerebrales.

Las vías fronto amigdalinas, conexión entre las áreas ejecutivas y el cerebro emocional son el sustrato neurobiológico que posibilita el acceso y comprensión de lo que en diferentes momentos de la historia, debido a su desconocimiento, se atribuyó a disfunciones patológicas irreductibles.

De modo que los trastornos cognitivos requieren de una profunda investigación, dado que el diagnóstico de comorbilidad, o sea signos sobreagregados a un trastorno orgánico existente posibilita un abordaje interdisciplinario ante la irrupción de sentimientos, vivencias o recuerdos que pueden operar como obstáculos o inhibiciones para la ejecución de una tarea.

A lo largo de la historia se van conociendo, investigaciones mediante, los procesos acaecidos como determinantes en la emergencia de una conducta. Los mismos fueron adjudicados a oscuros mecanismos producidos en el interior de una caja negra donde solo eran visibles los estímulos de ingreso y el emergente conductual como respuesta al mismo. Los hallazgos, su replicación y descubrimientos van nominando los procesos



posibilitando saltos cuali-cuantitativos en el abordaje de los procesos mentales.

El Premio Nobel de Medicina es otorgado en el año 2000 al Dr. Erik Kandel, neurocientífico, por sus aportes acerca de la Plasticidad Neuronal. Es un concepto extrapolado de la física que alude a la capacidad que tiene un objeto de mantener la modificación operada aún después de la cesación del estímulo. En el sistema nervioso es el Aprendizaje el estímulo determinante del cambio y es la Memoria quien lo hace perdurar.

El mencionado profesor enunciando el objetivo que lo guía, nos dirá que: “intentar conjugar la psicología del almacenamiento de la memoria con la biología de la señalización neuronal”.

Su investigación desarrolla la similitud de comportamientos entre organismos unicelulares como el molusco californiano llamado *Aplysia Californica* y el cerebro humano. La matriz experimental aportada por los experimentos de Pavlov constituyen una base referencial trascendente en la investigación.

El aporte ha marcado un hito fundamental no solo en el área de la investigación sino también en su extensión a las áreas instrumentales. Subvierte el concepto de inmutabilidad de la dotación genética, transformándose éste en un concepto dinámico ya que por efecto del aprendizaje es posible producir modificaciones genómicas. Es así como lo epigenético adquiere relevancia. Lo heredado y lo adquirido se conjugan determinando resultados variados distantes de la pura biología.

Aprendemos desde el inicio de la vida, de modo tal que la carga genética del nacimiento es transformada y modulada por el entorno, siendo la transmisión efectuada por las figuras parentales determinantes en dicho proceso y así se va conformando para el recién nacido la construcción de su aparato psíquico. La cultura transmitida, el medio circundante harán de esa pura biología un sujeto sujetado a dicha transmisión. Las identificaciones son constitutivas, ellas darán el cemento para la unión de esos ladrillos genéticamente determinados. Se sabe

que en los primeros meses de vida todos los bebés del mundo emiten idénticos sonidos, como si hablasen la misma lengua. Lentamente, éstos se van modulando adquiriendo las onomatopeyas propias de cada lengua, quienes darán el toque de identidad vernácula, dejando señalado así la impronta epigenética en el proceso .

No hay aprendizaje sin otro, el desarrollo de la inteligencia está determinado por las oportunidades que se le ofrecen al niño.

La primera experiencia constatable de memoria del cachorro humano está marcada por el hito evolutivo de la “angustia de los ocho meses” dado que allí se observa la resultante de un proceso psíquico de reconocimiento entre lo propio (cercano) y lo ajeno (desconocido). Asistimos al inicio de construcción subjetiva. Evolutivamente le siguen los juegos llamados “estructurantes” pues como su nombre lo indica van construyendo el pasaje de ser un pasivo receptor a un activo constructor. Señalando un hito de invaluable importancia en la constitución subjetiva como es el de ser artífice de su producción.

La inserción en ámbitos educativos tempranamente va dirigida a la inmersión y posterior conceptualización de la sociabilización. Surge el reconocimiento del diferente, es otro que no soy yo que pretende lo mismo y no cederá, así como lo hacen los adultos con quienes se convive.

La inscripción de la otredad, solidaridad, convivencia, respeto, autonomía, responsabilidad, que si bien no forman parte de ninguna currícula, serán transmitidos predominantemente por el ejercicio de la convivencia, ellos irán amasando los ladrillos para construcción de la subjetividad. Un ser en el mundo con espacio propio, pero compartido.

La entrada a la escuela es un rito de pasaje, así como lo son cada uno de los escalones de crecimiento. Los rituales así como los mitos dan cuenta de la inscripción significativa en una comunidad. Aquí asistimos al segundo pasaje exogámico.

El primero fue marcado por la incorporación del tercero en la díada madre-hijo. En este espacio comienza a desplegarse

su mochila de adquisiciones. Su experiencia, capacidad de observación y el desarrollo de hipótesis lógico deductivas.

Para aprender necesitamos incorporar; algunas de esas informaciones se perderán y otras se grabarán en memorias duraderas para ser luego utilizadas. Los procesos de aprendizaje y memoria son tan constitutivos como insolubles.

La Historia, así como la memoria, abren las puertas del y al conocimiento. Las alegorías eran figuras retóricas utilizadas por los filósofos en la Antigüedad quienes oficiaban de maestros y apelaban a conversaciones, representaciones, controversias como recursos metafóricos para la transmisión conceptual.

Platón escribe, en el año 380 a.C., la *Alegoría de la caverna*. Allí describe una hipotética escena en una cueva situada en el interior de una montaña donde se encuentran esclavos en posición sentada encadenados de pies y cabeza mirando de manera permanente al fondo de la misma. Ante su visión aparecen figuras que resplandecen por efecto de la llama de una hoguera, cuya existencia les es desconocida. Por tanto, esa irrealidad visible conforma para ellos el mundo en que viven dado que jamás han salido de allí. Las aparentes personas que desfilan antes sus ojos son figuras movidas por los guardias que los custodian. En una ocasión uno de ellos logra escapar descubriendo el engaño, conoce la iluminación real proveniente del sol y los seres humanos que poseen capacidad para movilizarse por sus propios medios. Emprende velozmente el regreso para compartirlo con sus compañeros, pero allí se encuentra con que éstos descreen del relato y eligen continuar en esa posición.

Nos encontramos acá con un modo de transmisión de conceptos tales como saber y verdad. Mostrando que el acceso al conocimiento es arduo y trabajoso, se encuentra en un nivel superior y requiere de la renuncia a la aparente comodidad brindada por la ignorancia. Ilustra el modo engañoso de los sentidos y la necesidad del descreimiento de los mismos para guiarse exclusivamente por el saber que proviene de la razón.

Siguiendo las enseñanzas del Maestro y tomando el mito como una metáfora podemos pensar en la posible relación

existente entre aquella historia y nuestra realidad actual. Las coincidencias encontradas nos animan a un ejercicio dialéctico. Encontramos que la información proviene de imágenes que surgen sobre una superficie sea ésta pared o pantalla y ésta la fuente de saber.

La presencia del carcelero es la garantía del aislamiento, sea quien empuñando un arma a espaldas de los prisioneros los mantiene controlados o se llame Covid, que mediante su acción silenciosamente mortífera y eficaz torna al exterior como un espacio tan plagado de amenazas donde la única defensa es el aislamiento.

Nos preguntamos cuál es la incidencia de esta novedosa y desconocida realidad en la relación docente-alumno y con los pares. Nos preguntamos si el indiscutible cambio de formato, debería extenderse a los contenidos.

El replanteo de las relaciones en la virtualidad se constituye como el verdadero desafío. Resulta imposible guiarse por modelos anteriores dado que ha variado el contexto y, siendo inédito, no encontramos modelos que sirvan de guía.

Lo primordial es la enunciación de los objetivos a alcanzar, en la medida que éstos se sostengan, la variación está en el modo de alcanzarlos. Seguimos apostando al fortalecimiento de los lazos sociales, el respeto al semejante, la otredad como valor constitutivo .

Pensemos que ante el aislamiento como necesidad de protección, la virtualidad lejos de ser una obstrucción, es posibilitadora de un acceso a la cultura y al constituirse como el primordial medio de comunicación, requerirá de nuevos y variados modos de utilización. Siendo nosotros los conductores, y efectuando la apertura hacia la utilización del medio virtual como una herramienta, podría constituirse como un recurso de alcance tan inusitado como enriquecedor. Abramos las posibilidades de investigación al respecto.

Si lo epigenético es modulador nos encontramos ante nuevos tiempos y por tanto nuevos desafíos. El futuro es una página en blanco cuya letra aún no está escrita, Recordemos

que nuestra memoria sigue estando disponible para ser utilizada, por tanto contamos con herramientas para la creatividad. Ellas están disponibles y nuestro archivo tiene letras para donar.

Dice Fernando Pessoa en su poema “De todo quedaron tres cosas”:

*Hacer de la interrupción un camino nuevo,  
hacer de la caída, un paso de danza,  
del miedo, una escalera,  
del sueño, un puente, de la búsqueda... un encuentro.*

## REFERENCIAS

Freud, S. *Carta N° 52* (publicación 06-12-1896)

Freud, S. (1895). *Proyecto para neurólogos*.

Platon. *El banquete*. 385-370 a.C.

Kandel, E. (2007). *El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Katz Editores.

Pessoa, F. (1982). *Livro Do Dessasossego*.

## TENSIONES ENTRE LO BIOLÓGICO Y ONTOLÓGICO: EL EDUCADOR VIVO EN EL MUNDO

Luz María Yáñez Galleguillos

Escuchar a la Dra. Kuperman, en un tránsito rico y articulado entre lo biológico y lo humano, me ha mostrado una recreación compleja e inacabada del ser humano y de la educación.

Hasta ahora, la problemática del conocimiento moderno y la dualidad cartesiana<sup>1</sup> han permanecido lo suficiente en los espacios de enseñanza y procuran continuar en la medida de las inspiraciones del profesorado, de las escuelas y de las políticas de turno.

Al concebir lo biológico del ser humano, pensamos inmediatamente en la materia corpórea y en lo ontológico, el alma-espíritu y a pesar de esta visión, con sorpresa descubrimos que de manera obstinada, debaten estas dos substancias en nuestro propio ser; en nuestro yo; algo así como una esquizofrenia disfrazada de pensamiento analítico, dividiendo y parcelando todo lo existente; como si el conocimiento o la vida fuese un algo determinado por lo que puedo ver y sentir, mas no, de lo que puedo imaginar con el alma. Tal como lo decía Jonas<sup>2</sup>, el lugar de la vida en el mundo, queda reducido a un organismo.

He aquí una primera controversia, puesto que en nuestra unidad corpórea conviven las más complejas tramas de relaciones, tal como, el sinnúmero de compuestos químicos liberados en nuestro organismo, por el exclusivo asomo del amor. Esto

---

1. Refiere a aquella concepción que separa y divide dos substancias, la del cuerpo y la del alma, o problema cuerpo-mente.

2. Jonas, H. (2015). *El principio vida: Hacia una biología filosófica*. Trotta.

nos hace suponer que el espíritu, el ensueño, la esencia podrían ser de origen orgánico, porque solo sabemos de nuestra conciencia y de la de otros, a través de la corporalidad vida.<sup>3</sup>

¿Es la enseñanza un fenómeno orgánico y a la vez espiritual?, ¿Es contradictorio pensar en una inflexión atreviéndonos a discernir sobre el organismo de la enseñanza y su espiritualidad? Me temo que no.

Considerando lo anterior y añadiendo, la unidualidad humana<sup>4</sup>, como aquella conformación en el ser humano, en que conviven en un solo tiempo y espacio posibilidades, características o formas contradictorias en esencia; que busca siempre equalizarnos, en un habitar<sup>5</sup> incierto; podemos ratificar que el ser humano es biológico y cultural y social y espiritual y otras cuantas cosas más. Somos eso, que nos preocupa allá afuera como seres generosos y a la vez, nos preocupa esto, acá adentro.

El organismo de la enseñanza y su espiritualidad, procura en los educadores la relación unidual y antagónica de lo que el aprendiz descubre en su habitar cotidiano. La fuerza del lenguaje<sup>6</sup> del que hace uso el educador, para participar en la búsqueda de la certeza, de la unicidad o de la verdad de quien aprende y demanda del mundo, permite que ellos y yo, puedan convivir en un permanente devenir donde el caos es natural. Y es que existen muchas certezas e incertezas, muchas unicidades y conjunciones y muchas verdades y falacias; de las cuales somos parte al unísono, de los momentos en que surgen. Entonces, el educador devela una segunda controversia, porque pretende enseñar a reunir, todo aquello que alguna vez, estuvo naturalmente unido.

---

3. *Ibíd.*

4. Morin, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO.

5. Heidegger, M. (1951). "Construir, Habitar, Pensar", Conferencias y artículos, Serbal: Barcelona. Concepto de habitar como acto de existencia más allá de lo territorial y sincrónico.

6. Maturana, H. (2020). *Emociones y Lenguaje en Educación Política*. Paidós.

Como organismo, la enseñanza contiene un entramado de órganos que lo constituyen como un ente en movimiento y vivo, es decir, supone un otros, un yo, un lugar, un tiempo, entre otros; así como, su espiritualidad dada por el alma, la voluntad, el impulso, la conciencia, por ejemplo. Estas cuestiones que le atañen a quien enseña, lo sitúa en el noble camino de elevar dichas sustancias materiales e inmateriales, a un espacio de encuentro con otros, que lo hacen un yo. El otro no existe y solo es, cuando veo en él algo que signifique<sup>7</sup>. Una tarea laboriosa o pretenciosa para un educador que circula por el mismo devenir, que se equivoca y continúa, que ensaya y se pierde, porque quiere descubrir el mundo que le rodea en comunión con otros, porque además, sabe del significado profundo que entraña su misión.

El educador vivo en el mundo, se sorprende de estar habitando cada instante el misterio del aprendizaje, como también, de la extraña forma de concebir el mundo y dicha rareza le es arrebatada muy temprano en su vida; por la escuela, por la familia, por casualidad. Debe enfrentarse a las tensiones entre su biología y su ontología, fuerzas que lo hacen ser un yo inteligible, y como dijo el profesor Malaguzzi<sup>8</sup>: “... a los niños/as se les dice de pensar sin las manos... se les dice que la razón y el sueño son cosas que no pueden estar juntas...”, creo que al educador también le han robado 99<sup>9</sup>. En esto profundo y substancial, habita el educador en el organismo de la enseñanza; es para sí, es para otros, y es con otros; porque tiene pretensiones para la vida, multidimensional, unidual, contradictoria, tensionante, caótica y por descubrir.

De lo dicho con anterioridad, intuimos lo genuino de la

7. Hoezen, B. (2000). El otro y Lacán. *Aparte rei* 21. España

8. Malaguzzi, L. *Los cien lenguajes del niño*. Reggio Emilia.

9. A propósito del título de la obra del maestro Malaguzzi, *Los 100 Lenguajes de los niños* y que en uno de sus versos expresa: “El niño tiene cien lenguas (y además de cien cien cien) pero le roban noventa y nueve...”



confrontación de nuestras substancias, que despertaron en un momento del andar por la historia para presentarnos esa forma de ver el mundo. Con todos estos hechos, paradigmáticamente complejos y experiencias de estar en el mundo<sup>10</sup>, en los últimos tiempos se ha añadido otra materialidad en lo que acontecemos, una materia-inmaterial y con la fluidez de la masa del agua: la cibernética<sup>11</sup>. La promesa de la autorregulación y del control de episodios productivos de los seres humanos, con fines altamente especializados. Dichas automatizaciones provienen del espacio-tiempo del nunca-jamás, pero están presentes en todas partes, espacios y lugares, casi constitutivos nuestros. Luego, una tercera controversia nos invade, la insuficiencia de lo que somos para vivir en la vida; es decir, ¿es necesario comprender al extranjero para incorporar otro *modus operandi* en mi relación con el mundo?

¿Es que acaso, el organismo enseñanza es exiguo en sí mismo? ¿Es que en él descansa más allá de su espíritu, la producción de un algo apetitoso para este sofisticado dispositivo y que no logramos ver?

Este episodio novedoso, que ha propuesto una visión inusitada de la historia nuestra, ha permeado el cotidiano de manera muy natural y amistosa, invitando a facilitar las experiencias de vida y por supuesto que ha sido fabulosa, porque efectivamente, ha resuelto el acceso a información por ejemplo, de manera rápida. Esta situación, se suma al entramado del organismo enseñanza, con mayor razón y casi justificadamente en tiempos, donde el contacto entre personas está penado por un famoso mal<sup>12</sup> que nos visita.

---

10. Heidegger, M. (2007). *El Ser y Tiempo*. FCE.

11. Wiener, N. (1948) en *Cybernetics*, define la cibernética como “...la ciencia del control y de la comunicación en el animal y la máquina”.

12. COVID-19: Pandemia que ha cobrado mundialmente cerca de dos millones de vidas en el 2020, según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

De un tiempo a esta parte, los educadores y aprendices han volcado sus afanes en hacer uso del internet, de las redes, de los *post* y muchos otros neologismos, que pasan por obligatorios en este paisaje posmoderno; no sólo porque la invitación fue amistosa, sino que, a propósito de la llegada de esta sofisticación, ingresó con fuerza el concepto cambio, como el sema fundamental de las nuevas eras de las tecnologías y de las comunicaciones. Para el educador vivo, el cambio no es ofertable, ni tensionante, porque lo vive en su propio yo, con las fuerzas substanciales que lo hacen estar en el organismo enseñanza; no lo asombra ni lo provoca, más bien, es él en sí mismo, cambio.

La cuarta controversia, es el cuestionamiento de todo educador vivo respecto a esta nueva substancia tecnológica. Ésta ejerce la regulación, la determinación y reproducción humana de alta fidelidad, como así mismo los modos de comunicación y relación con los otros yo, como si el propio cuerpo y el alma, entre lo biológico y lo ontológico, fuesen posibles de replicar y sustituir.

Comprendo las palabras de la Dra. Kuperman: "... hoy somos imágenes planas, sin dimensiones..."; una forma de artefacto mecánico que habla y se intenta comunicar en un plano vertical, lineal y único, bajo el supuesto que otro yo, también lo hace. El lugar de la nada, se explica como un no espacio y medio inmaterial que no distingue superficies, ni límites ni fronteras, es lo que se llaman las redes. Un lugar, es la transformación de un espacio-tiempo en donde ocurren realidades, dinámicas, intimidades y ritos cotidianos que lo marcan como diferencial, con un significado en el habitar<sup>13</sup>; luego el lugar de la nada, no contiene lo principal, las relaciones humanísticas y substanciales reflexionadas aquí.

Bastante tiempo hace, que actuamos como planos en la superficie, perdiendo la volumétrica de nuestro ser, o como un

---

13. Giannini, H. (2013). *La Reflexión Cotidiana. Hacia una arqueología de la Experiencia*. Ed. Universidad Diego Portales.

punto geométrico en el planeta (que nace desde el choque del instrumento en una superficie y desconoce si será punto o un conjunto de puntos, porque está al arbitrio de las fuerzas que le impulsan a ese choque); generando en el educador vivo atento en el organismo enseñanza, el desconuelo de estar perdiendo esas inmaterialidades que nos conforman caótica y felizmente.

Somos los educadores vivos que, desde *in illo tempore*<sup>14</sup>, cuando fuimos unicidad, conjunto y complejo; los que nos aferramos a la pérdida de otros 99 (volviendo a recordar al maestro Malaguzzi), porque necesitamos encontrarlos, reunirlos y amarlos. La extraña y conocida relación entre lo biológico y ontológico, está atenta a la tercera materia, la tecnológica. Por ahora, es oportuno mirar al educador vivo, como un otro yo, valerse de su capacidad panóptica para existir en el organismo enseñanza con estas substancias propias, las del cuerpo y la del alma, más la prestada la tecnológica, que aún no logra tutelar por completo los actos humanos; para advertir que esta tercera substancia es hábil y juguetona, pero al mismo tiempo, tramposa y débil. Es preciso, decidir estar en el mundo con la naturalidad con que fuimos bienvenidos a él, nutriendo el arquetipo ejemplar, que ha de mantener vivas las fuerzas contrapuestas de la aventura de la enseñanza y la de existir.

---

14. "En otros tiempos o hace mucho tiempo".

**ROL DE LOS FORMADORES DE PROFESORES EN EL  
PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS SABERES TEÓRICOS  
Y PRÁCTICO, EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE  
LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

Juan Pablo Garrido Trujillo

En el marco de las nuevas políticas educativas para la Formación Inicial de profesores, los cambios que se han producido en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las necesidades de adaptación del contexto didáctico al entorno formativo, exigen, por un lado, una formación profesional sólida, tanto a nivel de los contenidos curriculares como en las nuevas formas didácticas y, por otro, una formación más especializada en competencias profesionales. Todos estos aspectos, en el proyecto de creación de nuevas carreras de pedagogía para la Universidad Católica del Norte, nos han llevado a re-definir el rol del formador en el proceso formativo de los futuros profesores.

El rol de la formación y de los formadores en Chile, en el marco de la formación inicial docente, ha cambiado después de la implementación de los Proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Desde al año 2002 en adelante, se ha promovido una renovación de los planes y programas de estudio de la formación inicial de profesores, ha aumentado de manera significativa el número de estudiantes de pedagogía (Ávalos, 2014, p. 15), y entre otros aspectos se destaca el esfuerzo por cambiar el modelo de la formación práctica de los futuros enseñantes (Cox et al., 2010, p. 230).

En Chile, las políticas educativas y los esfuerzos realizados en los ámbitos señalados anteriormente, no han podido todavía, fortalecer políticas en torno a la formación de los

formadores de los enseñantes, en las temáticas propias de la enseñanza escolar, ya sea a nivel académico, como a nivel de formación práctica. En el Informe de la comisión sobre la formación inicial docente, se constata una ausencia de políticas efectivas para fortalecer la formación académica y práctica de los formadores (Mineduc, 2005, p. 63), y posteriormente en el informe del Consejo Asesor Presidencial sobre la Calidad de la Educación, realiza la misma constatación: la ausencia de un sistema institucionalizado de regulación en el ámbito de la formación docente (CAPCE, 2006, p. 181).

En estos últimos años, en Chile se ha reflexionado sobre un nuevo sistema de desarrollo profesional docente, que ha llevado a aprobar en el año 2016, a través de la ley de Política Nacional Docente, un Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903). Esta ley, no hace las diferencias legislativas-laborales entre el sistema público y el sistema particular y subvencionado. De esta manera se mantiene, inalterable al estatuto docente como regulador de las condiciones laborales de profesores que se desempeñan en establecimientos públicos, se continua con el Código del Trabajo como regulador de las condiciones de trabajo de los enseñantes de sostenedores privado. Este hecho, no subsana un problema de base estructural, que tienen que ver con el trato legislativo laboral, en docentes que son formados en condiciones relativamente igualitarias, pero que tienen diferentes dependencias laborales. Esto hace que el gremio, se encuentre dividido y debilitado en la participación de las políticas educativas.

Algunos de los aspectos que nos interesa del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, tienen estrecha relación con la propuesta de reforma de la profesión docente, en donde se pone énfasis, por un lado, en buscar *atraer a estudiantes con vocación y aptitudes para lo docencia, para elevar la calidad de la formación docente*, y por otro, se señalan los aspectos que tienen relación con los requisitos de ingresos y mantención en las carreras de pedagogía y otros aspectos. En este cuadro, entre otras acciones, la ley propone un proceso de inducción al ejer-

cicio profesional docente, inmediatamente en que el profesor comience sus servicios profesionales, el cual considera una duración de diez meses y requerirá una dedicación de cuatro y un máximo de seis horas semanales. Durante este periodo, el enseñante principiante contará con el apoyo y el acompañamiento de un mentor (Ley 20.903, 2016). Posteriormente, en el segundo año de ejercicio profesional, los profesores principiantes deberán certificarse para ingresar a la carrera profesional docente. Para ello, la misma ley otorga apoyos y ayuda necesarias para que otros profesores con mayor experiencia ayuden a los profesores principiantes en su desarrollo docente (CPEIP, 2018, p. 9), otorgando una formación continua basada en el diálogo e intercambio colaborativo y promoviendo la retroalimentación sobre el trabajo en el aula, de modo que el conocimiento teórico y conceptual construido en la formación inicial docente (universidad) se pueda poner en práctica.

En el Proyecto de Creación de Nuevas Carreras de pedagogía para la Universidad Católica del Norte (UCN), hemos intentado de concebir la Formación Inicial Docente (FID), como un espacio de interacción dialógica sistemática y fundamentada sobre el quehacer educativo del profesor en el aula y su contexto social, desde una reflexión crítica como elemento fundamental de su profesionalización. Además, la profesión docente se entiende bajo el principio de la formación continua, en donde se brinda apoyo y acompañamiento para fomentar la trayectoria formativa; por un lado, fortaleciendo las capacidades, habilidades y destreza y, por otro, enfatizando el profesionalismo en la formación.

El docente universitario en su rol de enseñante, bajo la influencia de los cambios sociales y las nuevas formas de comprender el aprendizaje, hacen que el trabajo docente se complejice y amplíe su acción en la Universidad. Actualmente el profesor universitario, junto con ser un experto en la disciplina que enseña, debe ser un investigador y un gestor (Torelló, 2011), debe saber enseñar, lo cual implica facilitar y mediar las condiciones de aprendizaje, pensando no sólo en las caracterís-

ticas del estudiante y el contexto social en el que vive hoy, sino también en el perfil profesional que se demanda formar.

En el marco de creación de nuevas carreras de Pedagogía en la UCN, surgen algunas características que orientan el rol del formador de profesores. Sin la pretensión de describir la totalidad de ellas, describiremos algunas de ellas e identificaremos algunas funciones que debieran implementar los formadores de profesores, en las trayectorias formativas que proponen para las nuevas carreras.

Más allá de las funciones del trabajo universitario que se relacionan con la docencia e investigación, la gestión, la vinculación y extensión con el medio, queremos poner énfasis en aquellos roles que surgen a partir del modo en cómo se concebido el proceso de enseñanza y aprendizaje y el rol del profesor formador de profesores, en donde se produce una integración entre los saberes teórico y prácticos de la formación inicial docente, desde una perspectiva crítica y transformadora, que se desarrolla en la propuesta de nuevas Carreras de Pedagogía para la UCN.

La formación inicial de profesores en la UCN requiere que los formadores de profesores cumplan un nuevo rol o función, en relación con la vinculación teoría y práctica, siendo esta última la que presenta la realidad escolar. No basta con que la Universidad formalice convenios de vinculación con los establecimientos escolares, se requiere que el formador de profesores fortalezca los vínculos con la realidad escolar, de manera que permitan tener una presencia más sistemática en los colegios, acompañando en terreno a los profesores en formación, para trasladar su reflexión sobre la práctica al aula universitaria.

La propuesta de nuevas carreras pedagógica para la UCN, incluyen prácticas pedagógicas progresivas, que permiten familiarizar tempranamente a los futuros profesores con la realidad escolar y su quehacer profesional. Los cambios propuestos en el área de la formación práctica de los enseñantes, se ha desarrollado a partir de una nueva forma de comprender el aprendizaje. De aquí en adelante, la concepción del aprendizaje situado orienta-

rá los procesos formativos, focalizándose en los contextos reales de desempeño del trabajo docente, a partir del cual podemos introducir el concepto de saber pedagógico. El concepto de saber pedagógico se funda en saberes múltiples que se articulan en la práctica pedagógica y que integra los aportes de las diversas disciplinas, entre otras, las neurociencias, la socio-antropología, la psicología, aspectos importantes para construir y reconstruir el hecho educativo en la práctica pedagógica cotidiana del enseñante (Mineduc, 2005, pp. 57-58). Poco a poco, con la utilización del concepto de saber pedagógico en la formación inicial docente, la práctica puede ser considerada, por una parte, como el eje articulador de todas las actividades de la formación docente, de la teoría y de la práctica.

Por otra parte, las prácticas de los futuros enseñantes han ido modificando su concepción, a partir de la propuesta del itinerario formativo, bajo el principio de la progresividad. Para ello, se han introducido prácticas a lo largo del proceso formativo: estas prácticas han sido llamadas prácticas progresivas, y en su desarrollo se han llamado prácticas tempranas, intermedias y profesionales, cada una con distintas finalidades y objetivos.

Este hecho ha permitido considerar a nuevos actores en el proceso formativo. Por un lado, se contaba con los formadores de las de las instituciones de la educación superior, y por otro, se empiezan a valorar los aportes de los profesores con mayor experiencia y experticia en el trabajo educativo de los establecimientos escolares, llamándoles tutores y mentores en los programas de formación. Esto permitirá en el futuro una mayor vinculación de la Universidad con los establecimientos escolares, a través de convenios de cooperación entre ambas instituciones, permitiendo un aprendizaje situado del oficio de enseñar.

La formación inicial de profesores en la UCN requiere una nueva función o rol con relación a la vinculación teoría y práctica, en donde la investigación educativa amplía su integración de saberes teóricos y prácticos, más allá de la producción académica que se utiliza como indicador para evaluar la calidad



de la formación, involucrando la integración de saberes teóricos y prácticos en la apropiación y difusión del conocimiento, en la innovación educativa, en la ejecución de proyectos sociales, en la resolución de problemas del quehacer educativo y su transformación social (Turpo-Gebera et al., 2020). En este sentido, la investigación educativa debiera emerger entre estudiantes y docentes, en el marco de un programa educativo, en donde los profesores ejercen un trabajo complejo, construido a partir de las interacciones dinámicas que se dan en situaciones de enseñanza y aprendizaje, en las cual ellos movilizan saberes y recursos diversos, permitiendo la integración de los saberes y la renovación de la práctica educativa.

En la generación de los nuevos conocimientos en el ámbito educativo, el rol de los formadores debiera caracterizarse por un sentido más didáctico y menos estricto en el cumplimiento del rigor de las prácticas de investigación científica, centrando su interés en la integración de los saberes teóricos y prácticos en la construcción del saber pedagógico, sin desconocer la importancia del rigor para llevar a cabo cualquier tipo de investigación científica. En este sentido la investigación educativa que se propone en la propuesta de nuevas carreras de pedagogía para la UCN sienta las bases para la relación o integración sistemática entre los procesos de enseñanza y aprendizaje e investigación, promoviendo así una interacción permanente entre la formación profesional del profesor y la producción de nuevos conocimientos.

Junto a la investigación educativa, la práctica reflexiva se considera como un proceso fundamental en la profesionalización de los profesores en formación. Sin duda, el formador de profesores debiera ser alguien que ayude al desarrollo de habilidades reflexivas que permitan a los profesores en formación desarrollar un hábito de práctica reflexiva, y por otro lado, le permitan analizar el contexto de la enseñanza y regular su acción. Esto implica que él lleva una reflexión en el curso de la acción, y de manera retroactiva o anticipativa, una reflexión sobre la acción (Schon, 1987). En este contexto, la reflexión es una

herramienta poderosa que tienen los docentes para dar cara a la complejidad de las situaciones de enseñanza que se presentan en la clase, mejorando su eficacia y sobretodo desarrollándose profesionalmente a lo largo de su vida

Por último, la formación inicial de profesores en la UCN, requiere una nueva función o rol del formador de profesores en el futuro, desarrollando así una nueva relación de vinculación entre teoría y práctica, con relación a la inducción en los procesos inserción profesional de los profesores novatos o debutantes, como se les suele llamarse en Francia, o profesores principiantes, concepto que se empieza a utilizar en América Latina y en Chile después del año 2000 (Marcelo & López, 2020).

A modo de ejemplo, y recurriendo a la experiencia de la formación inicial y continua de Francia, el rol que tienen los formadores en Francia es de carácter estatutario: existe un perfil claro y definido de su identidad, ya sea como maestro formador o como formador académico. Cada uno de ellos colabora en el acompañamiento e integración de los saberes teóricos y prácticos de los enseñantes debutantes. Desde su rol, uno como acompañante experto, tutor, que garantiza la integración eficaz y razonada entre teoría y práctica, y el otro como formador, que colabora con la formación inicial y continua, que se desarrolla en el seno del ESPE<sup>1</sup>.

En Chile, estos roles, no tienen un carácter estatutario; sólo comienza a aparecer el rol del profesor mentor, a partir de la actualización y propuesta de la ley que propone un Sistema de desarrollo profesional docente y su campo de actuación se circunscribe en los establecimientos educaciones. En cambio, el rol que tienen los formadores de las Instituciones de educación superior llega sólo hasta la obtención del diploma de profesor; en tanto que la inducción en el oficio de profesor, en sus prime-

---

1. ESPE, es una sigla en francés para referirse a las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación, al interior de las Universidades francesas, siendo el lugar donde reciben la formación inicial los profesores desde el año 2013.

ros años de ejercicio profesional, no es de su responsabilidad o incumbencia y bajo la nueva ley es responsabilidad de los establecimientos escolares (Ley 20.903, 2016, Art.18G).

En Chile, sólo se han desarrollado algunas experiencias de acompañamiento en la inducción de profesores principiantes, a partir de proyectos desarrollados por algunas universidades que forman profesores, financiados por el Ministerio de Educación, MECESUP, pero no constituyen todavía parte del proceso formativo de un profesor. El rol del profesor formador (académico) se circunscribe en las universidades y no tiene relación, con el rol de los profesores mentores que se circunscribe en los establecimientos escolares, en el marco del sistema de desarrollo profesional docente.

## REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 11-28. [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000300002&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000300002&script=sci_arttext&tlng=es)
- CAPCE. (2006). *Informe final Consejo para la Calidad de la Educación*. [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion%282006%29informefinal.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion%282006%29informefinal.pdf)  
[http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion%282006%29informefinal.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion%282006%29informefinal.pdf)
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del

- 2000 velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245. <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2016/04/La-institucionalidad-formadora-de-profesores-en-Chile-en-la-d%C3%A9cada-del-2000-velocidad-del-mercado-y-parsimonia-de-las-pol%C3%ADticas.pdf>
- CPEIP (2018). Modelo de Formación para el desarrollo profesional docente y directivo. Mineduc.
- Marcelo, C., & López, M. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108).
- MINEDUC (2005a). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. (Bicentenario).
- MINEDUC (2005b). Informe comisión sobre Formación Inicial Docente.
- Ley 20.903. (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. <http://bcn.cl/2f72c>
- Torelló, O. (2011). El profesor universitario: Sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), pp. 195-211.
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales. Paidós.
- Turpo-Gebera, O., Quispe, P. M., Paz, L. C., Gonzales-Miñán, M., Turpo-Gebera, O., Quispe, P. M., Paz, L. C., & Gonzales-Miñán, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: Sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046215876>

**ENSEÑANDO Y APRENDIENDO EN LA NACIONALIDAD  
WAORANI. EL VALOR DE LA CONSULTA, CONVIVENCIA,  
Y COLABORACIÓN COMUNITARIA**

Emilio Rojas y Ciara Wirth

En este capítulo presentaremos nuestra experiencia trabajando desde la Educación Intercultural Bilingüe en una comunidad Amazónica de la Nacionalidad Waorani del Ecuador. Contamos la historia de cómo llegamos a colaborar con un esfuerzo comunitario educativo en Keweriono y lo que aprendimos sobre la complejidad de los deseos y desafíos en el campo educativo y escolar, tanto dentro del contexto comunitario como administrativo (regional y nacional). A través de estas reflexiones, donde identificamos nuestros errores y logros, esperamos enfatizar la importancia de la consulta, convivencia, y colaboración comunitaria para buscar soluciones a los desafíos educativos y priorizar los objetivos de aprendizaje comunitarios.

**ATENDIENDO A LAS PRIORIDADES Y NECESIDADES COMUNITARIAS**

El deseo de mejorar el sistema educativo escolarizado ha sido una preocupación universal en el Territorio Waorani hace años. Madres y padres Waorani han manifestado su preocupación por el rompimiento de los jóvenes con su propia cultura, y los problemas que eso ha provocado en su identidad y autoestima, ya que al romper con su cultura, buscan y esperan pertenecer a una sociedad que muchas veces los discrimina y rechaza. Quieren que las escuelas y colegios entreguen herramientas para desenvolverse en la sociedad exterior, mientras

que también les apoye para aprender desde su propia cultura. Ciara Wirth aprendió esto al visitar el Territorio Waorani la primera vez en el verano de 2008 y al consultar familias Waorani sobre objetivos educativos en más de 12 comunidades en 2009. Decidió contribuir y apoyar el esfuerzo comunitario en un colegio en el territorio, apoyando a los docentes y trabajando con los alumnos y sus familias para buscar estrategias y soluciones de aprendizaje que podrían alcanzar mejor sus objetivos. Se radicó en Keweriono por el interés comunitario mostrado en esta colaboración. Al empezar, quedó clarísimo que el primer paso era ayudar a la comunidad, legalizando la institución educativa como Unidad Educativa en el Ministerio de Educación en Ecuador.

La escuela y el colegio (desde 1<sup>er</sup> a 10<sup>o</sup> curso) habían funcionado por años de forma unidocente, con los profesores recibiendo una remuneración (200 dólares mensuales en el año 2010) por debajo del sueldo mínimo de Ecuador que venía de un acuerdo entre la compañía petrolera REPSOL y la organización de la Nacionalidad Waorani del Ecuador (NAWE). Además de contar con menos recursos para docentes, este centro educativo no constaba con los últimos tres años de secundaria, nombrados en Ecuador -el bachillerato-. Las familias de Keweriono querían que sus hijas e hijos no tuvieran que salir a vivir en otros sectores del territorio para terminar su educación secundaria. Esto amenazaba la ruptura de lazos familiares y el aprendizaje cultural que se realiza en la vida diaria, además de la escasez alimentaria y hasta abuso sexual. En el proceso de apoyar con la legalización de la Unidad Educativa y eventualmente quedar como los únicos docentes a la mitad del año escolar, Ciara Wirth y luego también Emilio Rojas se familiarizaron aún más con los desafíos y complicaciones que se enfrentan las comunidades educativas en el Territorio Waorani, y también las políticas públicas de educación en Ecuador.

## **REQUISITOS BUROCRÁTICOS ESCOLARES**

A inicio del año escolar en septiembre de 2010, Ciara acompañó al docente y varios alumnos del colegio de Keweriono en una larga caminata por la selva para ir a la ciudad. El motivo de los alumnos había sido conseguir los documentos requeridos (cédulas, papeles de votación, partida de nacimiento, etc.) para hacer la matrícula al colegio, mientras el docente del colegio buscaba inscribirlas y cobrar su sueldo en las oficinas de NAWE. En ésta y otras ocasiones, observamos que la burocracia escolar obliga a los padres a presentar documentos oficiales para matricular los estudiantes –copias del cédula de identidad, de matrículas anteriores, certificados de nacimiento, papeletas de votación, etc.– sin otorgar facilidades para conseguirlos.

Para obtener estos documentos, necesitan salir de la comunidad a un centro de fotocopias o al registro civil, y esto implica salir caminando un día entero o usar una canoa por varias horas solo de ida y varias horas de vuelta, lo que requiere dinero para gasolina y aceite para el motor, dinero para los buses y comida, agregando a esto el cuidado de no mojar los papeles con la lluvia que pueda caer en el camino. Al matricularse, los alumnos entregaban todos estos documentos al cuidado del docente de la escuela y colegio y ellos fueron responsables de asegurar que no se dañaban o perdían en un clima húmedo, sin seguros y amenazados por cucarachas y termitas (ambos comen y dañan papeles).

## **POLÍTICA EDUCATIVA AL NIVEL REGIONAL**

Ciara aprovechó de acompañar al docente y los alumnos en esta excursión, al exterior de la selva para consultar el estado legal del colegio y el proceso para legalizarlo como Unidad Educativas en las oficinas correspondientes. Fue en estas reuniones que empezó a entender la sutil complejidad de la política en la educación. Primero visitó la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Waorani (DEIBNA-WAO) y la ofi-

cina distrital que manejaba el contrato del docente de la escuela en Keweriono. En estas reuniones aprendió que ni la escuela ni el colegio estaban legalmente reconocidos dentro del Ministerio de Educación (no comprendíamos como los estudiantes fueron matriculados oficialmente) y que la DEIBNA-WAO era la institución que debería iniciar el proceso de legalizar la Unidad Educativa en Keweriono, aunque ellos no estaban interesados en liderar ese proceso.

Por suerte, las familias de Keweriono habían anticipado esta falta de apoyo desde la DEIBNA-WAO, al observar que los funcionarios solían priorizar las unidades educativas existentes donde ellos estudiaron o tenían familia. Siguiendo el plan, Ciara continuó directamente al Ministerio de Educación en el centro de Quito al verificar las posibilidades de los pasos siguientes. En el noveno piso del Ministerio de Educación, encontró comprensión y apoyo en la Subsecretaria de Educación intercultural y Bilingüe. La funcionaria María Gómez, cuyo apoyo fue crítico al lograr la legalización del Unidad Educativa Intercultural y Bilingüe (UEIB) Nongi Togodo de Keweriono, explicó todos los pasos necesarios y entregó una lista de las opciones de posibles especialidades para el bachillerato. Al regresar a Keweriono, Ciara socializó las especialidades técnicas para el bachillerato. Luego de una revisión exhaustiva se llevó a cabo una votación estudiantil y comunitaria donde se escogió la especialidad Agropecuaria con un enfoque en Administración y Manejo de Recursos Naturales. Luego, se realizaron reuniones constantes en Keweriono para planificar la entrega de todos los requisitos necesarios para que la Unidad Educativa fuera legal.

Emilio se unió al esfuerzo en febrero de 2011, apoyando en el proceso de escribir el documento de legalización, y a dar clases en la Unidad Educativa. Temprano en el proceso de legalización aprendimos de los funcionarios en la Subsecretaria de Educación Intercultural y Bilingüe que era indispensable que la escuela y el colegio siguieran funcionando durante el proceso de legalización. Con la renuncia del docente del colegio (secundaria) en diciembre de 2010, nos aconsejaron actuar como



docentes voluntarios hasta lograr la legalización. Juntos, Ciara y Emilio, y varios docentes voluntarios visitantes, daban clases en el colegio apoyando el proceso comunitario de legalizar la Unidad Educativa. Cuando el docente de la escuela renunció en la primavera de 2011, coordinamos el apoyo de un docente voluntario, que enseñaba mientras realizaba su investigación sobre el proyecto de turismo comunitario en Keweriono.

### **GENERANDO CONFIANZA MUTUA – COMPARTIENDO Y CONVIVIENDO CON LAS FAMILIAS DE LA COMUNIDAD.**

El llegar a dar clases en un contexto culturalmente ajeno es una oportunidad enriquecedora y compleja. De un lado, el docente se vuelve una curiosidad que rompe la rutina cotidiana y se vuelve un representante de su propia cultura foránea. Es probable que sus comportamientos sean detalladamente observados y emulados por niños y niñas tanto en el aula como en momentos de su vida diaria. Los padres de familia probablemente serán igual de curiosos, pero también escépticos, pues la confianza se hace necesaria. Por otro lado, al enseñar dentro de un sistema Intercultural y Bilingüe, es el reto del docente poder guiar a los estudiantes en el proceso de comparar y valorar diversas metodologías y formas de llegar a conocer. Para poder hacer esto exitosamente, es necesario que los docentes se familiaricen con las formas y prioridades de aprendizaje local y cultural.

Cuando Ciara y Emilio llegaron a vivir a la comunidad de Keweriono a apoyar las clases del colegio y la legalización de la Unidad Educativa, aplicaron la lógica de observación participante de antropología para entender mejor el contexto educativo local y los objetivos educativos de las familias. Keweriono es una comunidad bastante visitada por investigadores, periodistas, que muchas veces han generado lazos afectivos, lo que provoca que las familias se generen expectativas de ayuda que nunca llega. Frente a eso, Emilio y Ciara entendieron la importancia de evitar generar expectativas que no pudieran cumplir, y cumplir aquellas promesas que se hayan hecho frente

a la comunidad. La ausencia de docentes era una preocupación prioritaria para los estudiantes y las familias. Los docentes necesitan trasladarse hacia la ciudad con alguna frecuencia para las responsabilidades de su trabajo (matricular los estudiantes, entregar informes, registrar las asignaturas, y asistir a talleres) y para su propio sustento (cobrar su sueldo y comprar comida).

En las instituciones educativas aisladas esto implica esfuerzo y tiempo. Aunque estas salidas provocaban interrupciones de clases, algunos profesores se ausentaban más de lo necesario (faltando hasta meses sin aviso), generando falta de confianza y molestia en las familias y abandono de clases por parte de los estudiantes. La falta de legalización de la institución educativa tanto como el difícil acceso a formas de comunicación con supervisores complicaban la sanción de estos hábitos. Aunque Ciara y Emilio tuvieron que salir a la ciudad para los trámites de legalización, ellos reconocieron esta carga histórica y la urgencia de regresar pronto y cumplir con sus compromisos hacia la comunidad.

Al observar la importancia del visitar, compartir, brindar la chicha masticada a visitantes, aprender el idioma local “Wao Terero” y participar en la pesca y la preparación y cosecha de la *chacra* y frutos del monte, Emilio y Ciara se empeñaron en aprender y participar. Además de aportar con su experiencia y ganas de colaborar, al expresar interés en aprender de la riqueza y la increíble complejidad de la cultura local, crearon una dinámica donde los estudiantes no solo aprendían sino también enseñaban. Esta valorización de conocimientos y prácticas ancestrales dentro y fuera del aula, ayudó a validar estos sistemas, provocando que los padres y las madres observaran felizmente que sus hijos e hijas incrementaron su interés en explorar los conocimientos ancestrales y locales. El convivir, compartir, enseñar, aprender, y valorar contribuyeron a generar lazos de confianza mutua.

## DISCORDIA ENTRE ESCOLARIZACIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Aunque el esfuerzo de mejorar las clases bajo la guía del Modelo de Educación Intercultural y Bilingüe (MOSEIB) de la Subsecretaría EIB fue una colaboración entre los estudiantes, las familias, Emilio y Ciara (y eventualmente los docentes contratados por el Estado al legalizar el colegio) existía (y en cierta medida aún existe) una discordia entre las esperanzas para perpetuar la cultura propia y las expectativas rígidas de la estructura que impone la escolarización.

Las familias de Keweriono estaban muy preocupadas sobre el poco interés de los jóvenes por su propia cultura. Esto genera una visión que menosprecia el saber tradicional de las madres y padres sobre el bosque, la *chacra*, la caza. Estaba siendo más importante intentar tener acceso para ir a la ciudad y comprar la ropa más llamativa, música foránea, películas piratas, intentar viajar más fuera que adentro, los mejores celulares y/o televisores, ojalá con señal satelital de televisión. Todo esto siempre y cuando tuvieran el poder adquisitivo necesario, que sucedía muy pocas veces y a muy pocas personas. Por esto, a los jóvenes ya no les gustaba (o les daba vergüenza) cantar canciones tradicionales. Estaban pasando menos tiempo en el monte, perdiendo parte del conocimiento que se adquiere a través de la curiosidad y búsqueda personal que generan los estímulos del bosque cuando se pasa mucho tiempo en él.

Por lo tanto, las personas mayores ya no eran vistas como sabios, expertos y hasta científicos, sino que se llegaba al extremo, en algunos casos, de burlarse de ellos por su forma de hablar el español. Esto se acompañaba con una baja autoestima de los mismos jóvenes al no poder alcanzar o encajar en esta sociedad dominante que no los acepta con su cultura e idioma, que los discrimina por no poder hablar bien el español y por no tener tanto poder adquisitivo. Por este motivo las familias estaban interesadas en implementar una educación de escuela y colegio que sea realmente intercultural en la práctica.

Sin embargo, al mismo momento que la comunidad profesaba un deseo de educación intercultural, Ciara y Emilio observaron que fueron los mismos alumnos y sus familias que estaban buscando imponer una estructura escolar rígida. Históricamente, la escuela había sido el principal elemento de unión de territorios tan aislados como Keweriono al estado nacional y todo su imaginario. A pesar de tener el derecho a una educación basada en su cultura, aún es muy fuerte cultura nacional dominante, que implica el uso de uniformes, las salas de clases como el único lugar válido para “aprender” en la escuela y separadas por cada nivel, además de las tradicionales formaciones con un tinte militar bastante grande.

Al estar encargados por varios meses de dar clases mientras se legalizaba el colegio, Emilio y Ciara observaron que fueron los mismos alumnos y sus familias quienes buscaban separar los niveles en diferentes aulas, aunque no había suficientes docentes, y también de manejar cada disciplina en el aula en vez de realizar proyectos transdisciplinarios en el campo. También había mucha preocupación de los estudiantes, padres, y madres para poder conseguir donaciones del municipio para comprar uniformes y banderas para realizar los rituales escolares que el mismo Ministerio indicaba como opcionales. Más interesante aún, la comunidad quiso elevar a los docentes a una posición poderosa de coordinación comunitaria. Desde realizar informes para solicitar donaciones gubernamentales, a coordinar *mingas* escolares y comunitarias.

#### **ATRASO EN LIBROS ESCOLARES HISPANOS Y LA LIBERTAD DE CREAR MATERIAL EDUCATIVO**

Parte de esta resistencia al cambio se expresa en la expectativa de usar los libros escolares usados por el sistema hispano. Estos libros se demoraban demasiado en llegar. Si las clases comenzaban en septiembre, los libros (cuando llegaban) aparecían en la comunidad cerca de mayo, casi al terminar el año escolar. A pesar de la molestia que provocaba en las familias, este retraso

fue una gran oportunidad. Frente a la imposibilidad de seguir el currículum a través de los libros hispanos sugerimos a las familias la posibilidad de crear nuestros propios materiales a través de un trabajo colaborativo entre los estudiantes, sus familias y nosotros. Esto nos dio mucha flexibilidad y libertad para adaptar el proceso educativo a los objetivos comunitarios.

De esta forma, comenzamos a experimentar a través de una enseñanza basada en proyectos y en sus propios saberes ancestrales. Salíamos muy seguido al bosque para estudiarlo. Observamos plantas y animales. Realizamos monitoreo biológico. Aprendimos a filmar y realizar mapas. Estimulamos la conversación entre los adultos y los jóvenes sobre su propia cultura. Aunque al principio hubo dudas y resistencia desde las familias, finalmente terminaron apoyando esta nueva forma de educación comunitaria. Valoraron el bosque que todos habitan cotidianamente como un lugar tan válido para aprender como la sala de clases, y también reconocieron en su cultura y el conocimiento de los mayores un gran aporte al proceso educativo de sus hijas e hijos.

## **POLÍTICA EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL**

Luego de casi un año de reuniones, trámites, viajes y mucho trabajo, en julio del año 2011 se legalizó la UEIB “Nongi Togoro” de Keweriono, y el Ministerio de Educación contrató profesores para que fueran a dar clases desde el año escolar 2011-2012. Todas las calificaciones y promociones de los años anteriores fueron reconocidas, actualizadas e ingresadas al sistema del Ministerio. Emilio y Ciara siguieron apoyando presencialmente las clases del colegio hasta el 2012 y coordinaron el apoyo de otros voluntarios en el colegio hasta 2014. La lucha para la legalización no finalizó completamente en 2011, porque faltaba un trámite más para legalizar el último año de bachillerato y eso solo se podría realizar al tener estudiantes postulando al tercer año. Al mismo tiempo que se estaba legalizando el colegio, habían empezado reformas educativas al nivel nacional que

crearon incertidumbre frente al futuro rol de la Subsecretaría de EIB y la futura validez de la especialidad de bachillerato recién escogida.

Este periodo de confusión continuó durante el año escolar 2011-2012 y complicó el proceso de solicitar la legalización del último año del bachillerato, lo que finalmente se logró con el apoyo de la recientemente creada Zonal 3 de educación, en abril de 2013. También existió preocupación, ya que con la reforma educacional se estaban re-evaluando muchas de las especialidades técnicas de los bachilleratos. Durante las consultas por este tema, en el Ministerio de Educación nos plantearon incluso la alternativa de una especialidad dedicada a la ganadería y crianza de animales domésticos grandes y pequeños, lo que tendría efectos ecológicos desastrosos en la zona e iría en contra de las prácticas culturales Waorani. Afortunadamente, la especialidad escogida siguió funcionando. En el verano de 2015, dirigentes educación de Arajuno intentaron que la comunidad firmara un documento disolviendo la Unidad Educativa, prometiendo traslado por avioneta de alumnos hacia el Colegio del Milenio de Toñampare al sur del Territorio Waorani, en un esfuerzo por conseguir suficientes alumnos para justificar la mega-inversión de infraestructura. Por suerte las familias se negaron a esta oferta. Pocos meses después, ya no hubo presupuesto para movilizarlos por avioneta.

## CONCLUSIÓN

En este capítulo reflejamos nuestras experiencias aportando, y aprendiendo en la comunidad Waorani Keweriono. A través de la confianza de la comunidad, el respeto al otro, la inserción en la vida cotidiana, la docencia y el proceso de legalización, hemos aprendido tanto de la cultura Waorani como de los diferentes niveles de política educativa. También aprendimos cómo realizar procesos educativos desde la escuela que respeten y aporten al desarrollo comunitario. Aunque no hemos podido seguir involucrados directamente desde el colegio en los últi-

mos años, Emilio ha coordinado la continuación de investigaciones comunitarias sobre animales con ancianos y jóvenes líderes para la creación de materiales didácticos contextualizados en su conocimiento local y sabiduría ancestral.

Esperamos que las descripciones y reflexiones de este capítulo puedan mostrar, por un lado, las complejidades que aparecen al involucrarse en proyectos educativos comunitarios de una cultura diferente y, por otro, la importancia de tener estructuras educativas flexibles a las diferentes realidades que conviven en un mismo país.

## EDUCACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS: LUGARES Y TIEMPOS DE INFANCIA. LA ÉTICA DEL CUIDADO

Lucia Cavasin Zabotto Pulino

“Niño *desordenado*. Toda piedra que el encuentra, toda flor cosechada y toda mariposa atrapada es para el ya el comienzo de una colección y todo lo que posee representa una colección única. En el niño, esta pasión revela su verdadero rostro, la severa mirada de indio que en los anticuarios, investigadores y bibliotecarios sigue ardiendo, pero con un aspecto turbado y maníaco. El mal entra en la vida y ya es cazador. Caza los espíritus cuyos restos huyen en las cosas. Entre espíritus y cosas, transcurren años, durante los cuales su campo visual permanece libre de seres humanos. Le sucede como en sueños: el no conoce nada estable: le sucede de todo, piensa el niño, todo lo sobrepasa, todo lo acosa. Sus años de nómada son horas pasadas en el bosque onírico. De allí, ella arrastra la presa a casa, para limpiarla, consolidarla, desenfaticarla. Sus cajones deben transformarse en arsenal y zoológico, museo policial y cripta. “Por orden” significaría destruir una obra repleta de castañas espinosas, que son las estrellas de la mañana, papeles de estaño, una mina de plata, bloques de madera, los ataúdes, cactus, los árboles totémicos y monedas de cobre, los escudos. Hace mucho tiempo que el niño ayuda en el armario de la madre, en la biblioteca del padre —en su terreno mismo, sin embargo, sigue siendo el huésped más inseguro e irascible” (Benjamin, 1984, pp. 79-80).

### INTRODUCCIÓN

Los cajones de los niños, sus cajitas, los rincones en que se acomodan revolviendo en sus cosas, juguetes improvisados, espa-



cios que él crea y que habita con tanta familiaridad -todo eso causa extrañeza a nosotros, adultos. El anterior texto de Benjamin nos inspira a reflexionar sobre las niñas y niños y sobre la infancia.

El niño/la niña es un otro para nosotros. Su alteridad puebla nuestro cotidiano, sorprende por su diferencia y originalidad. La infancia es un enigma para nosotros, adultos (Larrosa, 2000), a pesar de esforzarnos tanto para comprenderla, por medio de la ciencia y de introducirla en actividades y en la convivencia social. Creamos espacios para que los niños jueguen, hacemos películas, piezas de teatro, revistas y libros dirigidos a ellos, y especialmente, hacemos escuelas, donde podamos educarlos, de modo que se conviertan en algunos de nosotros.

Pese a todo, seguimos preguntándonos: ¿Qué es la infancia? ¿Cómo podemos conocer a niñas y niños?

Antes de que una niña o un niño nazca, afirma Pulino (2001), ya nos relacionamos con ella/él en el sentido de imaginar ella o él, hablar con ella/él. Desde que proyectan tener un hijo/o y en su concepción y gestación, los padres dibujan para ella/él una identidad, calcada en sus deseos, en sus concepciones, imaginando su apariencia, sus habilidades y acciones. La cultura, el momento histórico, la clase social en que viven son el escenario que presenta las posibilidades de concreción del niño/la niña que está siendo gestado/a corporal y mentalmente. Moreno (1975) sostiene que así como la placenta fisiológica alimenta al niño/a en el útero de la madre, se crea una placenta social y afectiva que alimenta una identidad para él/ella durante su concepción. Pulino (2001) añade que esa identidad forjada antes del nacimiento rige, consciente e inconscientemente las acciones y sentimientos de los padres y de la familia, hasta el nacimiento del bebé. Ellos preparan para él/ella un lugar en la casa, un espacio afectivo en la familia, eligen un nombre para él/ella e incluso conversan con el/ella. Así, el niño antes de nacer se configura como alguien conocido, creado por los padres, un ser determinado.

Cuando el niño nace, sin embargo, sorprende por su originalidad. Se presenta como novedad radical, como alteridad (Larrosa, 2000; Pulino, 2001). El niño nace no listo, pero abierto al otro, al mundo, a las relaciones. A partir del nacimiento, la identidad del niño se reconfigura por el encuentro entre la identidad previa, construida por los padres y la presencia efectiva y original del bebé, que entra en el mundo y convive con los padres. Por toda la vida de este nuevo ser humano, su identidad se procesa en las relaciones socio afectivas, determinada, en alguna medida, por factores históricos, culturales y sociales, que son apropiados por él creativamente, lo que lo caracteriza como una persona que constantemente se vuelve humana, perteneciente a la especie humana, participante de su cultura y de la sociedad, manteniendo su originalidad y singularidad.

Nos sorprendimos con la originalidad de ese niño que imagina, provocando desordenes en nuestro pretendido mundo supuestamente listo e intentamos conocerlo y socializarlo, por la educación. Hannah Arendt (2009) sostiene que la esencia de la educación es la natalidad, ya que el bebé humano no nace listo y precisa del adulto, no sólo para darle la vida, sino para presentarle el mundo y socializarlo, de modo que su novedad no desorganice el mundo ya existente, y que éste no mate su originalidad. Criticando la concepción del niño como un ser ‘todavía no adulto’, que aún no encaja en los patrones sociales y en los valores de nuestra cultura, Andrade (1998) propone que miráramos al niño en sus especificidades.

Consideramos, con Agamben (2005), que la infancia, (*infans*, cuyo sentido etimológico es ‘no habla’) consiste en la condición de apertura a la posibilidad de entrar en el mundo del lenguaje, de aprender a hablar. El niño habla, crea su lenguaje, construye un mundo nombrado por el a partir de su apropiación del lenguaje usado por los adultos. Y así como crea sus rincones y organiza el mundo a su manera, se apropia creativamente del lenguaje adulto, inspirado por sus deseos, experiencias y afectos.

¿Niño Desordenado? ¿Inventor? ¿Transgresor? –como

escribe Benjamin, su lenguaje creativo es de resistencia. Con él, el niño/la niña crea otros mundos, en los que encajan su originalidad, su deseo, sus fantasías.

La infancia es la apertura de lo humano, es la condición de posibilidad del niño a imaginar, crear su propia lenguaje, al mundo, al otro, a si mismo.

Así como el niño, todas las personas en todos los momentos de su vida, pueden experimentar la infancia, un espacio/tiempo de apertura a posibilidades. La condición de infancia de lo humano.

### **LAS TEMPORALIDADES DEL HUMANO Y DE LA INFANCIA**

Pulino (2012) nos presenta las temporalidades del humano y de la infancia: *Chrónos*, *Kairós* y *Aión*. Nosotros, adultos, buscamos encuadrar al niño en un tiempo creado y respetado por nosotros: el tiempo cronológico, que mide, escudriña linealmente las acciones, en secuencia temporal predeterminada -*Chrónos*, para los griegos antiguos.

Consideramos que hay un tiempo adecuado, propicio para determinados aprendizajes, conquistas. Este es *Kairós* -el tiempo oportuno, para los griegos antiguos- que consiste en momentos de la vida que se caracterizan como la oportunidad de alcanzar objetivos, y realizar ciertas acciones.

Los griegos concebían, sin embargo, otro tipo de temporalidad, que nuestra cultura ha desconsiderado. El tiempo de la experiencia, de la intensidad, de la eternidad. Un tiempo no mensurable, pero vivido, sentido. *Aión*, según Heráclito en el Fragmento 51 (Costa, 2002), es el tiempo de la eternidad, el tiempo del “niño niñando”, jugando.

*Aión* es el tiempo del niño para crear sus rincones, inventar seres, sonidos y palabras. Es el tiempo del niño resistir en su alteridad, como inventor de otras posibilidades de ser y vivir. Es en la temporalidad de *Aión* que el niño nos sorprende, se vuelve desorden. Es en el tiempo *Aión* que el niño juega al como si, arregla sus cajones, crea nuevos mundos.

## LAS TEMPORALIDADES EN LA EDUCACIÓN

Los niños y niñas viven en el tiempo Aión, cuando juegan, dibujan, imaginan, sienten.

A la educación, escolarizada, en general le interesa Chronos de los adultos y que todos cumplan los ratos previamente establecidos.

El Kairós es sensible a los momentos oportunos para que el niño/la niña tenga facilidad de acoger el significado social de los contenidos, atribuirles un sentido personal e internalizarlos.

Kairós es el tiempo de la oportunidad.

Aión es el tiempo de la creación, del placer de existir y de convivir en un mundo más sensible.

Esas tres temporalidades se articulan, en los niños, los jóvenes y los adultos y en los ancianos. Es importante que dejemos que la temporalidad Aión esté presente en las experiencias de educación de los niños, y de todas las personas. Desde la perspectiva de una escuela inspirada en la *Scholé* de los griegos antiguos, como lugar de ocio, es deseable que en nuestras escuelas de niñas y niños hallen el placer de aprender, que no se cumpla la lógica del mercado, pero que se cultive la sensibilidad y el cuidado y que se respete el ritmo de cada niño aprender, el tiempo del niño o de la niña ser niño/niña, de 'niñar', de jugar, de brincar (Costa, 2002). Que los alumnos y los maestros puedan convivir en la temporalidad de Aión, en esta escuela que es un 'lugar de infancia', de apertura a la novedad, a la creación y a las relaciones de afecto y respeto.

¿Hemos valorado las tres temporalidades en la educación de los niños y en nuestra relación con ellos? ¿Cómo nosotros, personas adultas y educadores, cultivamos el tiempo Aión en nuestras propias vidas?

En la temporalidad de Aión, el niño nos pregunta: *¿Hoy es mañana?, o ...Y antes de existir todo, ¿qué existía?*

El niño es poeta y el poeta es niño.

Manoel de Barros, poeta brasileño, en su *Poeminha en lengua de jugar*, rescata la dimensión aiónica del lenguaje:

(...) Contó para la clase de la rueda que cierta rana saltara  
Sobre una frase de él  
Y que la frase ni se arrió

De cierto no se arregló  
porque no tenía ninguna palabra podrida en ella.

En eso que el niño contaba la historia de la rana  
Ha entrado una dueña de nombre Lógica de la Razón  
La dueña usaba bastón y tacón alto

De escuchar el cuento de la rana en la frase a Doña habló  
Eso es lengua de jugar y es idiotez de niño  
Las frases son letras soñadas, no tienen peso,  
Ni consistencia de cuerda para aguantar una rana  
Encima de ella

Eso es lengua de Raíz -continuó  
Es Lengua de hace-de-cuenta ;  
Es Lengua de jugar!  
(...)

## LA INFANCIA, EL DEVENIR HUMANO, AIÓN Y LA ÉTICA DEL CUIDADO

Nuestras reflexiones nos llevan a asumir la *Ética del Cuidado*, tan bien expresada por un escritor nacido en 64 a.C. en la Península Ibérica, que ha vivido en Roma antigua como ex esclavo, liberto (donde falleció en el año 17 d.C.), Caio Júlio Higinio. Este texto se titula *Fábula del Cuidado* o *Fábula de Cura*. *Cuidado* y *Cura* son términos sinónimos, de origen latino. Reproducimos esta leyenda, conforme a Boff (1999):

### FÁBULA DE HIGINIO O FÁBULA DEL CUIDADO

“Un día cuando se disponía a atravesar un río, Cuidado se sintió inspirado al fijarse en un pedazo de barro. Entonces maravillado comenzó a darle forma, cuando apareció Júpiter.

Cuidado pidió a Júpiter que le soplara con su espíritu, lo que éste hizo de buen agrado.

Cuidado quiso nombrar a su criatura pero Júpiter se lo prohibió, a menos que le llamara como él.

Esto suscitó una discusión entre Cuidado y Júpiter. En eso apareció Tierra, quien también quiso llamar a la criatura con su nombre pues ésta estaba hecha de su propia materia.

Ahora eran tres los envueltos en una discusión, de manera que pidieron a Saturno que actuara como árbitro. Este tomó la siguiente decisión que pareció justa: “Usted, Júpiter quien le otorgó el espíritu, recibirá de vuelta este espíritu cuando la criatura muera. Usted, Tierra quien le otorgó el cuerpo, recibirá de vuelta la corporeidad de la criatura cuando esta muera.

Pero, mientras esta criatura esté viva, debe estar/vivir con Cuidado.

Una vez más comenzaron a discutir sobre el nombre de la criatura, cuando Saturno decidió que sería llamada hombre que se deriva de “humus” que quiere decir tierra fértil.”

La Ética del Cuidado, según la leyenda, es la ética del “estar con”, del “vivir con”, de la Convivencia.

Considerando al humano como un ser en proceso constante de devenir humano con el otro; la infancia como espacio-tiempo de apertura, creación, encuentro con el otro; la condición de infancia como experiencia posible para todos los seres humanos; Aión como el tiempo de imaginar, de crear, de jugar, del ‘niño ser niño’ (de la crianza *crianzar*) -queremos proponer aquí que la Educación Infantil se realice como un proceso regido por la Ética del Cuidado, del “estar con”, no sólo en la temporalidad de Chrónos o Kairós, pero en la convivencia entre humanos en su condición de infancia, en la temporalidad de Aión.

Esas reflexiones invitan a nosotros, educadores, para convivir con las/los niñas/niños, experimentando la temporalidad de Aión, re aprendiendo a jugar, a imaginar y crear mun-

dos diferentes, a desafiar “la Doña Razón”, a usar el lenguaje de jugar. Solo así ejercitaremos nuestra condición de infancia, rescataremos nuestros poderes de imaginación y creación, para que construyamos una escuela crítica y creativa –un lugar de infancia.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2005). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo.
- Andrade, A. (1998). A Criança: do ‘ainda não’ ao cidadão em exercício. In *Psicologia, reflexão e crítica*. No. 01, v.11.
- Arendt, H. (1987). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ed.
- Arendt, H. (2009). A crise da Educação in *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva Ed.
- Barros, M. de (2013). Poeminha em língua de brincar. *Poesia Completa*. Leya Ed., pp. 467-8.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. Summus Ed. pp. 79-81.
- Boff, L. (1999) Saber cuidar: A ética do humano - Compaixão pela terra. *Voices Educativas*, pp. 45-46.
- Costa, A. (2002). *Heráclito: Fragmentos contextualizados*. Difel Ed., p. 109.
- Larrosa, J. (2000). O enigma da infância. In *Pedagogia profana*. Autêntica Ed.
- López de Maturana, S. (2017) *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil*. Editorial Universidad de La Serena .
- Moreno, J. Levi (1975) *Psicodrama*. Cultrix Ed.
- Pulino, Lúcia H. C. Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*. vol. 18, nº 71. pp. 20-41.
- Pulino, Lúcia H. C. Z. (2012). L'enfance, le temps et la philosophie. In Alain Kerlan & Laurence Loeffel, *Repenser l'enfance?* Hermann Ed., pp. 85-90.

**REFLEXIONES EN TORNO A LA PRESENTACIÓN DE  
LÚCIA PULINO: “INFANCIA, LENGUAJE Y TIEMPOS”**

Sixtina Pinochet

*Tiempo es una palabra  
Que empieza y que se acaba  
Que se bebe y se termina  
Que corre despacio y que pasa deprisa  
Tiempo es una palabra  
Que se enciende y que se apaga  
Ni se tiene ni se atrapa...  
Jarabe de Palo, “Tiempo”.*

Antes de pasar a la reflexión a la que se me convoca, quiero señalar algunos elementos que permitirán comprender las gafas desde las cuales estoy mirando.

Cada vez que pienso en el tiempo, me gusta acudir a esta canción de Jarabe de Palo, en la que tanto a través de la letra, como del vídeo se nos trata de presentar la complejidad del tiempo, sobre todo en ese ámbito que hace referencia a cómo lo percibimos o vivimos. Hoy más que nunca, y producto del contexto de encierro en el que nos encontramos debido a la pandemia por SARS-COVID, esa percepción y esa forma de vivir el tiempo ha sufrido importantes transformaciones. Muchas veces no sabemos en qué día de la semana estamos, y es habitual sorprendernos cuando tomamos cuenta del tiempo que ha transcurrido desde la última vez que pudimos compartir de manera presencial con otras y otros. El tiempo se nos hace escurridizo entre jornadas en las que estamos la mayor



parte del día sentados y sentadas frente a una pantalla, en una nueva forma de relacionarnos que afecta a ese valor del tiempo compartido.

A lo dicho previamente, podríamos agregar otro ingrediente que será el que permita entender la reflexión que presentaré, soy profesora de Historia y Ciencias Sociales. Esto me ha permitido tener una cercanía permanente a conceptos como los de pensamiento histórico, temporalidad, y aquellas palabras propias que son las que utilizamos para ir intencionando en niños, niñas y jóvenes las comprensiones que les permitan sentirse parte de la historia, y sobre todos actores y actrices protagónicos en la construcción del presente y el futuro. Ya hace un buen tiempo -desde que nuestro discurso pedagógico/didáctico- ha ido dejando atrás ese interés sólo por conocer el pasado. Transitamos a una propuesta que permite vincular pasado-presente-futuro a través de la comprensión y análisis de nuestros propios contextos actuales (en el tiempo presente, leídos a partir de los procesos del pasado, y con aras a poder ser transformados en el futuro). Hoy día, más que nunca, el futuro se establece como uno de los principales ámbitos de acción, porque es el que podemos cambiar (Angueras y Santisteban, 2012). Es relevante considerarlo en la enseñanza, me atrevería a decir no tan sólo de la historia, ya que además es el que permite promover la agencia de niñas, niños y jóvenes.

Dicho lo anterior, debo señalar que cuando tuvimos la oportunidad de escuchar a Lucia Pulino, fueron varios los elementos que me llevaron a reflexionar sobre dos aspectos: Nuestras concepciones sobre la infancia y el respeto por los tiempos de las infancias (que siempre son distintos a los nuestros).

Con respecto al primer punto, claramente cuando uno realiza una revisión histórica sobre el concepto de la infancia, y acude a autores clásicos como Philippe Ariès (1987) o Lloyd de Mause (1973) logra entender que siempre ha existido una relación un tanto problemática entre el mundo adulto y las niñas en el ámbito de la socialización. Para Ariès el concepto de infancia es una creación de la modernidad; por ello, desde

esta etapa de la historia, y sobre todo a partir de la configuración de la familia burguesa es que se empieza a reconocer a la niñez como una etapa especial del ciclo vital que es necesario resguardar. Aparecen conceptos como los de formación, porque claramente a esos pequeños, según el discurso de la época, había que encauzarlos para que se transformarán en el futuro, en ‘hombres y mujeres de bien’. Allí, el sistema educativo asume un rol relevante como la institución encargada de tomar en sus manos esa formación. En una primera instancia la educación iba dirigida a unos pocos, pero ya a inicios del siglo XX, podemos ver que se extiende por gran parte del mundo occidental un modelo educativo que logra mantener el apuntar a ese fin.

Siguiendo a Saldaña (2020), para el contexto particular chileno, podemos revisar cómo durante la primera mitad del siglo XX se establecieron una serie de estrategias desde el ámbito escolar para lograr una formación de niños y niñas bajo los valores imperantes en la época. Para ello se hizo uso de la enseñanza de la historia y la geografía; las actividades de la escuela, para generar un cierto sentido de identidad y pertenencia; la escenificación; la música y danza nacional; los actos o efemérides que destacaban a ciertos “héroes” que compartían valores a admirar e imitar.

Pero la educación formal no fue el único espacio para la configuración de los niños y niñas ideales. A partir del siglo XX, y producto de que, por ejemplo, las editoriales empezaron a visualizar a las infancias como potenciales consumidores, se generaron revistas e historietas que iban dirigidos a ellas y ellos, y que además de entretener, perseguían “civilizar” a las nuevas generaciones en los ideales y valores de la época (Sizir, 2012).

Para Lucía Pulino, la relación que mantenemos con las infancias están marcadas por el sentido de “enigma para los adultos”, quienes, a pesar de haber cruzado esta etapa vital en sus vidas, y haber experimentado los deseos del mundo adulto por gobernarles, una vez transformados en adultos y adultas buscan cambiar al niño/a desordenado/a (que expresa ese “otro” desconocido”) en un niño/a ordenado/a que se parezca

mucho más a un adulto/a. Para lograr este objetivo, se hace uso de un sin número de estrategias: los adultos inventan juguetes, espacios, libros, etc. y utilizan a la escuela, la cual, en cierto sentido trata de imitar la organización del tiempo que tienen los adultos en su vida cotidiana (espacios para determinados cursos, horarios para estudiar, trabajar, horarios para jugar, reglamentaciones sobre cómo vestir, etc.).

Si bien no podemos negar la relevancia de la educación hoy como un espacio de encuentro y socialización, debemos cuestionar que tanto esta institución está siendo respetuosa de las infancias y sus “tiempos”. Hacemos un llamado a esta reflexión, ya que es la que permitiría que efectivamente las escuelas se transformen en un espacio más democrático, en donde todas las y los miembros de las comunidades educativas puedan desarrollarse plenamente. Esto es lo que podría permitir la construcción de identidades que no sólo estén dirigidas y pre definidas desde el mundo adulto, sino que en diálogo con las niñeces, con tal de permitir cambiar la realidad que se establece desde el nacimiento: *“él se constituye siempre como una síntesis entre lo que determinan las acciones de los padres, las reglas sociales y los significados culturales y su apertura para mantener algunas de las muchas posibles relaciones, y darles un sentido personal, o para crear nuevas relaciones. La cuestión es lo que el niño hace de lo que hacen con él”* (Lucia Pulino, Círculo pedagógico, 20 de agosto 2020).

En este proceso de valorización de las infancias juega un rol de primer orden el comprender sus tiempos, y entender que nosotros como adultos tenemos una forma de relacionarnos con el tiempo que es distinto. Al respecto, Lucia hace referencia a tres tipos de tiempos:

**Chrónos:** es el tiempo medible, ese que se agota rápidamente, y que pareciera que nos persigue a nosotros, adultos y adultas, para cumplir con todo lo que hemos programado para ser desarrollado en el. Se expresa a través del tiempo en el reloj.

**Kairós:** es el tiempo de la oportunidad, se usa para vivir una determinada experiencia o actividad.

Aión: es el tiempo eterno, de la experiencia y creación. Es un tipo de temporalidad que no se puede medir, ya que no tiene fin. Es el tipo de temporalidad que vivencian las infancias, y que se utiliza, según Heráclito (Fragmento 51), para que el niño/a esté *niñando/a*. (Lúcia Pulio, 20 de agosto de 2020).

Estos tres tipos de vivenciar el tiempo se encuentran presente en el espacio escolar. Muchas veces, como adultos, abusamos del uso del *Chrónos*, principalmente porque el sistema educativo se encuentra organizado desde esta perspectiva. Hay tiempos para hacer ciertas cosas que generalmente se encuentran cronometrados a través del horario escolar, y de los planes y programas que debemos abordar. Esta perspectiva adulto céntrica, choca con la forma de percibir y vivir el tiempo de niños y niñas; para ellas y ellos el Aión es su tiempo por excelencia, ya que es el que les permite imaginar, explorar y conocer este mundo en el cual se están insertando. El Kairós se expresa cuando niños y niñas le dan un sentido social a los aprendizajes que van desarrollando en el contexto escolar.

Para tener una relación más respetuosa con los tiempos de las infancias, y así también con sus intereses y sentires, se hace necesario a que reorganicemos el valor que les asignamos a cada uno de estos tiempos, y que pongamos el foco en quién por excelencia debería poder gestionarlo: niños y niñas. Seguramente no es fácil, ya que nos interpela a nosotros como adultos y adultas a construir una visión distinta para con las infancias, una construcción en diálogo con éstas, y no desde perspectivas jerárquicas. Es un desafío, sin lugar a dudas, pero es lo que nos permitirá contribuir a que niños y niñas se desarrollen en toda su potencialidad, con felicidad, y a potenciar que quieran participar de la construcción de su propio presente y futuro.

## REFERENCIAS

- Anguera, C. y Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (Editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen I. Universidad de Sevilla-AUPDCS, pp. 391-400.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- De Mause, L. (1974). *Historia de la infancia*. Alianza Editorial.
- Púlino, L. (2020). Círculo pedagógico “Infancia, lenguaje y tiempo: reflexiones”. 20 de agosto de 2020.
- Saldaña, C. (2020). “Es más importante cumplir los deberes que ejercer los derechos”. La trayectoria de la formación de ciudadanos para la patria en Chile. *Bajo la Lupa*, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. Disponible en [https://www.museodelaeducacion.gob.cl/648/articles-97040\\_archivo\\_PDF.pdf](https://www.museodelaeducacion.gob.cl/648/articles-97040_archivo_PDF.pdf)
- Szir, S. (2012). Imágenes para la infancia. Entre el discurso pedagógico y la cultura del consumo en Argentina. La escuela y el periódico ilustrado *Caras y Caretas* (1880-1910). En Sosenski, S. y Jackson, E. *Nuevas Miradas a la Historia de la Infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. Publicaciones UNAM. Disponible en <https://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publica-digital/libros/miradas/mirada006.pdf>

## DESARROLLO SUSTENTABLE EN EL SIGLO XXI: EL RETO DE LA SUSTENTABILIDAD

Antonio Elizalde Hevia

El reto de la sustentabilidad es un desafío para los educadores inmenso, descomunal, paradójico, sorprendente e incierto.

**Inmenso y descomunal** porque está en riesgo la supervivencia humana. El cambio climático global producto del calentamiento global superará con creces las metas establecidas como producto de los protocolos de París y Kioto. Esto significa un aumento de la temperatura media del planeta más allá **del umbral de 1,5 grados que es el nivel al que los países acordaron limitar el calentamiento global**. La Agencia Meteorológica Mundial de Naciones Unidas afirma que las temperaturas medias en todo el mundo ya han superado al menos un grado centígrado respecto a la temperatura del periodo entre 1850 y 1900, debido a las emisiones de efecto invernadero provocadas por la humanidad y señalan que hay un 20% de posibilidades de que se alcance el umbral de 1,5 grados en al menos un año entre 2020 y 2024. Se espera que en ese periodo los termómetros registren subidas de entre 0,91 y 1,59 grados centígrados sobre las medias preindustriales.

El calentamiento global ha dejado de ser un problema del futuro: es una situación que debemos parar de inmediato o la destrucción del planeta será irreversible. **Sequías, huracanes, hambre, pobreza y destrucción:** estas son algunas de las terribles consecuencias que el calentamiento global provoca en nuestro planeta. Está en nuestras manos **participar activamente para frenar sus efectos** si queremos que las siguientes generaciones hereden un mundo tal y como lo conocemos hoy.

Reducir el cambio climático global requerirá un profundo cambio en nuestras conductas como consumidores adictivos de energía y de bienes materiales de toda índole. Requerirá cambiar un modelo civilizatorio exosomático por un modelo endosomático en el cual la termodinámica sea un factor relevante para la toma de decisiones individuales y colectivas, tanto éticas como políticas, subordinando todo el quehacer económico al interés fundamental de supervivencia de la vida en todas sus expresiones.

**Paradójico** porque siendo la educación la forma mediante la cual transmitimos la cultura de una generación a otra, (esto es nuestros conocimientos, creencias, valores, hábitos, costumbres y moralidad propios de nuestra experiencia y formas de vida), todas ellas siendo parte del imaginario propio de una época en el cual nuestro mundo no tenía prácticamente límites para la aventura humana. Hemos hoy descubierto que nuestro planeta tiene límites y que hemos rebasado ya muchos de ellos.

Tenemos que reinventar nuestra relación con el mundo, con la naturaleza, reinventarnos a nosotros mismos pues nuestro imaginario (creencias, epistemes, paradigmas, cosmovisiones o como queramos llamarlo) es el que nos ha llevado a este punto crucial, catastrófico, por un camino suicida que es un verdadero “especicidio” del género *Homo* y de nuestra especie, la especie humana, el *Homo sapiens*.

Todas las instituciones que tenemos fueron creadas, acuñadas, formadas en un contexto que ya se fue (la ausencia de límites) y consecuentemente ya no nos sirven, y más, nos conducen hacia este verdadero suicidio colectivo.

Para redireccionar el esfuerzo colectivo de las actuales y futuras generaciones requerimos:

### **EDUCAR PARA APRENDER A HACERSE PREGUNTAS**

La velocidad a la cual se están produciendo los cambios sociales y culturales hace que gran parte de las preguntas y respuestas que nos dimos en el pasado nos sirvieron para enfrentar los de-

safíos que nos presentaba el futuro ya no nos sean útiles. Los aprendizajes y certezas adquiridas de y en las experiencias vividas sirven si las situaciones a las cuales debemos enfrentarnos son parecidas o similares a las ya vividas, pero cuando el cambio es lo habitual, cuando cada día se debe enfrentar realidades diferentes las preguntas deben ser otras. Debemos aprender a transitar en la incertidumbre, en la nueva normalidad que es el cambio permanente, y pasar desde las respuestas a las preguntas.

### **EDUCAR PARA CUESTIONAR NUESTRO PROPIO PENSAMIENTO Y LAS CERTEZAS INSTALADAS**

Lo incierto es la característica de la realidad que enfrenta nuestra generación y la generación que nos suceda. Todas las instituciones en mayor o menor grado, incluso aquellas consideradas absolutamente intocables, como la familia y el matrimonio, están experimentando profundas crisis que llevan a cuestionar incluso su existencia futura. Las religiones, las iglesias, los estados y las instituciones gubernamentales, los sistemas educativos incluyendo las universidades y la propia ciencia, la prensa, los parlamentos, la policía, la política y los partidos políticos, la economía y las empresas, los mercados e incluso el propio dinero.

Debemos aprender a cuestionarlo todo, lo cual no significa irrespetar o tirar por la borda los enormes logros civilizatorios, sino más bien transformar nuestras opiniones en juicios fundados, nuestras creencias en convicciones razonadas, asumidas y vividas y buscando siempre evitar los dobles estándares y la incoherencia entre discursos y conductas que es lo que ha llevado a este cuestionamiento generalizado de todo lo que hemos construido.

### **EDUCAR PARA DESARROLLAR NUESTRA SENSIBILIDAD Y EMOCIONES. APRENDIENDO A *SENTIPENSAR***

Francisco Varela nos enseñó una profunda verdad: “Occidente es abstracción”. Hemos olvidado y depreciado lo singular,



lo específico, lo concreto, el espacio de la subjetividad, de los sentimientos. Y Humberto Maturana lo reiteró cuando señaló que “la objetividad es un argumento para obligar”. Hemos dissociado absolutamente nuestra razón y nuestro corazón. Adela Cortina nos ha convocado a desarrollar la razón cordial, que es compatibilizar o co-inspirar nuestras ideas llenándolas de emoción y de sentimientos. La humanidad se hizo posible porque somos seres empáticos que han ido transformando su simpatía (empatía acotada a los similares a uno, a los cercanos) en empatía universal, que se fue ampliando y universalizando, a todos los humanos de todas las condiciones (color de piel, género, nacionalidad, condición social, creencias) y, a todos los seres vivos. Requerimos aprender a *sentipensar*.

**Sorprendente** porque tenemos que descubrir cómo sobrevivir y no sabemos cómo. Tendremos entonces que pensar lo impensado, imaginar lo inimaginable. Los escenarios futuros están abiertos. Hay quienes piensan que todo seguirá siendo igual que antes, lo cual es una profunda equivocación; sin embargo, son quienes tienen el poder para hacer que así ocurra.

Los niveles de concentración del poder económico y político son como nunca antes había sido visto en la historia humana. Según Oxfam la desigualdad económica está fuera de control y los datos que indican que 2.153 multimillonarios poseen más riqueza que 4.600 millones de personas en el mundo. Por otra parte, todos sabemos de la autocracia y del comportamiento despótico de gobernantes como Trump, Putin, Xi Jinping, Bolsonaro, comportamientos que han caracterizado los gobiernos de los principales países del mundo, donde los “preciados” valores democráticos están absolutamente ausentes.

Paralelamente comienzan a hacerse habituales las movilizaciones sociales de protesta contra el orden o los órdenes establecidos. Los indignados, las protestas, los estallidos sociales, entre muchas otras crecientes manifestaciones de descontento con el orden social prevalente.

Hay quienes siguen soñando con una revolución mundial, con resolver de una vez la contradicción fundamental

entre el capital y el trabajo, siguiendo escrupulosamente el derrotero señalado por quienes utopizaron el futuro de la humanidad. Sin embargo, son muchos más los que creen que las contradicciones son muchas, que resolverlas no será una tarea fácil y que requerirá una enorme imaginación y el quehacer de una inteligencia colectiva porque requerirá muchas alianzas y acuerdos impensables en el pasado.

Paralelamente hay muchos otros que silenciosamente han iniciado un camino de construcción en territorios locales, en escalas humanas, en alianzas muy variadas para diseñar cotidianamente nuevas formas de habitar lo humano, más concretas, más prácticas, más diversas, adaptadas a las historias propias, a los saberes comunes, a los lenguajes *sentipensantes*, avanzando en la experiencia cotidiana de rediseñar la civilización desde lo pluriverso.

#### **EDUCAR PARA DESATAR LA IMAGINACIÓN Y LA CREATIVIDAD.**

Un atributo propio de todos los seres humanos cual es la imaginación y la creatividad es lo que desde nuestros sistemas educativos hemos sistemáticamente mutilado, depreciado y castigado. Lo que nos demanda este mundo cambiante, incierto, imprevisible y desconocido es imaginación, ingenio, creatividad, fantasía, intuición, clarividencia, iniciativa, agudeza, chispa. La enorme tarea como educadores será compatibilizar creatividad con rigor, ingenio con trabajo, creatividad con autocrítica, fantasía con pies en la tierra, intuición con realismo, clarividencia con concreitud, iniciativa con juicio de pares, agudeza con criterio, chispa con parsimonia. Indudablemente que no será una tarea fácil.

#### **EDUCAR PARA APRENDER A PENSAR DESDE LOS MÁRGENES, DESDE LOS LÍMITES**

Los humanos tenemos una capacidad inaudita podemos desplazar nuestro pensamiento más rápido que la velocidad de

la luz, podemos hacerlo llegar a los confines del universo, pero hemos sido domesticados para pensar dentro del cuadrulado de los cuadernos de caligrafía, nos hemos acostumbrado a decir solo lo decible, lo correcto, lo apropiado. Nuestra ciencia, la occidental nos ha pauteado para pensar mirando siempre hacia el centro, hacia “lo importante”, lo relevante, lo significativo, esto es hacia las medidas de tendencia central, los promedios, las medias, las medianas desatendiendo la variación, la dispersión, los márgenes.

Hoy, la realidad formalizada en una planilla Excel es lo que importa, el código binario nos ha permitido atrapar y representar así todo tipo de expresión de la realidad, salvo hasta ahora las emociones y los sentimientos. Quizás Kurzweil tenga razón y pronto también tendremos los algoritmos para hacerlo. Mi intuición es que eso nos conduce al especicidio (el suicidio de nuestra especie, el *homo sapiens* pero también *homo amans*).

Tarea difícil pero imprescindible será introducir la mirada desde los márgenes, una mirada descentrada, una mirada desde los límites de nuestros mapas mentales, de nuestros epistemes, la única posible de desafiar la normalidad impuesta desde la desmesura, el despilfarro, el despotismo, la omnipotencia de los discursos hegemónicos de una civilización suicida.

**Incierto** porque no hay certezas posibles. Transitamos en un mundo que nos provee de certezas falaces, de poderes fatuos y crecientemente deslegitimados, que nos proveen cotidianamente de alucinaciones e ilusiones de toda índole para desenfocarnos de la verdaderamente importante, en una realidad que nos deshumaniza cada día más.

El cambio fundamental para abandonar este camino suicida no está en la tecnología, no está en la economía, ni tampoco está en la política. Está en nuestras creencias, ellas son las que determinarán el mundo que habitemos y que leguemos a nuestros herederos, a las nuevas generaciones que tenemos la responsabilidad de formar.

Desde esta perspectiva, la labor educativa necesaria apunta a lograr formar un pensamiento crítico, creativo, pros-

pectivo y capaz de analizar las complejas relaciones entre procesos naturales y sociales para actuar en el ambiente con una perspectiva global, pero diferenciada por las diversas condiciones naturales y culturales que lo definen aprovechando las capacidades para comunicarnos entre nosotros mismos y con el entorno; desarrollando sensibilidades que hemos ido dejando de lado y olvidando (por razones culturales); revalorizando formas de conocimiento y relación como la intuición y la ternura; respetando la enorme variedad de experiencias humanas, aprendiendo a identificarlas y evaluarlas, partiendo de conocernos a nosotros mismos y de comprendernos como parte y resultado de procesos naturales y culturales, causa y efecto, motor y consecuencia. Entonces lo que requerimos es una educación por procesos y sobre procesos, y no sobre eventos puntuales y aislados de la totalidad.

En el *Manifiesto por la Vida. Por una Ética para la Sustentabilidad* (2002) dijimos que la educación para la sustentabilidad debe entenderse como una pedagogía basada en el diálogo de saberes y orientada hacia la construcción de una racionalidad ambiental. Esta pedagogía incorpora una visión holística del mundo y un pensamiento de la complejidad. Es la educación para la construcción de un futuro:

**Sustentable.** Esto implica ser capaces de tener presente no sólo las necesidades de la generaciones actualmente vivas sino también de las por venir. Es la exigencia de una solidaridad intergeneracional, es hacernos cargo del mundo que heredaremos a nuestros descendientes. De allí que las miradas cortoplacistas propias de la economía y también hoy de la política deberán dar paso a una nueva visión que tenga presente las restricciones al operar humano que nos ponen los límites biofísicos del planeta. La tarea educadora por excelencia será generar conciencia respecto al peso termodinámico de nuestras formas de habitar el mundo.

**Equitativo,** porque para construir sociedades sustentables es imprescindible también de la solidaridad intrageneracional. Los humanos en nuestro desarrollo moral como especie

hemos aprendido que la dignidad es quizás el valor más preciado que tenemos como individuos y que es ésta la que nos constituye como personas. Nuestra dignidad es un valor y un derecho innato, inviolable e intangible de la persona, es un derecho fundamental y es el valor inherente al ser humano porque es un ser racional que posee libertad y es capaz de crear cosas.

Hace años planteamos la propuesta de una línea de dignidad que sea un punto de convergencia entre quienes tienen mucho y aquellos que tienen poco o nada. Esta noción implica entender que hay indignidad no solo en la miseria y pobreza, en el subconsumo de quienes viven con hambre, con la incertidumbre de si comerán mañana, sino también y principalmente en el sobreconsumo de los extremadamente ricos. Indignidad que se hace manifiesta en el derroche y en la ostentación, en la obsolescencia planificada y en el hiperconsumismo de los turboconsumidores.

Debemos salir de la trampa del crecimiento infinito, como lo dijo Gandhi, “tenemos suficiente para las necesidades de todos pero no para la codicia de unos pocos”. Hemos llegado a un punto en el cual la humanidad se encuentra en condiciones de realizar la principal tarea civilizatoria acorde con su vocación empática: dedicar sus energías a la tarea de la distribución del bienestar acumulado, avanzando hacia una renta básica universal.

Ello solo será posible mediante un proceso de desarrollo justo, democrático, participativo, autogestionado, territorializado y anclado en los espacios locales, en la escala humana, que sea producto de la autodeterminación y orientado hacia una transformación cultural que nos permita recuperar el valor de lo sencillo en la complejidad, de lo local en lo global, de lo diverso en lo único y de lo singular en lo universal.

## DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Patricia Castillo

Durante las últimas décadas la formación inicial docente ha estado en el centro del debate. Existe convicción sobre la necesidad de fortalecer la formación de profesores, para mejorar la calidad de la educación, sobre la base de una comprensión contextualizada del fenómeno educativo, que permita entender y comprender el ejercicio docente como una acción ética, de formación para las nuevas generaciones, contribuyendo a la formación de ciudadanos responsables, críticos, empáticos, libres e independientes, a través del diseño e implementación de experiencias educativas transformadoras y liberadoras para la persona humana.

En este sentido, persiste una gran insatisfacción respecto a las capacidades de las instituciones de educación superior, para dar respuestas reales a las necesidades de la profesión docente, persiste según (Feiman-Nemser, 2001) currículums rígidos, caracterizados fundamentalmente por una excesiva fragmentación del conocimiento, divorcio entre teoría y práctica y escasa vinculación con la escuela.

En este sentido se reclama, de acuerdo a Marcelo y Vaillant (2007), mayor calidad a los procesos de formación de profesores, se observan prácticas excesivamente frontales y ausencia de técnicas pedagógicas apropiadas para trabajar con las diversidades presentes en las aulas, tales como estudiantes socialmente desfavorecidos, clases multigrado, clases multiculturales, aprendizaje de la lecto-escritura inicial, resolución de conflictos, entre otros.

En el caso de Chile, la investigación sobre la formación inicial docente, en términos genéricos, hace referencia a focos

problemáticos vinculados al desarrollo de capacidades, para generar un clima de aula propicio para el aprendizaje, se evidencia un desconocimiento de estrategias para centrar la atención por parte de los estudiantes, dificultades para generar oportunidades de aprendizaje para que los y las estudiantes aprendan, falta de preparación para trabajar con estudiantes diversos, en términos de diferencias culturales y necesidades educativas especiales. Se evidencia también que gran parte del currículo solo incluye herramientas específicas para un estudiantado escolar promedio (Solís et al., 2016; Infante y Matus, 2009).

Por otro lado, según Caena y Redecker (2019), se evidencian debilidades tales como dificultad para el trabajo con padres y apoderados, aludiendo a que la formación inicial no considera instancias de formación en esta área; también se observa una pérdida paulatina de mecanismos de promoción de capacidades, tanto para la innovación en aula, como para el pensamiento crítico, las habilidades analíticas, la creatividad y las habilidades interculturales.

También se evidencia una segunda variable que dice relación con la percepción de los profesores y profesoras principiantes, quienes dan cuenta de altos niveles de confianza en sus conocimientos pedagógicos, sin embargo, atribuyen mayor importancia a los conocimientos adquiridos durante el ejercicio de su profesión por sobre los recibidos durante su formación inicial (Cifuentes, Villarroel & Geeregat, 2018). En este contexto no dan cuenta de falta de manejo disciplinar, pero si refieren a la falta de manejo en el ámbito de las didácticas específicas y la gestión de aula, atribuyen mayor importancia y significancia a las habilidades que adquieren en el ejercicio de su profesión y no a la formación pedagógica recibida en la universidad, hallazgo coherente con la estructura de los currículos, centrados en el conocimiento disciplinar, desconectados de la realidad escolar.

Se suma a esta realidad, presente durante los últimos 30 años en Chile, un nuevo escenario configurado por la emergencia sanitaria mundial provocada por el Covid-19, que instala forzosamente, una nueva modalidad de formación mediada

por las tecnologías de la información y la comunicación, que obliga a migrar de una modalidad presencial, históricamente el hábitat natural del mundo educativo, a una formación de enseñanza *en línea*, desconocida por el profesorado y el estudiantado. Esto exige una serie de modificaciones tanto administrativas, como de gestión y formación de masa crítica, para las cuales, las instituciones educativas, en todos sus niveles, no estaban preparados, situación que sin duda sobreexigió y obligó a los diferentes actores, a aprender sobre la marcha una forma de enseñar para la cual los profesores y profesoras no estaban preparados y preparadas y los estudiantes no cuentan con los recursos necesarios para una implementación óptima de esta nueva modalidad, generando brechas profundas entre los estudiantes que podían acceder a las clases y los que no, brechas que sin duda llevara años de subsanar.

Claramente, la pandemia rápidamente cambia la forma de enseñar y aprender, deja en evidencia el desconocimiento del profesorado sobre cómo mediar el aprendizaje en un contexto formativo en línea de carácter sincrónica y asincrónica, situación que desafía a las instituciones responsables de la formación inicial docente, de los estudiantes que actualmente cursan carreras de pedagogía en las universidades del país.

De acuerdo al informe educación en tiempos de pandemia de COVID-19, la formación inicial en este contexto debe considerar más que nunca la realidad de la escuela y promover el desarrollo de valores y capacidades tales como la solidaridad, el cuidado propio y de otros, capacidades socio-emocionales, aprendizaje autónomo, cuidado de la salud y la resiliencia, valores y capacidades que se han revelado como prioritarias en la actual coyuntura. Se insta a potenciar, desde los currículos de la formación inicial, la incorporación transversal de las tecnologías de la comunicación y la información, para el diseño de experiencias significativas de aprendizaje. Se debe avanzar en la formación de profesionales con un sólido desarrollo en competencias tecnológicas (CEPAL-UNESCO, 2020 p. 1).

Asimismo, Fernández (2020), indica que el coronavirus



no ha hecho más que acelerar un cambio que venía produciéndose como consecuencia de la transformación profunda, causada por la Internet y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. Asistimos al mayor cambio acaecido en el ámbito educativo; sin duda una oportunidad que permitirá desarrollar habilidades para abordar la transformación digital en los contextos educativos, caracterizado por cambios rápidos, vertiginosos y recurrentes, en que el conocimiento académico comienza a perder protagonismo frente a otras capacidades habilidades y actitudes orientadas a aprender, desaprender y reaprender rápidamente; a crear desde la innovación, a utilizar el pensamiento lateral; a trabajar colaborativamente y aceptar el error como parte vital del aprendizaje, en el cual nuestras herramientas y métodos tradicionales dejan de servir.

En este contexto, cobran vida las palabras de Elizalde (2005) quien señala a que serán las nuevas generaciones de profesores y profesoras quienes deberán repensar la tarea de enseñar en escenarios inciertos, caracterizados por la desigualdad y las inequidades, de sociedades heterogéneas y segregadas. Que más desigualdad e inequidad que las dejadas al descubierto por la pandemia. Es ahora más que nunca cuando debemos hacer vida ese principal desafío ético de la educación: abrirnos a compartir y a incluir al otro, en especial a los excluidos. Recuperar como un objetivo cultural la búsqueda de la sabiduría, cuestión ética que es muchísimo más profunda que acceder a una determinada información o conocimiento.

Hoy más que nunca cobra vigencia el pensamiento freireano que nos convoca a hablar y a escucharnos verdaderamente sobre la vida misma y sobre los contenidos. Diálogo humilde, según (Páez et al., 2018), una auténtica conversión hacia el respeto profundo a las conciencias de quienes se forman y educan, tan necesario y efectivo en momentos de sufrimiento y dolor como los que estamos viviendo.

A modo de cierre, es importante comprender que la formación del profesorado es clave para avanzar hacia la mejora y excelencia de la educación en Chile, asistimos a un momen-

to histórico que nos impulsa a pensar en los desafíos que debe afrontar la formación inicial en los próximos años, en que se deberá abordar los duros efectos que dejará la pandemia. Urge repensar la formación inicial, las universidades deben generar instancias de diálogo permanente con los actores claves -principalmente egresados y egresadas- así como también con la comunidad escolar y el territorio para retroalimentar permanentemente los procesos de formación del profesorado.

Chapman y Aspin (2001) ya planteaban, la necesidad de introducir profundas transformaciones a las instituciones educativas formadoras de formadores, que respondan a la justicia social, inclusión social, participación democrática y desarrollo social, y redefinir los lugares donde el aprendizaje tiene lugar, a través de la creación de ambientes de aprendizaje flexibles, reflexivos, positivos y motivadores que superen las limitaciones de currículos estandarizados, segmentados por disciplina y rígidas pedagogías, que trasciendan hacia una comprensión de la escuela como espacio de socialización y una fuente inagotable de conocimiento para las generaciones futuras.

Es importante comprender que formar a las nuevas generaciones de profesores y profesoras implica pensar y repensar la formación inicial docente. Se requiere con urgencia una discusión profunda, junto a otros y otras, promover la reflexión entre carreras de pedagogía, y tomar decisiones que nos permitan conectar la formación docente con el contexto que vive el país.

## REFERENCIAS

- Elizalde Hevia, A. (2005). Educación, diversidad y cambio de valores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 37(2), pp. 64-83. Recuperado el 10 de mayo de 2021 de <http://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25931>
- CEPAL-UNESCO (2020). Informe: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado el 10 de abril de 2021, de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Caena, F y Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *Eur J. Educ.* 54, 356-369. Recuperado el 10 de marzo de 2021 de <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>.
- Cabezas, V.; Medina, L.; Müller, M. y Figueroa, C. (2019). *Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile*. Centro de Políticas Públicas UC. Recuperado el 10 de abril de 2021 de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2019/10/Paper-serie-Temas-de-la-Agenda-Pu%CC%81blica-N%C2%B0-116-2.pdf>
- Cifuentes Gómez, G., Villarroel Farías, M. & Geeregat Vera, O. (2018). ¿Influye la universidad en la empleabilidad exitosa de los titulados de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 207-224. Recuperado el 1 de abril de 2021, de [doi:10.4067/S0718-07052018000100207](https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100207)
- Chapman, J. y Aspin, D. (2001). Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan. En D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton e Y. Sawano (eds.). *International Handbook of Lifelong Learning*. Kluwer, pp. 405-446.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Tea-

- ching. *Teachers College Record* 103 (6), pp. 1013-1055.
- Fernández, B. (2020). Columna de opinión: Formación docente, un aspecto crítico y olvidado en la pandemia. Recuperado el 20 de abril de 2021, de [http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&id=1918&langSite=es](http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1918&langSite=es)
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2007). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a ser profesor?* Narcea.
- Páez, M. R.; Rondón H. G. y Trejo C. J. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CRESUR. Recuperada el 16 de mayo de 2021, de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion\\_docente\\_Paulo\\_Freire.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf)

**AL ENCUENTRO DEL ROSTRO BORRADO  
POR LA ESTANDARIZACIÓN Y LAS CIFRAS**

Ofelia Roldán

*El rostro del prójimo significa para mí una  
responsabilidad irrecusable que antecede a todo  
consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato.*

Emmanuel Levinas

Con relativa facilidad se afirma “que la educación se asienta -al menos desde el horizonte normativo que dibuja una aspiración ética ideal- en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre [y en la mujer] (Mélich y Bárcena, 1999, p. 38), lo que responsabiliza a educadores y educadoras de custodiar y cultivar la presencia de humanidad en cada uno de los y las estudiantes que acompañan en su devenir sujetos. No obstante, este cometido no siempre se logra y, peor aún, con igual facilidad se llega a la penosa realidad de permitir o provocar procesos que, en nombre de la eficiencia educativa, borran el rostro humano en medio de la primacía de la estandarización y las cifras.

Para comprender la distancia entre un discurso educativo con un interesante sustento ético, orientado al cultivo de humanidad, y una práctica que en cierto modo lo contradice es preciso analizar el punto de enunciación o perspectiva sociológica de la educación que está a la base, ilumina o soporta cada propuesta curricular porque allí subyacen la concepción de educación en tanto fenómeno social, el tipo de relación entre educación y sociedad, y la función que se le atribuye a la edu-

cación tanto en la configuración de subjetividades como en la construcción de horizontes sociales. A propósito, vale revisar dos perspectivas sociológicas de la educación que han influido de manera significativa en la gestión y desarrollo de enfoques curriculares vigentes. Son ellas: la *Estructural Funcionalista*, con Durkheim y Parsons como sus más férreos representantes y la *Crítica Liberadora*, soportada en el pensamiento de teóricos de la Escuela de Frankfurt como Max Horkheimer, Theodore Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas y en aportes de pensadores e investigadores americanos como Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Orlando Fals Borda, Abraham Magendzo, Rodolfo Kusch, Marco Raúl Mejía, Arturo Escobar y Pablo Gentili, entre otros.

De acuerdo con cada una de estas dos perspectivas sociológicas la educación está orientada por un interés particular que posteriormente se materializa y refleja en los procesos de gestión curricular. La estructural funcionalista, sustentada en un *interés técnico*, con base en la explicación, la predicción y el control posiciona el sistema educativo al servicio de los sistemas económico y político convirtiendo, de ese modo, la educación en estrategia de conservación y mantenimiento de la estructura social que estos predeterminen y les sea útil; de ahí que se le atribuya por “objeto el suscitar y desarrollar en el niño [y en la niña] un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él [y de ella] tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que están especialmente destinados” (Durkheim, 2013, p. 147). Desde esta mirada macrosocial de la educación el sujeto se va borrando mientras el interés está puesto en su entrenamiento para el desempeño eficiente del rol que ha de cumplir según las demandas del modelo socioeconómico y político imperante, de lo cual dan evidencia las pruebas estandarizadas y las cifras denotativas de productividad y rendimiento favorables a la comparación entre grupos, instituciones, localidades y países.

Consecuente con la perspectiva estructural funcionalista de la educación y con apoyo en aportes de la psicología con-

ductual de Skinner, (años 70), de la teoría del capital humano de Schultz y Becker (Años 60 y 80) y de la inteligencia exitosa de Sternberg, (años 90), entre otros, se gesta y desarrolla el enfoque curricular por competencias en el que se va cristalizando el interés de estandarización, comparabilidad y control eurocéntrico que toma fuerza y se expande a otras latitudes a través del Proyecto DeSeCo, OCDE (1997-2003), las Pruebas PISA, OCDE (2000) y el Proyecto Tuning (2001). Es precisamente en el marco esta adopción acrítica de estándares de calidad educativa foráneos con fines comparativos, soportados en ideales de eficiencia, eficacia y productividad, y traducidos en competencias verificables mediante pruebas cuantitativas desprovistas de condiciones contextuales, sociales, culturales y subjetivas, donde se borra o desdibuja el rostro de los sujetos de la educación al pretender cambiar “el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven” (Sacristán, 2008, p. 9), propio ello de la denominada *civilización del progreso* sostenida en los postulados del colonialismo y el neoliberalismo (Mejía, 2010) que agrava la pobreza, amplía las brechas de la inequidad e inhibe el despliegue de la humanidad que habita a cada sujeto.

Así las cosas, “no hay que subordinar más el desarrollo humano al desarrollo económico; debemos invertir esto y subordinar el desarrollo económico al desarrollo humano. Ese es el papel ético fundamental” (Morín, 2012, p. 4) y el gran desafío de la educación en el mundo contemporáneo porque “no es la productividad el sello de lo humano, sino el devenir de la dignidad misma” (Silva & Mazuera, 2020, p. 97). No es el estatus y la riqueza acumulada en unos pocos la finalidad de la educación, sino la configuración de un orden social justo y equitativo en el haya posibilidad para el despliegue de las libertades humanas y el buen vivir; no es la homogeneización y el ajuste al mundo instituido la única opción que resignadamente haya que aceptar, sino la voz que conscientemente hay que alzar y la acción transformadora que con compromiso hay que realizar para “intervenir en la reinención de la sociedad (Freire, 2000, p. 42).

Acorde con la necesaria subordinación del desarrollo económico al desarrollo humano, en la que se prioriza el *ser* frente al *tener*, esto es, la humanidad frente a la rentabilidad producida por los humanos, está la perspectiva crítica liberadora que ve en la educación oportunidad para el análisis de las problemáticas de la estructura social y la construcción creativa de nuevas formas de organización y de conocimiento en función de “una sociedad mejor, más justa, a través de otra epistemología, de otra manera de conocer, de vivir (De Sousa Santos, 2018) y de articular los procesos sociales y el desarrollo económico, animado esto por el despliegue de las libertades sustanciales de cada sujeto consciente de que cohabita el mundo con otros y otras que, como él, también merecen una vida digna. Esto implica posicionar el sistema educativo en el direccionamiento de los asuntos económicos y políticos, asociar calidad educativa a mejores prácticas cotidianas, a calidad de vida, a despliegue de libertades, a ejercicio de los derechos y a búsqueda de la justicia social. Lo anterior ratifica como propósito fundamental de la educación la formación de *sujetos capaces* que, en resistencia creativa, hagan aportes a la configuración de un mundo más humano, plural, solidario y equitativo mediante su acción ética y políticamente comprometida.

En consonancia con la perspectiva crítica liberadora de la educación, cabe resaltar algunos aportes de Amartya Sen (2000) y Martha Nussbaum (2012) como soporte del enfoque curricular de capacidades porque juntos ofrecen un marco conceptual apropiado para comprender y facilitar el papel central del sujeto y sus libertades en la búsqueda de una mejor calidad de vida para sí y los demás e instauran una perspectiva educativa humanista a favor del desarrollo humano como condición mínima de la justicia social, recuperando de este modo la función ética de la educación que en ocasiones sutilmente se diluye entre el control, la competitividad, la estandarización y las cifras.

Esto significa que el enfoque curricular de capacidades trasciende el paradigma que asocia educar con *capacitar*, *hacer*



*competente y acreditar* para el desempeño de una tarea puntual, oficio o profesión de acuerdo a estándares de excelencia, impuestos por la lógica mercantil globalizada. Si bien esto es importante, resulta reduccionista e insuficiente en un mundo como el contemporáneo ávido de hombres y mujeres capaces de hacer lectura crítica de la realidad y dispuestos a aportar a la transformación de lo que cause daño en ella, de comprender las razones de las injusticias sociales y empeñarse en acabar con ellas, de compadecerse del sufrimiento ajeno y acompañar al que sufre en su movilización generativa, de identificar los puntos concentradores del poder que inhibe la acción social y contribuir a la emergencia de contrapoderes enfocados a la tensión posibilitadora. Hombres y mujeres convencidos de que sus capacidades constituyen “la totalidad de las oportunidades de las que disponen para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta” (Nussbaum, 2012, p. 40) y, por tanto, entienden que es su responsabilidad desarrollarlas.

En coherencia con este enfoque, la educación tiene tres funciones esenciales en la creación de esas oportunidades a las que hace alusión Nussbaum, también denominadas “libertades sustanciales” (Sen, 2000). La primera es crear situaciones de aprendizaje en las que el y la estudiante descubran las potencialidades presentes en sus dimensiones físico-madurativa, afectiva-erótica, ético-moral, comunicativa, lúdico-estética, política, cognitiva, laboral y espiritual; la segunda, acompañarles amorosa e inteligentemente en la conversión de sus potencialidades en funcionamientos, entendidos como “las cosas que logran hacer y ser al vivir” (Sen, 1996, p. 54) y la tercera, generar las condiciones concretas en las que puedan funcionar o realizar sus agenciamientos, todo ello en el marco de los derechos como pilares de la justicia social.

Se facilita el cumplimiento de las tres funciones antes mencionadas cuando se entiende la educación como experiencia (Skliar & Larrosa, 2009), “cultivo de humanidad, configuración y despliegue de subjetividades y expansión de libertades” (Roldán, 2013, p. 344), lo que implica hacer el tránsito de “dic-

tar clase” a crear *situaciones de aprendizaje*, concebidas como acontecimientos que, desde una perspectiva integrada, integral, plural, flexible y de proceso, convoquen y comprometan a los y las estudiantes como participantes creativos, autónomos y responsables del aprendizaje y su consecuente acción transformadora.

Una verdadera situación de aprendizaje parte de la lectura crítica de la realidad, especialmente en función de detectar problemas culturales e inconsistencias sociales tanto a nivel general como en el contexto cercano de interacción y logra conflictuar a los actores educativos de tal manera que se vean abocados a revisar sus prácticas, a asumir una actitud positiva de cambio y comprometerse ético-políticamente con la construcción de alternativas de solución viables.

En esta perspectiva, aprender es convertir las potencialidades en capacidades y éstas en agenciamientos transformadores en los ámbitos individual y social o, dicho de otro modo, “aprender es reducir la miseria de los pobres, la ignorancia en la escuela, el fanatismo en el templo, el sufrimiento en el hospital, el fraude en los negocios y la locura en la política” (Harkavy 2006, p. 10) porque, si bien el aprendizaje es un proceso que tiene ocurrencia en cada sujeto, su valor radica en la generación de “procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social” (Mejía, 2015, p. 112). Aprender implica una seria responsabilidad ético política con la construcción de formas de solidaridad, responsabilidad e indignación que finalmente se vean traducidas en condiciones de vida acordes con la dignidad humana.

Facilitar el aprendizaje comprometido y transformador implica para educadores y educadoras crear ambientes enriquecidos que faciliten el despliegue de lo humano desde una perspectiva integral e integrada, porque “[...] estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica” (Freire, 2015, p. 26). En consonancia, se requiere

la orientación de procesos educativos y la generación de situaciones de aprendizaje que les permitan a los y las estudiantes reconocerse como sujetos en potencia e ir avanzando progresivamente en el desarrollo de las capacidades y en el despliegue de los agenciamientos individuales y colectivos favorables, por un lado, a la comprensión de las fisuras del proyecto de la globalización capitalista y neoliberal (Mejía, 2010) traducidas en vastas cantidades de rostros humanos borrados y, por otro, a la actuación creadora y auto-generativa de la que se deriven proyectos sustentados en la esperanza de otro mundo posible.

Pensar en una educación transformadora de un mundo con grandes desarrollos científicos y tecnológicos que, como legado de la humanidad, representan un enorme potencial en términos humanos y sociales, pero que a la vez está matizado por la injusticia, la dominación, la reificación, el miedo y la desesperanza, implica ocuparse en la formación de sujetos capaces de identificar las necesidades de cambio, formular lo que no está y ver lo que no existe; sujetos “que toman posesión de su vida, de su tiempo, del tiempo de su vida [...] Tiene que ver con algo así como sentir el peso de lo que pasa y de lo que nos pasa: *no volverse ciego, sordo y mudo ante el peso del mundo*” (Bárcena, 2012, p. 15).

Dicho de otro modo, implica la formación de sujetos con claridad de lo que son y lo que pueden llegar a ser en el marco de un mundo compartido y plural, capaces de descentrarse de su interés particular para construir colaborativamente en la medida en que desarrollan su propia diferencia. Pensar en una educación emancipadora es apostar ética y políticamente por el cultivo de humanidad, por la formación de sujetos fecundos, entendiendo que “un ser fecundo es un ser capaz de otro destino que el suyo” (Levinas, 1977, p. 289), un ser capaz de traducir en beneficio social su aprendizaje porque aprender “no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas” (Freire, 1996).

## REFERENCIAS

- Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Editores Miño y Dávila.
- Becker, G. S. (1983). *El capital humano*. pp. 15-251. Alianza Editorial.
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. compilado por María Paula Meneses [et al.]. Buenos Aires: CLACSO.
- Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Harkavy, I. (2006). The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century. *Education, Citizenship and Social Justice 1*, pp. 5-37.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayos sobre la exterioridad*. Edit. Sígueme.
- Melich, J. C. y Bárcena, F. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista Española de Pedagogía 214*, pp. 465-484.
- Mejía, M. R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia*, 2(2).
- Mejía, M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, vol. 6, núm. 12, pp. 97-128. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Morin, E. (2012). *Estamos en un Titanic*. Recuperado de <https://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/674/1/242-estamos%20en%20un%20titanic.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Roldán, O. (2014). Tras el sujeto borrado por la estandarización y las cifras. En *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía con sentido humano*. Editorial Universidad de la Serena.
- Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Morata.

- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review* 51(1), pp. 1-17.
- Sen, A. (1996). Fertility and coercion. *University of Chicago Law Review*, 63, pp. 3.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Skinner, B. F. (1975a). El concepto de reflejo en la descripción de la conducta. En *Registro acumulativo: Una selección de la obra de Skinner realizada por el propio autor*. (pp. 478-510). Fontanella.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Silva, W. y Mazuera, J. (2020). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 21.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Paidós.

## LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS COMO SITUACIÓN DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVE EL AGENCIAMIENTO

Paulina Veas

*Tenemos una responsabilidad enorme, la de crear condiciones para que, tanto nuestros estudiantes como nosotros, podamos ver que el mundo no está acabado; hay que buscar otras maneras, hay que ver lo que no está visible y hay que crear lo que no está, pues vivimos en un mundo del que no estamos contentos porque hay mucha injusticia e inequidad y la educación es la esperanza”.*  
Ofelia Roldán (2020).

### CONTEXTO

La profesora Ofelia nos ha invitado a dar una mirada sobre las perspectivas sociológicas de la educación, desde los paradigmas estructural funcionalista y el crítico-liberador. El primero, donde la educación mantiene la estructura de la sociedad y el sistema educativo está al servicio de los sistemas económicos y políticos; y el segundo, donde la educación propicia el análisis de las problemáticas de la estructura social para aportar al cambio y para transformarla.

En el enfoque estructural funcionalista la calidad de la educación siempre es expresada en cifras y su interés principal es el control a través de las pruebas estandarizadas que buscan comparar. Desde la perspectiva crítico-liberadora la evaluación jamás es expresada en cifras sino en mejor calidad de vida, mejores prácticas y el ejercicio de los derechos y la justicia social.

La formación de los profesores, desde la perspectiva estructural funcionalista, busca responder al modelo socioeconómico, es más bien técnico y; desde el enfoque crítico liberador, que sean capaces de tener una resistencia creativa que sea un aporte para construir una sociedad más plural y equitativa.

De la primera perspectiva es que se desprende el enfoque educativo por competencias el que busca dar respuesta a la sociedad del conocimiento.

Tiene su origen en las necesidades laborales y contextuales y, por tanto, demandan que la escuela (universidad) estreche lazos con el mundo laboral. Al cambiar los modos de producción, la institución se ve obligada a cambiar, para, de esta manera, proporcionar a los estudiantes los elementos necesarios para enfrentar las exigencias del futuro ámbito laboral (MEM: Introducción Competencias en Educación Superior (en Roldán, 2020).

Desde el enfoque crítico liberador, plantea una formación desde una perspectiva problematizadora; esto quiere decir, que no se trata de formular preguntas para que sean resueltas por los estudiantes sino conflictuar sus vidas y las del docente con la finalidad de que puedan asumir una actitud de cambio desde los conocimientos que van adquiriendo. Esos conocimientos se convierten en fuerza social transformadora.

En un segundo momento, la profesora Roldán plantea la coherencia del enfoque crítico liberador con el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. Se definen las capacidades como “la totalidad de las oportunidades de las que dispone para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta” (Nussbaum, 2012, en Roldán, 2020).

Es desde esta conceptualización del enfoque de las capacidades, que mi reflexión se centra en analizar y proponer las Prácticas Pedagógicas como situación de Aprendizaje que permitan promover el agenciamiento.

## **LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS COMO SITUACIÓN DE APRENDIZAJE QUE PERMITAN PROMOVER EL AGENCIAMIENTO**

*“Vamos a decirlo de un modo más convencional: las matemáticas, la lengua, la geografía, la historia o cualquier otra disciplina de currículum solo tienen sentido si ayudan a navegar, si se ponen al servicio del crecimiento autónomo del sujeto, que camina con la bandera enarbolada que le regaló la escuela”.*

Jaume Martínez, Jaume Carbonell (2020).

La profesora Roldán nos propone un análisis desde el enfoque de las capacidades y en ella plantea que existen muchas dimensiones a desarrollar en el ser humano: físico madurativa, afectiva, cognitiva, ético moral, comunicativa, política, lúdico-estética, laboral y espiritual. Éstas se manifiestan en forma de potencialidades, pero debemos promover situaciones de aprendizaje que permitan transformar dichas potencialidades en capacidades. Una propuesta curricular del desarrollo de las capacidades debe intencionarse permitiendo descubrir las potencialidades para transitar hacia las capacidades.

Sin embargo, la propuesta va más allá; la profesora Roldán nos señala que una persona puede desarrollar las capacidades, pero no la voluntad de ponerla en ejercicio social y colectivo. No bastan los conocimientos, debe agenciarlos. El agenciamiento es aquello que hace una persona conscientemente, reconociendo de que es capaz y se compromete con la transformación de las condiciones sociales, políticas en las que está interactuando. El aprendizaje sería el proceso de conversión de las potencialidades en capacidades y éstas en agenciamientos transformadores en los ámbitos individuales y sociales.

Para que las capacidades se transformen en agenciamiento se deben propiciar situaciones de aprendizaje que permitan vivir una experiencia, es el docente el responsable de generar los acontecimientos que lleven al estudiante a hacer una lectura crítica de la realidad con la finalidad de detectar los problemas



culturales e inequidades sociales. Las prácticas pedagógicas que deben desarrollar los futuros profesores son una situación de aprendizaje que puede generar el agenciamiento. Éstas se implementan de forma temprana en la formación, lo que permite, con una adecuada mediación, analizar el sistema de creencias de los estudiantes y problematizarlas para poner en acción los conocimientos adquiridos en busca de soluciones.

Las prácticas pedagógicas se sustentan en creencias. Estas creencias son previas al ingreso que hacen quienes quieren ser profesores, a los programas de formación inicial y difícilmente dichos programas las modifican. Los profesores creen que la mejor forma de enseñar es la que se realiza de acuerdo a parámetros tradicionales, es decir, sobre la base de establecer relaciones verticales y poco interactivas entre profesor y alumnos (González, 1999 en Latorre, s/f).

Una revisión y análisis intencionado del sistema de creencias puede ir acompañando todo el proceso formativo; a través de la observación de la realidad, el registro sistemático de la experiencia, la contrastación de ésta con la teoría y la mediación del docente y los pares se puede avanzar hacia la modificación de dichas creencias.

La práctica pedagógica debe ser un espacio de observación genuino, sin prejuicios, pero con intencionalidad pedagógica donde las y los futuros profesores puedan sistematizar lo observado, describir, interpretar y generar preguntas que lo problematicen a él o ella como educador/a.

Las prácticas pedagógicas que vivencian los futuros educadores comúnmente se desarrollan en el espacio educativo áulico, ya sea, la sala del jardín infantil o la sala de clases de una escuela. Ese espacio y el tipo de relaciones que allí se dan son bastante comunes a cualquier aula, podemos entrar a cualquier sala de clases y veremos al profesor parado frente a sus estudiantes de espaldas a un pizarrón o a la proyección de una diapositiva; los estudiantes frente a él, podría variar la forma en que están distribuidos sus asientos, en filas, pequeños grupos, en semicírculo, pero aquello dependerá muchas veces no

sólo del estilo de docencia que ejerza el profesor sino el espacio físico, de infraestructura con que se cuente; por lo tanto, el accionar del profesor es bastante predecible y el tipo de relación que propicie también. Sin embargo, la experiencia “es lo que pasa en mí”; el docente guía de un futuro profesor debe generar situaciones de aprendizaje que le permitan vivir la experiencia, conflictuarlo cognitivamente y emocionalmente, para que aquello tan trivial y conocido como el aula se vuelva una experiencia novedosa y desafiante.

Se espera que el aula escolar sea el reflejo de lo que sucede en la sociedad, aquello dista mucho de ser cierto; lo que se aprende en las aulas muchas veces no trasciende al ámbito de la vida cotidiana, pero si esta observación es parte de una situación de aprendizaje, que intenciona el agenciamiento, puede transformar este hecho en una pregunta problematizadora.

Quien pretenda enseñar de forma acrítica, tal vez para conservar su trabajo no ha tomado conciencia de la naturaleza política de la educación. Los educadores deben preguntarse para quién y en nombre de quién trabajan, ya que a mayor grado de conciencia y de compromiso, mayor comprensión del hecho de que el rol del educador exige correr riesgos, incluida la posibilidad de arriesgar el propio trabajo (Freire, 1990).

Quien comienza a formarse como futuro educador, debe hacerse consciente de la responsabilidad que conlleva el desempeño de dicha profesión. Educar esa consciencia difícilmente será posible sólo utilizando el discurso pedagógico del académico en su cátedra, las lecturas de distintos teóricos o mediante la adquisición de contenidos propios de las disciplinas que se estudian. Esto, más las experiencias pedagógicas unidas a la reflexión contribuirán a la construcción de dicha consciencia. El futuro educador debe conocer la realidad, identificarse y comprometerse con ella, más allá de ser una obligación académica que conduce a una calificación.

Esa responsabilidad está unida a su vez a la ética. Como plantea Perrenoud (2001, p. 3), eventualmente, se pueden formar químicos, contadores o informáticos haciendo abstracción

de las finalidades de las empresas que los emplearán. Podemos decirnos, de manera un poco cínica, que un buen químico sigue siendo un buen químico si fabrica medicamentos o si fabrica droga. Que un buen contador sabrá, indiferentemente, blanquear dinero sucio o aumentar los recursos de una organización humanitaria. Que un buen informático podrá servir de manera igualmente eficaz a la mafia o a la justicia. Sin embargo, no podemos decir lo mismo de un educador, las finalidades de la educación no están disociadas del actuar del docente.

Frente a aquella responsabilidad y la ética que debe guiar a quien ostenta el rol de educador, no podríamos hablar de una profesión neutra, ajena a una postura política; el educador debe reconocerse como un agente transformador que se sitúa en el mundo y lo construye a partir de su historia, sus creencias y actitudes. A su vez, se espera que el educador contribuya a la conformación de una sociedad más justa, igualitaria y democrática; para hacerlo debe creer y encarnar dichos valores. Sólo podrá hacerlo si ha tenido la posibilidad de vivenciarlos.

Los principios básicos de una formación de docentes no son ideológicamente neutros. Por dos razones: porque están ligados a una visión de escuela que apunta a democratizar el acceso a los saberes, a desarrollar la autonomía de los sujetos, su sentido crítico, sus competencias de actores sociales, su capacidad de construir y defender un punto de vista; porque estos principios pasan por un reconocimiento de la autonomía y de la responsabilidad profesionales de los profesores, tanto de manera individual como colectiva (Perrenoud, 2001, p. 6).

Dadas las necesidades de una sociedad en constante cambio pero que se mantiene estática en el control del poder, que mantiene arriba a quienes siempre lo han estado y abajo a los que jamás pueden subir, es decir, se mantiene la hegemonía, “proceso en el que los grupos dominantes en la sociedad se unen para formar un bloque y mantener el liderazgo sobre los grupos subordinados” (Apple, 2001, p. 39), es necesario formar un profesor que sea capaz de romper con las cadenas de la reproducción para abrir posibilidades a la transformación.

Cuando nos referimos a la formación del profesor y su rol en la sociedad, hablamos de un profesor transformador, pues no es posible pretender un cambio en la sociedad sin la transformación del educador. Es éste, más otros agentes educativos, incluidos los medios de comunicación, quienes deben liderar la tarea del cambio. *“El profesorado tiene un doble compromiso, uno es el de la renovación pedagógica del aula y en la escuela, y el otro, el de la transformación social. No se puede ser revolucionario en el aula y un conservador en la sociedad”* (Martínez y Carbonell, 2020). La formación de profesores se sitúa en un escenario político e ideológico (Cfr. López de Maturana, 2001), ya que esta práctica deviene acto político (Apple, 1986), se sea o no consciente de ello, puesto que la educación no es, ni jamás será una empresa neutral. No existen los educadores neutrales.

Todo lo dicho requiere que situemos todos nuestros esfuerzos para “reformular” la educación en el marco de las macro y microrrelaciones de poder dentro de las escuelas y entre escuelas, así como en el de las relaciones de explotación y dominación que constituyen el contexto social en el que desenvuelve la educación. Eso supone que, si nuestros intentos de crear unos currículos y una enseñanza más sensibles y responsables tienen éxito, dependerá de una evaluación realista y crítica de las fuerzas en conflicto que operan en el interior de las escuelas y en la sociedad en general (Apple, 2001, p. 139).

De acuerdo a lo señalado, no es tarea menor la de educar a otros, sobre todo a las nuevas generaciones y menos lo es preparar y formar a los futuros educadores para terminar con la hegemonía, y trabajar para construir una sociedad más democrática. Para lograrlo es necesaria la responsabilidad social y política de las instituciones que forman educadores.

El compromiso ético y político y el placer e interés por aprender y descubrir podrán irse desarrollando en la medida que el futuro educador entre en contacto con la realidad. Con esto no pretendemos insinuar que los jóvenes que ingresan a las pedagogías han vivido inmersos en una burbuja, ajeno al acon-

tecer social, cultural y político de su comunidad, pero es tarea de las instituciones formadoras situarlos en el territorio, no sólo hablar y tomar decisiones sobre el mapa y hacerlos tomar conciencia de la realidad y reflexionar sobre ella.

Las Prácticas Pedagógicas en la Universidad Católica del Norte (UCN) están pensadas para el desarrollo de la reflexión docente. El modelo de práctica reflexiva que se propone desde las carreras de pedagogías parte de la idea de un aprendizaje realista, de un ciclo reflexivo en el que se busca la significación y resignificación de los conceptos y de una co-construcción de conocimientos a través de un proceso dialógico y dialéctico entre teoría y práctica a través de la mediación (Modelo Formativo, p. 48).

Este ciclo reflexivo considera la observación, retrospectión, problematización, análisis, teorización y el diseño de nuevas prácticas. En este proceso el futuro docente se va sumergiendo en la experiencia real y concreta; a través de la observación, como acción intencionada y en base a criterios, puede describir, interpretar y preguntarse sobre la realidad escolar y educativa. Es la bitácora pedagógica o cuaderno de campo, el instrumento de recogida de información que permite “objetivar” el fenómeno y situación educativa para tomar distancia, problematizarlo, contrastarlo con la literatura y compartir visiones con sus docentes y pares para volver al territorio escolar y educativo para proponer nuevas situaciones de aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas son entonces un espacio y tiempo propicio para promover el agenciamiento, una invitación para transformarse y transformar su contexto; un compromiso consigo mismo y con los demás y una oportunidad para poner toda su voluntad, sus capacidades y sus emociones al servicio de una sociedad más justa equitativa y amorosa.

**REFERENCIAS**

- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Morata.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículum*. Akal.
- Carbonell, J. y Martínez, J. (2020) *Otra educación con cine literatura y canciones*. Octaedro Editorial.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación*. Paidós.
- Latorre, M. (s/f). *Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional*. Artículo elaborado en le marco de la investigación Prácticas pedagógicas y formación de profesores, desafíos pendientes. Aportes para el mejoramiento de la calidad y equidad. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1049Latorre.PDF>
- López de Maturana, S. (2001). *Los niños y la escolarización. Ambientes activo modificantes que propician la descentralización del pensamiento*. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/PDFS>.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. En *Revista de tecnología educativa*. Recuperado de <http://www.unige.cl/fapse>.
- Roldán, O. (2020). *Tras el sujeto borrado por la estandarización y las cifras*. En *Círculos Pedagógicos espacios y tiempos de emancipación*. Universidad Católica del Norte, Chile.
- Universidad Católica del Norte (2020). *Modelo Formativo para la Formación Inicial Docente*.

## **CAMBIANDO DE PARADIGMA. OTRA INVESTIGACIÓN NECESARIA, PARA OTRA EDUCACIÓN NECESARIA**

José Ignacio Rivas Flores

Plantearse un cambio en las prácticas educativas, en un contexto altamente protocolizado y controlado como el que estamos viviendo en el contexto neoliberal actual, requiere atender al menos 3 dimensiones necesarias: la educación, en tanto sistema en el que acontecen estas prácticas, que incluye lo organizativo y curricular; la investigación, en tanto proceso de comprensión de la realidad como una forma de entender la participación en los procesos educativos; y la transformación de los contextos sociales, culturales y políticos, para los que la educación y la investigación tienen un sentido (Rivas et al., 2018). Actuar en estas tres dimensiones se convierte en necesaria, tanto como una exigencia epistemológica como política. Debemos entenderlas como un conjunto indisoluble y orientadas hacia la construcción de una sociedad alternativa, más democrática, equitativa, solidaria y emancipada. Entiendo que las tres representan perspectivas epistemológicas, políticas y antropológicas isomórficas, cuando no convergentes.

En esta perspectiva de propuesta transformadora, estas tres dimensiones deberíamos pensarlas, desde una óptica decolonial, como una investigación “otra”, para una educación “otra”, para una sociedad “otra” (Rivas, 2020). Esta perspectiva decolonial, a la que me adscribo, supone pensar tanto en rupturas como en posibilidades, a partir de lo que Walsh (2013) califica como insurgencia. Por un lado, supone una quiebra en la línea de pensamiento construida histórica y políticamente a partir de la propuesta civilizatoria occidental, como única posible.

Por otro lado, ofrece la apertura a otros caminos posibles que incorporan el diálogo activo en pro de un pensamiento “otro” no excluyente. Desde esta posición, la investigación cabe entenderla como un “acto político”, frente a la perspectiva “naive”, elitista, conformista o sencillamente reproductora, de la propuesta hegemónica, tanto en su racionalidad positivista como comprensiva convencional.

El punto de partida para avanzar en esta perspectiva es preguntarse acerca del sentido de la investigación educativa para los sujetos a los que se les “aplica”, así como para los colectivos o para las instituciones. En tanto que estamos instalados, también en lo educativo, en un escenario de mercantilismo global, las posibilidades de transformación y mejora social, que deberían ser inherentes a la investigación y a la educación, quedan subsumidas en relaciones de cambio, en una perspectiva utilitarista que no va más allá del valor de uso que éstas pueden tener, en función de las finalidades establecidas.

Resulta imperioso un cambio de modelo que vincule tanto los procesos de investigación como las prácticas educativas, a las posibilidades de cambio, atendiendo a principios antropológicos básicos como fundamento de la acción humana: la vida, la relación con la naturaleza, la equidad, la solidaridad y la emancipación. En definitiva, aquello que nos constituye como especie en relación con un proyecto colectivo. En esta perspectiva, tanto la docencia como la investigación van de la mano, de tal forma que, tal como expone Conle (2015), enseñamos como investigamos, y viceversa. Y ello desde esta perspectiva radical antropológica acerca del sentido de lo humano en un proceso colectivo de transformación.

El espacio para avanzar en esta dirección no puede ser otro que el de la escuela pública, entendida esta como una opción ideológica y política que entiende la educación como un proceso de construcción colectiva a favor de la emancipación y la vida democrática (Rivas, 2017). Teniendo en cuenta que, desde esta perspectiva, forma y contenido son indisolubles, solo podemos avanzar hacia la transformación social, en el sentido



indicado, a partir de procesos educativos que incorporen estos principios en su proyecto, frente al germen de la segregación presente en otras propuestas orientadas desde ideologías únicas y excluyentes.

Lo público es el único espacio de construcción colectiva democrática, desde la diferencia y el diálogo que constituyen las bases de la edificación de la comunidad, en la que necesariamente estamos comprometidos. En la escuela no se aprende lo que se enseña, sino lo que se vive. Igualmente, la investigación educativa forma parte de los procesos de cambio en tanto que actúa desde los mismos principios definidos anteriormente. Horizontalizar la investigación, hacerla más participativa, a partir de un conocimiento compartido entre todos los participantes, le da la posibilidad de contribuir a la transformación social. Lo cual solo es posible cuando colocamos la razón de los más débiles como eje de la acción educativa e investigadora.

Planteo dos ejes fundamentales que orienten esta idea de escuela pública, como construcción colectiva y comunitaria. El primero es el *derecho a la Educación* como una exigencia de justicia social, que nos coloca en un escenario de igualdad de condiciones en el acceso a la educación. Esto significa afrontar condiciones sociales, económicas, culturales y éticas en torno a los procesos de escolarización, que permitan condiciones de progreso a todas y todos, independientemente de su condición social. No se trata, por tanto, solo de un problema escolar, sino que compromete a la globalidad de la sociedad. Afrontar el derecho universal a la educación supone, igualmente, abordar el problema de la pobreza, de la exclusión y de la marginalidad. Educar, por tanto, no es solo una cuestión de estrategias metodológicas, sino de construcción global de un modelo de ciudadanía.

El segundo eje es de la *soberanía*, tanto individual como colectiva, asociada a los procesos de emancipación, junto con la consideración de la diferencia como un factor constitutivo de la condición humana. Las implicaciones que tiene en los procesos educativos y de investigación son tanto de orden moral como

epistemológico, en tanto que supone avanzar en una propuesta “otra” de conocimiento, que reconozca la diversidad de perspectivas en las que los colectivos y los sujetos construyen su visión del mundo (de “su” mundo, el que viven y experimentan) y su capacidad de actuar en él. Reconocer y valorar esta comprensión del mundo por parte del otro, de cualquier otro, como conocimiento, es el requisito para garantizar su autonomía y su capacidad de gobierno de sí mismo. La educación, en tanto propuesta decolonial, se orienta hacia una construcción dialógica de estos conocimientos para avanzar hacia una visión compleja, diversa, democrática y emancipadora del mundo. En definitiva, supone la posibilidad de construcción de un proyecto global (no hegemónico), a partir de la diversidad de lo local, rompiendo los ejes de poder con los que se viene construyendo el mundo históricamente.

Investigar y enseñar, en relación con una dinámica de transformación, requieren incorporar estos principios, primero como forma de denuncia, o de insurgencia, en palabras de Walsh (2013); esto es, evidenciar los procesos de dominación presentes en las prácticas educativas e investigadoras. Pero también como propuesta diferente en pro de “sembrar” semillas de transformación en los escenarios en los que actuamos. Esto supone un *hacer* “otro”, tanto en la investigación como en la educación, que tenga en cuenta una epistemología “otra” necesaria para una sociedad “otra”. Podemos hablar de 3 dimensiones del conocimiento que deberían incorporarse a este *hacer decolonial*.

Hablo, en primer lugar, de un *conocimiento situado* (Kusch, 1976) que reconoce el relato que cada sujeto y colectivo posee de la realidad. Esto nos sitúa más allá de una propuesta atemporal y atópica del conocimiento, en esta falsa idea de la universalidad propuesta por la modernidad. Pero también, en segundo lugar, planteo un *conocimiento complejo, abierto y democrático*. Propongo un proceso dialógico entre estas diferentes epistemologías que ponga en cuestión los relatos propios y permita avanzar hacia otras epistemologías que respetando las

formas propias, construya realidades más plurales, diversas y complejas. La diversidad es el único proyecto común, en el que sentirnos comprometidos todas y todos. En tercer lugar, esta epistemología “otra” nos lleva hacia lo que planteo como *conocimiento en acción*. Esto es, un conocimiento que construya realidad desde los principios antropológicos radicales planteados anteriormente; en definitiva, desde la equidad, la emancipación y la solidaridad.

De esta forma es posible vincular la educación y la investigación (como una unidad necesaria) con los procesos de transformación, ya que incorpora en su acción los principios de la sociedad que queremos construir, como parte de una moral “otra” como proyecto colectivo. Esto supone problematizar la jerarquía entre enseñanza e investigación, así como entre sujetos (investigador/investigado, docente/discente), cuestionando los ejes del poder que han caracterizado esta relación hasta ahora. La voces de todos los actores se incorporan a las prácticas educativas e investigadoras, afrontando la pluriversalidad de las propuestas colectivas e individuales. En síntesis, se hace necesario re-crear los espacios colectivos *colaborativos*, desde una práctica educativa e investigadora “otra”, performativa, horizontal, democrática y emancipadora.

## REFERENCIAS

- Conle, C. (2015). Anatomía de un currículum narrativo. En J. Rivas, A. Leite, & E. Prados: *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 27-58). Aljibe.
- Rivas-Flores, J., Cortes-Gonzalez, P., & Marquez-Garcia, M. (2018). Experiencia y contexto. Formar para transformar. En: C. Monge-Lopez, & P. Gomez-Hernandez. *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Síntesis.

- Rivas, J. (2020). Una investigación “otra”, para una educación “otra”, para una sociedad “otra”. *Hariak. Recreando la educación emancipadora* (9), pp. 26-27.
- Rivas, J. (2017). La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. Sociotam*, XXVII (1), pp. 211-222.
- Schön, D. (1987). *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

## DESARROLLO PERSONAL, GENERATIVIDAD E IMPLICACIÓN DEL PROFESOR EN EL AULA

Emilia Serra Desfilis

*Cuando mis alumnos y yo descubrimos un territorio inexplorado, cuando saliendo de la espesura, emerge un claro ante nosotros, cuando nuestra experiencia resulta iluminada por la vida relampagueante de la mente, ENSEÑAR es la actividad más delicada y sublime que conozco.*  
P. Palmer (2017).

*Son los cambios que hemos provocado en las vidas de los demás lo que determina el significado de la nuestra.*  
Nelson Mandela

El objetivo de la presente conferencia es mostrar la relación existente entre el desarrollo personal, a través de la tarea de GENERATIVIDAD (Erikson) en la **implicación** del profesor en el aula como contexto de enseñanza y aprendizaje. En dicha implicación contribuyen, por una parte, las características del desarrollo del profesor, a partir, básicamente, del desarrollo de la identidad y generatividad y las características individuales que se manifiestan en la madurez psicológica, las características de personalidad y la resiliencia, como antecedentes, así como la satisfacción vital y el bienestar psicológico, que son la consecuencia de un logro generativo en el profesor, como ser humano.

Dentro de las características del desarrollo, y en el marco de la teoría de Erikson en el camino a la madurez, destacan la construcción de una identidad clara, basada en la exploración de uno mismo y el resultado en un compromiso –en este caso como docente- y la generatividad que se considera el logro “clave” para toda situación en la que uno está llamado a ser responsable de otros. El **cuidado** de lo que uno tiene a su cargo se convierte en esencial en las profesiones esencialmente generativas, como es la de enseñar. Frente a ello aparece en el polo opuesto el estancamiento que tiene su más clara expresión en la “no preocupación porque no nos preocupen los otros”.

La identidad del profesor es un MODELO de identidad como adulto, como profesor y como profesional, para sus estudiantes .Es más, en años posteriores a la formulación original de Erikson, Bradley (1997) con su modelo de estilos generativos, incorpora el cuidado de uno mismo al mismo nivel que el de los demás así como la dimensión de inclusividad poniendo el énfasis en diferentes áreas de desarrollo de uno mismo y de los otros. Estas características definirían al “*estilo generativo*”, que protegería del *burnout* tan común entre los docentes. Se trata de que los “otros” son aquellos que se nos ha dado cuidar y que se convierten en “entrañables” frente a “extraños”-que no forman parte de uno y se convierten en una “pseudoespecie”, en palabras de Erikson, a los que vemos como ajenos, extraños.

La generatividad ha mostrado ser un factor explicativo del ajuste, relacionado con la satisfacción laboral y el éxito subjetivo de carrera (Clark y Arnout, 2008) consideran que el desarrollo generativo tiene más peso en la predicción laboral de los profesores que aspectos tradicionalmente estudiados por la psicología organizacional.

Para McAdams y Logan (2004) el sujeto generativo transforma o redime situaciones malas en resultados buenos (valorando el sacrificio, la recuperación, la experiencia de aprendizaje...) y fija las metas futuras para beneficio de la sociedad (metas pro-sociales dirigidas a beneficiar a la sociedad en su conjunto).

Podemos decir que los buenos docentes son actores/

agentes de una labor generativa que hunde sus raíces en una fortaleza del yo gestada en la adolescencia y primera juventud a través de la identidad lograda (López de Maturana, 2012).

Decíamos más arriba que las características individuales (tales como la madurez psicológica, los rasgos de personalidad y la resiliencia) actúan como antecedentes en el buen docente. Así la autocompetencia, la empatía, la generatividad y la competencia social como características positivas y la tensión emocional e inseguridad personal, del modelo de madurez psicológica de Zacarés y Serra (1998) la extraversión, la apertura a la experiencia, la afabilidad y la escrupulosidad –esmero, precisión, celo, formalidad, delicadeza– (McCrae y Costa, 1996) así como la capacidad de resiliencia (Cyrunlik, 2000) son características que fortalecen la vocación y el desempeño docente. Ello redundará en una mayor satisfacción vital (Diener, E. et al., 1996) y bienestar psicológico (Ryff, 1996).

¿Cómo repercute este modelo de profesor en el clima que se genere en el aula? ¿Por qué es importante crear unas condiciones favorables para el desarrollo del alumno?

El clima del aula ha sido definido como las interacciones que se establecen entre los actores de los procesos de aula en las diversas situaciones en las que interactúan sus participantes –alumnos y profesor–.

El papel del profesor puede actuar como líder o como un simple gestor del aula. El liderazgo que puede expresarse como autoritario, permisivo o democrático –también llamado “transformacional”– puede ser útil para el aprendizaje y ser ineficaz para las relaciones sociales (autoritario) o permisivo –también denominado “negligente”– lo que conlleva ineficacia tanto en el e como en las relaciones sociales entre los miembros del grupo.

El liderazgo democrático –o transformacional– conlleva en el proceso de enseñanza-aprendizaje una actuación docente equilibrada y profesionalizada, permite consensuar normas y qué normas se consensúan y cuáles no, sin perder seguridad por parte del líder –docente–, el profesor puede compartir el control de la disciplina, respeta y fomenta una relación bidirec-

cional y fomenta la autonomía en el trabajo del alumno. Este tipo de liderazgo no es posible ejercerlo sin las características de desarrollo e individuales en el docente.

Este tipo de liderazgo permite y fomenta un cambio propuesto en la obra de Palmer (2017) *El coraje de enseñar* y que conlleva:

**a) La aceptación de las paradojas :**

-Ser limitado y abierto : El viaje tiene un destino pero hay muchos modos de alcanzar el fin

-Ser acogedor y “profundo”: La sencillez en la transmisión de conocimientos no significa “trivialización”.

-Invitar a la voz del individuo y a la voz del grupo: ambas son igualmente importantes.

-Respetar las pequeñas “historias” (*stories*) de los alumnos y los grandes “relatos” (*History*) de las disciplinas y la tradición.

-Sostener la soledad y rodearla de los recursos de la comunidad: Se respeta la individualidad y la contrasta con “visiones compartidas” (errores, sesgos...)

- Acoger el silencio y la palabra del individuo y del grupo: El silencio “*dice*”...

**b) El conocimiento sobre los diferentes tipos de “comunidad” escolar y qué implicaciones conlleva cada uno de estos modelos:**

-*Comunidad terapéutica*: en la que el valor primordial son las relaciones humanas que se establecen en el aula (compartir, curar heridas, empatizar).

-*Comunidad cívica*: En la que se aprovechan las ventajas del apoyo mutuo (no necesariamente apelando a la intimidad) y se aceptan como “válidos” los diferentes tipos de discurso, si bien siendo conscientes y haciendo conscientes de que la “verdad” no se decide por medios democráticos, no se llega a ella “por consenso”.



-*Comunidad de marketing*: Su objetivo es mejorar el “producto”: fortalecer las relaciones con los clientes y rendir cuentas ante ellos. En ella se da un gran relevancia a los sistemas de evaluación de los profesores, pero hay que tener presente que la educación es un *proceso*, no un producto.

-*Comunidad de la verdad*: Que enfatiza el “mito objetivista” en la que se establece una relación jerárquica e inamovible entre el objeto de estudio, el experto y los “aficionados” que no pueden acercarse a la verdad salvo a través del mismo.

La alternativa propuesta es la creación de una RED de conocimiento en el que el TEMA es el centro a partir de la cual la *“verdad es una conversación eterna sobre cuestiones (temas) que nos importan, elevada con pasión y disciplina”* (Palmer, 2018, p.149).

### **La Comunidad en RED implica que:**

- Invitamos a la diversidad y originalidad
- Aceptamos la ambigüedad y las paradojas
- Damos la bienvenida al conflicto creativo
- Practicamos la sinceridad y “reinterpretamos” los errores.
- Experimentamos la grandeza de la humildad
- Nos convierte en hombres y mujeres libres

La propuesta de esta reflexión nos conduce a reconocer que la implicación del profesor es la base de una buena educación, lo que precisa tener una serie de características del desarrollo personal e individual. Y sabemos que esta implicación redundará en el bienestar psicológico y la satisfacción vital de docentes y alumnos.

Asumimos que ENSEÑAR conlleva saber crear las condiciones necesarias en el aula para que los alumnos aprendan a pensar y a construir su propio conocimiento sobre el mundo que les rodea. Y sólo los docentes con un desarrollo personal

maduro, una identidad clara y un desarrollo generativo creativo, pueden hacerlo posible.

## REFERENCIAS

- Bradley, C. L. (1997). Generativity Stagnation: Development of status model. *Development Review* 17, pp. 252-290.
- Clark, M. & Arnold, J. (2008). The nature, prevalence and correlates of generativity among men in middle career. *Journal of Vocational Behavior*, 73, pp. 473-484.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, pp. 71-75.
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- López de Maturana, S. (2012). La profesionalidad docente desde las historias de vida de los/as buenos/as profesores/as. *Rizoma Freireano* 12. <http://www.rizoma-freireano.org/articulos-1212/la-profesionalidad-docente-desde-las-historias-de-vida-de-los-y-las-buenos-as-profesoras-silvia-lopez-de-maturana-luna>
- McAdams, D. P & Logan, R. L. (2004). What is generativity? En E. de St. Aubin; D. P. McAdams & T. C. Kim., *The generative society: Caring for future generations*. (pp. 15-31). APA.
- McCrae R. R., & Costa, P. T., Jr. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. En J. S. Wiggins (Ed.) *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 51-87). Guilford Press.
- Palmer, P. (2017). *El coraje de enseñar*. Sirio
- Ryff, C. D. y Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics* 65, pp. 14-23.
- Zacarés, J.J. & Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la Psicología*. Pirámide.

## ¿POR QUÉ HOY DÍA PAULO FREIRE MÁS QUE NUNCA?

Walter Omar Kohan

*Paulo Freire más que nunca* es el título del libro que publiqué hace más de un año en portugués (Belo Horizonte, Vestigio, 2019) y que fue traducido al castellano por Federico Brugaletta, prologado por Carlos Skliar, publicado por CLACSO y está disponible en acceso libre en formato pdf.<sup>1</sup> Inicialmente, el libro fue publicado después de asumir como presidente de Brasil Jair Bolsonaro, un golpe tremendo para la democracia que, entre otros desfavores, declaró a Paulo Freire enemigo de la educación brasileña.

En el libro despliego y analizo los argumentos esgrimidos que, digamos a modo de síntesis, que se trata de discursos obscenos y mentirosos que, bajo la acusación de ideologizar la educación y la tarea docente, esconden una posición ideológica regresiva y conservadora y una disputa clave: si de hecho se considera la educación pública de calidad, laica y gratuita un derecho inalienable de toda la población o si se dejará la educación librada al tal mercado, en palabras más simples, si la educación será un derecho o un negocio.

La situación social, económica y sanitaria en Brasil se ha deteriorado enormemente en los últimos meses. El gobierno ha hecho de la pandemia un instrumento de su necropolítica: las desigualdades, el hambre y el descaso con la salud pública se agravan y el caso internacionalmente conocido de Manaus es un símbolo trágico: la ciudad que está en medio del principal pulmón del mundo ve a sus habitantes morir por falta de oxígeno en los hospitales.

---

1. <https://www.clacso.org/paulo-freire-mas-que-nunca/>

Vivimos tiempos de horror, de desprecio por la vida, en especial de vidas que tienen etnia, género, clase social, cultura. Y el tiempo es de hecho uno de los temas más destacados en la lectura que ofrezco de Paulo Freire en ese libro. En ese sentido, en el título de este pequeño texto el lector y la lectora reparará que hay al menos dos expresiones temporales: “hoy día” y “más que nunca”. La primera, “hoy día” es un gesto de cariño y amistad hacia Chile, pues es en ese país que la he escuchado, diferente del “hoy en día” de uso más habitual en otros países. Me gusta también la expresión porque prescinde de la preposición para unir dos palabras temporales y así intensificar su sentido que parece ser el de apuntar a un presente lo más presente posible, actual, el día de hoy, el ahora, el presente. De modo que en el título estaríamos preguntando ¿por qué el día de hoy, hoy mismo, Paulo Freire es más vigente o significativo que nunca? Y allí ya nos surge otra cuestión, porque ¿qué tiempo es “más que nunca”? En un primer sentido, parece obvio: “más que nunca” es cualquier dosis de tiempo, porque “nunca” es ningún tiempo, entonces más que nunca sería más que ningún tiempo, o sea, cualquier tiempo y hoy más que nunca sería hoy más que cualquier otro tiempo.

Sin embargo, que las cosas no son tan obvias lo muestra el hecho de que cuando leemos esta frase parece que el “hoy día” se va corriendo, porque ahora ya no es el mismo momento en que escribí la frase; y mañana cuando revise este texto ya será otro “hoy día” y para los lectores y las lectoras de este texto el “hoy día” se habrá desplazado mucho más todavía. O sea que el presente entendido de esta manera es un presente que se va desplazando y el hoy día de la escritura se acaba fusionando con el “hoy día” de cada lectura: el “hoy día” acabará siendo el día presente de cada lectura.

Este tiempo es, en cierto modo, un tiempo paradójico porque su hoy de este momento está en el futuro de las lecturas que vendrán y luego de ser leído pasará a engrosar el pasado de las lecturas ya realizadas. Es un presente que es futuro hasta que se vuelve pasado, de ahí su carácter paradójico: en cierto

modo, nunca es presente o nunca permanece en el presente. En todo caso, es un presente efímero porque pasa muy rápido. Y lo cierto es que, en el presente que va desde que el libro fue escrito y publicado en julio de 2019 al presente de este hoy en el que estoy escribiendo estas palabras en enero de 2021, Paulo Freire es más importante que nunca, al menos en Brasil por algunas razones que presentaré enseguida.

La primera es por haber destacado como pocos que la educación es política y que el trabajo educador es un trabajo político. Esto es hoy más importante que nunca antes los ataques a la educación pública de los gobiernos conservadores como el de Brasil. Que la educación es política no significa que está relacionada a un partido político ni al sistema institucionalizado de ejercer el gobierno. Paulo Freire quiere decir algo más importante, radical: que educar significa hacer política, construir *polis*, generar comunidad, ejercer el poder de forma solidaria, igualitaria, amiga, cooperativa, atenta, sensible, democrática como a él le gustaba o, contrariamente, de un modo que prestaba un des-servicio al pueblo y a la comunidad, de manera autoritaria, jerárquica, competitiva, desatenta, insensible a un mundo más bonito, justo, amoroso. Paulo Freire llamaba a la primera educación *problematizadora* y a la segunda *bancaria*. Hoy día más que nunca necesitamos afirmar una educación problematizadora.

La segunda es por haber no solo pensado una educación problematizadora sino por haberla vivido. Por no disociar la vida del pensamiento, las ideas de la práctica. En el libro *Paulo Freire más que nunca*, despliego la politicidad de la educación en cinco principios y el primero es justamente la vida.

Quiero decir con él que una educación política como la defendida por Freire afirma una vida filosófica que nunca deja de cuestionarse a sí misma: ¿por qué vivimos de esta manera y no de otra? Por eso, una educación filosófica (que Freire llamó educación “problematizadora”, “emancipadora”, “liberadora” o “transformadora”) toca y afecta políticamente la vida individual y colectiva, nutre las potencias de vivir, a partir del ejercicio de

poner en cuestión, con otros y otras, el sentido de la propia vida individual y colectiva.

A continuación, voy a desplegar los otros aspectos que despliegan la politicidad de la educación. El segundo es la igualdad que afirma que todas las vidas son *educativamente* iguales; todas las vidas tienen igual potencia de aprender y vivir. En sociedades tremendamente desiguales como las nuestras la igualdad educativa es un principio para enfrentar los discursos como “no son capaces”, “no nacieron para eso”, “no están preparados”. Cualquiera puede aprender cualquier cosa si le son ofrecidas las condiciones para que pueda hacerlo y esta es una dimensión insoslayable de la tarea política de educar: ofrecer las condiciones para que todas y todos puedan aprender lo que son igualmente capaces de aprender.

La amorosidad es también una forma de la politicidad. Paulo Freire afirmaba que “Cuanto más se ama, tanto más se ama”<sup>2</sup>, lo que significa que el amor es una fuerza generativa, vital para expandir, enriquecer, tornar más bonita y justa la vida. La amorosidad educativa es un amor por las personas que participan del acto educativo, pero también por el mundo, por la vida, por el lugar que se ocupa cuando se educa. Por la educación pública y popular tan desconsiderada entre nosotros. Es también un amor que vive de la diferencia, la expande; es la confianza y la esperanza en que, a través de una educación problematizadora. El mundo siempre puede nacer con otra forma, que siempre puede ser de otra manera.

La politicidad del educar se manifiesta también en su errancia, en el doble sentido de alguien que valoriza positivamente el error y que anda como un errante, camina, se desplaza... sin anticipar un destino final. La educación es un acto de hacer de los errores oportunidades de aprendizaje y también de errar por el mundo sin anticipar los sentidos del viaje, ha-

---

2. Freire citado en: Gadotti, M. y Torres, C. A. (2001 [1996]). *Paulo Freire: una biobibliografía*. Siglo XXI, p. 36.

ciendo de educandos y educandos compañeras y compañeros de un viaje que sentidos en el propio camino. El mundo está abierto, y el “errar educante” dará lugar a otro mundo que no podemos ni debemos anticipar para que efectivamente sea un mundo nuevo.

Finalmente, la politicidad de la educación tiene que ver con su infancia o infantilidad. Paulo Freire ha mostrado que la infancia no es tanto o solo algo a ser educado, sino algo que educa. En una educación política, no se trata únicamente (o, sobre todo) de formar a la infancia, sino más bien de estar atento a ella, de escucharla, cuidarla, mantenerla viva, vivirla. Paulo Freire, que no se dedicó especialmente a la educación de la infancia cronológica, la de niñas y niños de corta edad, mantuvo una relación singular con su propia infancia y con todas las infancias: siempre viva, la curiosidad, inquietud, intensidad, sensibilidad y atención infantiles le parecían condiciones que toda educadora o educador debería cuidar de mantener vivas en toda su vida para educar a las personas de cualquier edad. Por eso, una educación política es una educación infantil, en la infancia; por eso Paulo Freire afirmó una pedagogía infantil de la pregunta: por la potencia de la infancia en su atención, sensibilidad, curiosidad, inquietud y presencia.

La infancia también nos lleva al tiempo, porque así como veíamos que el hoy de “hoy día” pasa y está o bien en el futuro o en el pasado, hay una infancia que también pasa como ese tiempo. Es la infancia de los años de edad que para todos los adultos es algo propio del pasado, ya vivido. Es la infancia cronológica, el futuro próximo al nacer, que se mide con el reloj, el calendario, el número de años, la edad, la cantidad de tiempo vivido. Esa es la infancia que educamos, decimos, para una sociedad mejor.

Pero hay otra infancia, así como hay otro tiempo. Una infancia que es justamente una forma de habitar el tiempo, muy distinta de la forma adulta. Es el tiempo del juego que se vive tan intensamente en la infancia, como si el tiempo no pasara, como si el tiempo fuera puro presente, sin pasado ni futuro. Esa

infancia y esa forma de habitar el tiempo es la que educa, nos educa, nos pide estar presentes en el presente. Nos pide habitar la educación como un acto de presencia.

Paulo Freire habitaba este otro tiempo. Decía que todos los educadores y educadoras precisan cuidar y mantener viva esa experiencia infantil del tiempo, ese tiempo presente del juego y de la pregunta curiosa para poder estar presentes en la relación pedagógica, para hacer de esa relación un presente y una presencia, algo que no pasa. Si el tiempo de una educación cronológica se mide como una línea, el tiempo que no pasa recorre una figura circular en la que el fin encuentra el inicio. Como los círculos de cultura del movimiento de cultura popular. Como los círculos pedagógicos que organiza Silvia.

Paulo Freire mostró cómo la educación habita esos dos tiempos, el que pasa y el que no pasa. El tiempo que pasa es también el de la historia. Paulo Freire pasó años importantes de su historia en Chile. Entre el tiempo de mi presentación en los Círculos Pedagógicos “Espacios y Tiempos de Emancipación” y la escritura de este texto recibí dos textos importantes sobre el tiempo de Paulo Freire en Chile.

El primero es un libro de Marcela Gajardo<sup>3</sup>, un testimonio vivo, emocionado, amoroso que se propone, con suceso, reconstruir el pensamiento freireano a partir de su práctica de escritura y sus encuentros con educadores e intelectuales en Chile; propone también describir sus supuestos teóricos y metodológicos y examinar su contribución a políticas educativas más equitativas. Es un libro freireano, o sea, amoroso, dialógico, lleno de vida.

El otro es un artículo de John Holst<sup>4</sup> que muestra cómo los años en Chile fueron pedagógica y políticamente decisivos

---

3. Gajardo, Marcela (2019). *Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile*. Flacso.

4. Holst, John, D. (2006). Paulo Freire in Chile: 1964-1969. Pedagogy of the Oppressed in It's Sociopolitical Economic Context. *Harvard Educational Review* 76 (2). pp. 243-270.



para el pensamiento y la vida de Paulo Freire. En otras palabras, en Chile, Paulo Freire escribió su obra cumbre, *Pedagogía del Oprimido*, que en muchos sentidos fue influenciada decisivamente por la intensa actividad pedagógica y política desarrollada en esos años. No es una mera coincidencia. El Freire que se fue de Chile en 1969 era muy diferente del que llegó cinco años antes y Holst presenta en este texto las marcas principales de esa transformación.

Llegamos así al final de este breve texto. Espero que el lector o la lectora lo haya leído en tiempo presente. En ese caso, como en un círculo, para terminar volvemos al inicio, a la pregunta del título: ¿Por qué *hoy día* Paulo Freire más que nunca? Espero que el lector o la lectora sienta que hemos respondido, sin responder, esta pregunta. Que la hemos pensado y la dejamos abierta para seguir pensando. Son tiempos muy difíciles los que vivimos. En esos tiempos mantener vivo el sentido de algunas preguntas puede tornarse necesario para sobrevivir. Pensar con Paulo Freire la politicidad de la educación es una suerte, una posibilidad y una oportunidad: la de no desistir nunca a trabajar por una educación que acompañe otro mundo, más bonito, amoroso, solidario, menos injusto y deslucido que el que estamos viviendo.

**FRAGMENTOS DE CONVERSACIONES SOBRE LOS  
ACUERDOS DE PAZ Y EL OXLAJÚJ B'AKTUN**

Jorge Mario Flores Osorio

En este pequeño texto quiero compartir algunos de los aprendizajes obtenidos a partir de mis conversaciones con dos personajes de las comunidades Mayas en Guatemala, Domingo Hernández Ixcoy y Silvia, compañera desmovilizada de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG).

Es importante señalar que las comunidades Mayas en Guatemala fueron víctimas de un programa de etnocidio realizado por el ejército guatemalteco, patrocinado por los Estados Unidos de Norteamérica, en la década de los 80 del siglo XX. Dichas comunidades después del diciembre de 2012, fecha en que culmina una cuenta larga denominada como *Oxlajuj B'aktun*, representación del tiempo de resistencia y comienza una nueva cuenta larga que marca el tiempo de rebelión, de recuperación del Ser Mayab, las enseñanzas de las abuelas y los abuelos, la defensa de la Madre Naturaleza y la lucha por fundar o refundar el Estado guatemalteco en términos plurinacionales.

Los comunitarios *Mayab'* enfrentan a la industria minera, entre otras a las que el Estado autoriza la explotación de la Madre Naturaleza en territorios ancestrales, con sentidos de vida para los comunitario, en consecuencia, deben ser defendidos como principio para defender la vida.

Las conversaciones con Domingo y Silvia se dan en el contexto de un trabajo de investigación en torno al impacto de los Acuerdos de Paz (AP), firmados por el gobierno de Álvaro Arzú y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) en 1996, tienen en las comunidades Maya-K'iche'. La

investigación se orienta por la tesis en torno a que los AP se firmaron como estrategia del imperio para consolidar el modelo neoliberal y prolongar la opresión y exterminar a las comunidades ancestrales y de esa manera liberar los territorios y cederlos a los proyectos globales de explotación de la tierra.

Silvia, una compañera ex combatiente quien vive en una de las colonias en donde se concentró a desmovilizados señala que *“...los gobiernos han instrumentalizado los acuerdos de paz, han salido infinidad de programas, pero no se ha resuelto las cosas que provocaron la guerra...”* Para ella regresar a una sociedad discriminadora, racista y en condiciones de pobreza, que no les ofrece oportunidades laborales resulta muy complicado y más cuando su referencia de origen es la comunidad rural indígena, una sociedad en la cual su compañeros de vida trabajan como veladores o en el mejor de los casos como guardaespaldas.

Los Acuerdos de Paz (AP) que los llevaron a desmovilizarse significaron retornar a la vida social carentes de oportunidades y de recursos para construir un proyecto de vida digno, y reincorporarse a las dinámicas de explotación, como Silvia afirma, *“...nada más se silenciaron las armas para ofrecernos un espacio político sin preparación para ello...”*, dice con cierta nostalgia que lucharon durante 36 años con la finalidad de transformar la sociedad y las cúpulas revolucionarias acordaron firmar los AP al margen de los objetivos de la lucha que *“...no es posible quitarlo del pensamiento...”* Sostiene Silvia que los AP fueron una táctica del imperialismo en busca de minimizar el conflicto, bajo el la idea de que *“...si hay guerra ellos no pueden comercializar...”*, es decir, promover el proyecto neoliberal de mercado.

Domingo Hernández Ixcoy, dirigente *Mayab`* me dice que los AP reconocen en lo formal la espiritualidad *Mayab`* y la existencia de idiomas ancestrales, incluso, se aprobó una ley en contra de la discriminación que no se concreta en la vida diaria. Afirma Domingo que se deben valorar los cambios, sin dejar de lado el proyecto de transformación estructural. A Domingo le preocupa la existencia de grupos pertenecientes a comunida-

des ancestral conformes con las incipientes reformas, a pesar de que “...puedo hacer mi Ceremonia Maya; ...estoy tan jodido como antes...”

Dice Domingo que las acciones dirigidas a las comunidades después de los AP no resuelven la problemática de pobreza, que los programas asistenciales provocan mayor dependencia de las comunidades y se consolidan como acciones para debilitar a las organizaciones, minando de esa manera la resistencia que está indicada en la cuenta larga que terminó en 2021, denominada como *Oxlajuj B'aktun*, además de buscar apagar el fuego de la nueva cuenta larga que contiene el tiempo de rebelión. Afirma que no se discuten aspectos relevantes como la reforma agraria.

A pesar de los AP, los dirigentes *Mayab'* son criminalizados, encarcelados y amedrentados por personas afines al gobierno; la represión y la explotación de la Madre Naturaleza se potencia. Se realiza a través de la delincuencia organizada o del Organismo Judicial desde donde se criminaliza y encarcela a los dirigentes y a los defensores de los Derechos Humanos.

El territorio, la Madre Naturaleza y las acciones para recuperar las enseñanzas de las abuelas y los abuelos, constituyen el punto de partida para la unidad de los pueblos *Mayab'* y las amenazas y los intentos de las empresas globales de apropiarse de los territorios constituyen una estrategia para desaparecer las culturas ancestrales, la vida comunitaria, perder la tierra es perder el sentido de la vida y del mundo *Mayab'*, por consiguiente, es necesario que:

...Todos unidos, juventud y mujeres, pueblos indígenas y ladinos, pues si en este país vivimos todos, porque sólo hablar de indígenas, todos debemos estar incluidos. Si en este país la mayoría somos indígenas, sería una visión errónea proponer sólo los cambios para los indígenas ya que necesitamos fortalecer a todos los sectores (entrevista a Domingo Hernández Ixcoy).

El Ser de la Tierra es un eje fundamental de la vida, si se defiende, también se consigue acceder a los Derechos Fundamentales, educación, salud, trabajo, incluso dar un giro a la investigación comprometida con la transformación, con la fundación o refundación del Estado guatemalteco como plurinacional, lo que implica, reconocer a todas las naciones ancestrales, su idioma y su cultura.

Ahora le pregunto a Domingo cómo son las relaciones en la vida comunitaria y me dice que son de complementariedad con la Madre Naturaleza, entre géneros y las dinámicas familiares, la experiencia comunitaria sirve a la comunidad para enriquecer a las organizaciones que trabajan en defensa de la Madre Naturaleza y por los Derechos Humanos.

A propósito de la manera en la cual se designa a los comunitarios, dueños legítimos de las tierras invadidas por España, le pregunto a Domingo como se definen como indios, indígenas o pueblos originarios, me responde: “Ni uno ni otro, indios se considera ofensivo, pero tampoco somos indígenas, preferimos ser reconocidos como el pueblo *Maya o Mayab'*, compuesto de los vocablos *May* que significa todo lo que se refiere al pensamiento, el cerebro y *Ab* que significa movimiento, Pueblo *Mayab* es el pueblo del pensamiento en movimiento”. Yo lo interpreto como pueblos como pensamiento en acción.

Mantener el territorio significa humanizarse y re-encontrarse con la Madre Naturaleza, replantear el sistema social. Para Domingo lo comunitario quedó fracturado con el proyecto de genocidio, pero no consiguieron romperlo. Sin embargo, si no se lucha y se busca su reconstitución, se podría concretar la ruptura buscada históricamente por los invasores, ahora representados por los gobiernos neoliberales. Históricamente se buscó el divorcio entre los hijos y las hijas con la Madre Naturaleza, pero no lo han conseguido.

En este momento de la conversación surge la pregunta en torno al significado del Oxlajuj B'aktun y comienzo por preguntarle si las interpretaciones occidentales que lo referían como la profecía Maya del fin del mundo, significaba un pro-

blema para ellos, al respecto me responde “que según los consejeros espirituales es mejor que los conciban erróneamente ya que les ayuda a cuidar los secretos ancestrales” y me comparte un documento en el que explica el significado del 13 B’aktun:

“...el camino tiene un gran significado para nosotros; por eso cada 20 días se celebra en nuestro calendario un día para el camino, es decir el B’E. Por eso se habla mucho del camino blanco, el camino del futuro que es el camino de las futuras generaciones, las organizaciones, las personas y todos los seres vivientes tienen camino” (Hernández Ixcoy)

Me explica que en el Pop Wuj se consigna el papel político de las mujeres, Ixmucané como abuela formadora e Ixquic como la mujer que desafía el orden impuesto, ambas se pueden considerar como revolucionarias presentes en la historia oral y la memoria colectiva de los *Mayab’*

Con los fragmentos de las conversaciones con Domingo y con Silvia me acerco a los problemas que viven los comunitarios desmovilizados y a las visiones del Oxlajuj B’aktun, en tanto que final del tiempo de resistencia y el inicio del tiempo de rebelión, que desarrollo ampliamente en dos publicaciones anteriores. Una que se refiere los AP en el contexto de la cultura Maya-K’iche’ y otro en el que refiero a la vida comunitaria *Mayab’* después del Oxlajuj B’aktun y el inicio de la nueva cuenta larga que orienta las acciones de organización y lucha de los *Mayab’* en defensa de la Madre Naturaleza, las enseñanzas de las abuelas y los abuelos en torno a la cosmogonía, además de comprender que desde el nuevo B’aktun se definen las luchas por el derecho a ser reconocidos como naciones.

**MATEMÁTICA, CIUDADANÍA E INTERCULTURALIDAD:  
ARTICULACIÓN NECESARIA EN LA REGIÓN DE ANTOFAGASTA**

Guillermo Guevara Bermúdez

**INTRODUCCIÓN**

La educación matemática es un pilar fundamental de los sistemas educativos para el desarrollo de las sociedades. Los conocimientos y actitudes forjados en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la matemática escolar buscan el desarrollo del pensamiento analítico y el razonamiento lógico a través de la resolución de problemas, la generalización de patrones, las representaciones, la comunicación y la argumentación. Esto no significa solo dotar de un lenguaje y una serie de procedimientos y teorías matemáticas a los individuos, sino enseñar a desmitificar las creencias sobre las matemáticas y los matemáticos, prescindir de su aparente neutralidad (Gómez-Chacón, 2010) y avanzar hacia el desarrollo de ciudadanos más racionales, creativos y autónomos con capacidades para indagar, cuestionarse, debatir y posicionarse a través de la ciencia.

La preocupación de la comunidad educativa por las dificultades evidenciadas durante los últimos años en los procesos de aprendizaje de las matemáticas, ha presentado una oportunidad para profundizar en la identificación de las principales barreras educativas. Inicialmente hubo una preocupación por explorar los procesos de aprendizaje, sin embargo, los ámbitos de la investigación en educación matemática fueron apuntando sus intereses hacia los procesos de enseñanza, diversificación para el aprendizaje, el currículo y las prácticas, decisiones y formas que los profesores utilizan dentro de la sala de clase en su ejercicio docente, lo que Brousseau (2006) llama *epistemología*

*espontánea de los maestros*. El interés de los investigadores se ha volcado, por una parte, hacia cómo los profesores manifiestan su conocimiento y sus creencias en el proceso de instrucción, y, por el otro, hacia cómo los estudiantes aprenden y comprenden aspectos específicos de las matemáticas (Kilpatrick, 1998), lo cual permea directamente en los procesos de formación inicial docente.

La articulación entre educación matemática y educación ciudadana permite dar una respuesta a las necesidades formativas para enfrentar los retos del siglo XXI. Las sociedades modernas requieren un sistema educativo capaz de abordar los cambios sociales importantes en los distintos ámbitos culturales, políticos, económicos, etc. Para ello debe entenderse la ciudadanía como el proceso ideológico por el cual se experimentan relaciones individuales, colectivas y con el mundo, y así establecer un conjunto de capacidades que le permiten a los sujetos cambiar y transformar sus condiciones sociales (Giroux, 1993); y la educación matemática desde un paradigma socio político, que contribuya a la convivencia democrática y a la actuación social.

## **CIUDADANÍA INTERCULTURAL**

El concepto de ciudadanía no es estático. Desde la época de la Grecia antigua hasta los años actuales los ciudadanos han avanzado en el reconocimiento de sus integrantes, sus diferencias y sus derechos y deberes como forma de relación y de desarrollo en comunidad, lo cual permite reconocer el sentido dinámico de la definición de ciudadano frente a los diversos cambios que influyen en el desarrollo de las sociedades. Si bien los diferentes aportes de varios autores han permitido dar una orientación al significado del concepto de ciudadanía, no deben entenderse como absolutas, ya que muchas de ellas apuntan hacia los significados que dan apertura a varias dimensiones que conforman lo que hoy entendemos por el concepto de ciudadanía (Cabrera, 2000).



Así como el concepto de ciudadanía tiene orígenes históricamente amplios, las relaciones y convivencias entre individuos con distintos bagajes culturales, también. La ética intercultural invita a un diálogo entre las culturas, de tal forma que se respeten las diferencias y se diluciden conjuntamente los elementos de base, puntos de encuentro e irrenunciables que permitan la construcción de una convivencia justa y feliz (Cortina, 1997). En este sentido la dimensión intercultural es parte fundamental del concepto de ciudadanía, ser ciudadano exige poseer una actitud intercultural (Rodríguez et al., 2006).

La ciudadanía intercultural posibilita la adhesión a identidades culturales diversas, asegura una convivencia auténtica, forja el respeto a la identidad de cada persona y establece la comprensión de otras culturas como indispensable para comprender la propia. La siguiente tabla da cuenta de la relación entre interculturalismo (entendido como lo intercultural) y la ciudadanía:

**Tabla 1.**  
**Elementos de las definiciones de interculturalismo y ciudadanía**

<b>INTERCULTURALISMO</b>	<b>CIUDADANÍA</b>
Aceptar pluralismo cultural.	El Estado acepta la pluralidad de los sujetos ciudadanos.
Afirmar lo diferente.	Ciudadanos que son diversos, pertenecen a distintas culturas.
Afirmar también, lo común o universal.	Ciudadanos que deben aceptar las mismas obligaciones, dimanadas del acatamiento de los Derechos Humanos y los derechos del otro ciudadano que es igual, en cuanto miembro de la misma Comunidad Política.

Promover, a través de la interacción positiva y respetuosa entre los miembros, valores de libertad, igualdad, justicia, amistad, enriquecimiento mutuo. O también: construir conjuntamente una nueva cultura materializada en un deseable proyecto colectivo.	Ciudadanos capaces de crear, a través del diálogo, una nueva ciudadanía, o aquella que corresponde a la actual época de la mejor cara de la globalización: la ciudadanía cosmopolita, que sabe extraer de la función consumidora del individuo otros derechos que se incrustan en ese rol.
Fuente: Recuperado de <i>Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural</i> . Rodríguez et al., 2016.	

En Chile a través de la promulgación de la ley 20.911 (2016) que crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, las acciones, planificaciones y actividades que surgen dentro de las instituciones educativas deben incorporar el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos ciudadanos en los proyectos educativos y en las implementaciones que integran los ejes temáticos del desarrollo curricular. La siguiente tabla da cuenta de los espacios de participación donde se pueden promover los objetivos del plan de formación ciudadana.

**Tabla 2.**  
**Espacios de Participación en los Establecimientos Educativos**

ACTIVIDADES	ESPACIOS
Talleres de educación ciudadana.	Espacios extraprogramáticos.
Implementación de Objetivos de Aprendizaje, Objetivos de Aprendizaje Transversales, Ejes, Actitudes y Objetivos Fundamentales Transversales.	Currículum Vigente en el Aula de Clase.

Desarrollo de la Cultura Democrática.	Espacios garantizados de participación: consejo escolar, consejo de profesores, centro de alumnos, centro de padres y consejo de curso.
Fuente: Adaptado de <i>Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana</i> , MINEDUC, 2016.	

En este marco, se desarrollan las Orientaciones Curriculares para el Desarrollo del Plan de Formación Ciudadana (2016) en el que se establecen estrategias metodológicas para articular los ejes temáticos y sus objetivos de aprendizaje con los objetivos definidos en la ley. Sin embargo, desde la definición de las orientaciones se logra identificar la escasez de iniciativas surgidas desde la educación matemática, las cuales se remiten a la articulación con el eje de datos y probabilidades. Por otra parte, el Estudio Sobre la Puesta en Marcha del Plan de Formación Ciudadana del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016) reconoce las dificultades que han surgido por parte del profesorado para vincular el diseño de propuestas ciudadanas desde las asignaturas.

## **MATEMÁTICA Y CIUDADANÍA INTERCULTURAL EN LA REGIÓN DE ANTOFAGASTA**

Durante los últimos años, los habitantes de Antofagasta han presenciado importantes cambios en la región por cuenta del fenómeno migratorio, mutando hacia una sociedad más diversa y plural. De acuerdo con los datos oficiales del Departamento de Extranjería y Migración (2020) en la región de Antofagasta se han otorgado 232.293 visas entre el año 2001 y 2020, de las cuáles más de un 58% corresponden a personas menores de 29 años. En total, de acuerdo con el informe de Estimación

de Personas Extranjeras Residentes Habituales en Chile (2020), en la Región de Antofagasta habitan 60.332 extranjeros, de los cuales 14.920 se encuentran en el sistema educativo nacional.

Los datos presentados anteriormente dan cuenta de la imperiosa necesidad de fortalecer los procesos formativos para contextos interculturales. Las aulas de clase antofagastinas requieren la generación de propuestas comprensivas e integradoras, atingentes a las demandas surgidas desde el impacto migratorio en la región y en consecuencia a la creciente diversidad cultural. Por tanto, resulta imprescindible formar profesionales de la educación que conozcan y reconozcan la relación de la matemática con la cultura, en un estilo pedagógico ajustado a la nueva realidad, que les capacite para afrontar la problemática que deriva de la desaparición de la homogeneidad (Palomero, 2006). Es allí donde se presenta la oportunidad de articular y orientar los esfuerzos del desarrollo de competencias ciudadanas desde la educación matemática. Las matemáticas son un producto social, cultural y político, por lo tanto, la reflexión matemática se enriquece del entorno diverso y multicultural. Bishop (1999) aboga por una comprensión de las matemáticas como un proceso de integración social que se desarrolla partir de la interacción de cada persona a partir de la enculturación de sus patrimonios y su propia identidad.

No existe otra asignatura más común que la matemática en las escuelas del mundo y no existen otras matemáticas o diferentes matemáticas más allá de las propias equivalencias de la disciplina, por ende, la educación matemática es un punto de encuentro entre las diversas culturas presentes en una sala de clase y es una oportunidad para establecer un enfoque dialógico en el desarrollo de los espacios interculturales requeridos. Tal como lo señala Paulo Freire (1993):

No hay crecimiento democrático fuera de la tolerancia que, a la vez que significa sustantivamente la convivencia entre desemejantes, no les niega sin embargo el derecho a luchar por sus suelos. Lo importante es que la pura di-

ferencia no sea razón de ser decisiva para que se rompa o ni siquiera se inicie un diálogo por medio del cual pensamientos diversos y sueños opuestos puedan concurrir al crecimiento de los que son diferentes.

## REFERENCIAS

- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática, la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Paidós.
- Brousseau, G. (2006). Epistemología e didáctica della matemática. *La matemática e la sua didáctica. Volumen (4)*, pp. 621-655.
- Cabrera, F. (2000). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolome (coord.) *Identidad y Ciudadanía: un reto a la Educación Intercultural*. Narcea.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Departamento de Extranjería y Migración (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. Recuperado de [https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256\\_6](https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6)
- Freire, P. (1993). *Política y Educación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Gómez-Chacón, I. (2010). Matemáticas: mente disciplinar, mente creativa, mente ética. Una propuesta de educación ciudadana. En M. Callejo; J. Goñi (coords.) *Educación Matemática y Ciudadanía* (59-88). Graó.
- Kilpatrick, J. (1998). La investigación en educación matemática

- ca: su historia y algunos temas de actualidad. En J. Kilpatrick, P. Gómez & L. Rico (ed.), *Educación Matemática: Errores y dificultades de los estudiantes, resolución de problemas, evaluación e historia* (02-13). Universidad de los Andes, Colombia.
- Ley N° 20911, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 26 de marzo de 2016.
- MINEDUC (2016). Unidad de Currículum y Evaluación. Orientaciones Curriculares para el desarrollo del Plan de FC. Recuperado de <https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>
- MINEDUC (2016). División de Educación General. Orientaciones Para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Palomero, J. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Volumen (20), 207-230.
- PNUD (2018). Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rodríguez, M. Palomero, J. Palomero, P. (2006). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3), pp. 17-37.

## LA CASA DEL ESTUDIO

Jorge Larrosa

Personalmente en la *Trilogía del oficio*<sup>1</sup> y colectivamente en la serie de los *Elogios*<sup>2</sup>, me he ocupado de defender y de elogiar la forma de la escuela y la materialidad del oficio de profesor en lo que son sus rasgos esenciales y constitutivos. La crítica de la escuela y de los profesores es tan vieja como la escuela misma (desde sus orígenes griegos) y tan antigua como ese (noble y milenario) oficio al que he dedicado la mayor parte de mi vida.

La escuela, podríamos decir, como la democracia y la filosofía (otros inventos griegos) es tan generosa que ha permitido y favorecido siempre la crítica de sí misma. Pero me parece que es hora de diferenciar entre las críticas que se dirigen a fortalecer la escuela y a dignificar el oficio de profesor y aquellas que se dirigen a la destrucción de lo que serían sus fundamentos. Y algo parecido se podría decir, creo, tanto de las críticas a la democracia como de las críticas a la filosofía. Por eso es fundamental repensar, en las condiciones actuales, qué es la escuela (y qué es la democracia, y qué la filosofía) no sea que ya no sepamos muy bien qué estamos defendiendo o qué estamos atacando.

Desde luego no puedo resumir en pocas palabras por qué creo que hay que hacerle justicia a la escuela y en qué creo

---

1. *P de profesor* (2018); *Esperando no se sabe qué* (2019) y *El profesor artesano* (2020).

2. *Elogio de la escuela* (2018); *Elogio del profesor* (2020) y *Elogio del estudio* (2020).

que hay que reivindicarla (sobre todo eso he dicho todo lo que tenía que decir y no puedo sino sugerir, por si alguien le puede interesar, alguna bibliografía complementaria)<sup>3</sup>, y me limitaré a sugerir algunos elementos fundamentales comentando con cierto detalle unas pocas líneas de un texto célebre de Jacques Rancière<sup>4</sup>.

**1. LA PRIMERA FRASE QUE ME INTERESA DICE QUE “LA ESCUELA NO ES UN LUGAR DEFINIDO POR UNA FINALIDAD SOCIAL EXTERNA”.**

El enunciado es sorprendente puesto que estamos acostumbrados a pensar la escuela, precisamente, por su función social. Nuestra pregunta “natural” es para qué sirve o para qué debería servir la escuela, cuál es o cuál debería ser la función o la finalidad de la escuela. Y esa función siempre la buscamos fuera de la escuela, o bien en la sociedad (la escuela está ahí para producir ciertos efectos o ciertas transformaciones sociales, o políticas, o económica, o culturales), o bien en el individuo (la escuela está ahí para producir ciertos efectos o cambios en los individuos).

Pero Rancière dice que la escuela no se define por su finalidad social externa. La escuela tiene su función, precisamente, en la manera como se separa de cualquier finalidad externa. Dicho de otro modo, la finalidad de la escuela es la escuela misma. Es la escuela en tanto que escuela la que es emancipatoria.

El texto continúa diciendo que la escuela “*es, ante todo, una forma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales*”.

---

3. Por ejemplo: Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila y Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía entre paréntesis*. Noveduc.

4. Rancière, Jacques (1998). “École, production et égalité”, en *L'école de la démocratie*. Paris. Edilig. El texto está disponible en: [horlieu-editions.com/textes-en-lignes/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf](http://horlieu-editions.com/textes-en-lignes/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf). (Las líneas citadas están en las páginas 2 y 3 de la versión digital).



La escuela no se define por su función sino por su forma, y esa forma lo que hace es separar: separa el espacio escolar de otros espacios sociales, separa el tiempo escolar de otros tiempos sociales, y separa las ocupaciones escolares de otras actividades sociales.

La escuela instituye un tipo especial de espacio (el espacio escolar), de tiempo (el tiempo escolar) y de ocupaciones (las actividades escolares, los ejercicios escolares, las tareas escolares, las prácticas escolares). Y es esa separación (ese espacio, ese tiempo y esas ocupaciones separadas) lo que hace que la escuela sea escuela (y no una fábrica, un *shopping*, una plaza, un mercado, un hogar familiar o una empresa).

Y sigue así: *“Escuela no significa aprendizaje, sino ocio. La scholè griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos a quienes la obligación del servicio y de la producción quita, por definición, tiempo para hacer otra cosa; y el uso de aquellos que tienen tiempo, es decir, aquellos que están dispensados de las exigencias del trabajo y pueden dedicarse al puro placer de aprender”*.

La palabra escuela, nos recuerda Rancière, viene de *scholè*, una palabra que se traduce al latín por *otium*, ocio, o por tiempo libre. La escuela, por tanto, separa dos tipos de tiempo: el tiempo libre y el tiempo esclavo o, si se quiere, el tiempo productivo (de trabajo) y el tiempo liberado de la producción y del trabajo. La escuela instituye un tiempo liberado, dice Rancière, en el que los que tienen tiempo pueden dedicarse a perder el tiempo, es decir, al puro placer de aprender. El tiempo de la escuela, como el aprendizaje de la escuela, no es un instrumento para otra cosa, no está en función de otra cosa, sino que se caracteriza, precisamente, porque tiene sentido en sí mismo.

Lo que ocurre es que en la antigüedad griega esa separación de los tiempos implicaba también una separación de las personas. Una separación entre aquellos que no tienen tiempo para otra cosa que no sea trabajar (y por tanto no pueden ni deben ir a la escuela) y aquellos que, por definición, por su propio nacimiento o por su propia posición, tienen tiempo porque no tienen que trabajar, porque son libres y no esclavos (o comer-

ciantes, o artesanos), y por eso pueden dedicarse al puro placer de aprender, es decir, a aprender por el aprendizaje mismo.

Y lo que hace la escuela pública moderna es democratizar el tiempo libre, es decir, sacar a todos los niños y a la mayoría de los jóvenes del trabajo, de las exigencias del trabajo, y regalarles tiempo para aprender. La escuela moderna extiende y universaliza la *scholè* aristocrática. Y es en ese sentido que podemos decir que la escuela es hija del tiempo libre, heredera de la *scholè*.

Pero sigamos con Rancière: “*Si la scholè define el modo de vida de los iguales, esos escolares de la Academia o del Liceo, del Pórtico o del Jardín, son los iguales por excelencia*”.

Se sabe que la Academia es la escuela fundada por Platón en un jardín comprado a un tal Academos. El Liceo es la escuela fundada por Aristóteles, se llama así porque estaba al lado del templo dedicado a Apolo Licio y también tenía un jardín por el que los escolares paseaban, de ahí que el Liceo también se llamara *Peripatos*. El Pórtico, que en griego se dice *stoa*, era la escuela estoica, fundada por Zenón de Citio, y se encontraba junto al pórtico pintado del ágora ateniense. Y el Jardín es, desde luego, el Jardín de Epicuro que se encontraba en las afueras de Atenas, en el camino al puerto de El Pireo. La escuela de la que habla Rancière, por tanto, implica una separación temporal y una separación espacial o, por seguir utilizando palabras griegas, una heterocronía y una heterotopía. Pero también implica una separación de los sujetos hecha desde el punto de vista de la igualdad. Los habitantes de la escuela, los escolares, dice Rancière, son iguales, los iguales por excelencia. Y ahí estaría la relación esencial entre escuela y democracia.

La *scholè* (el tiempo libre) define el modo de vida de los iguales. De los que son iguales en el ágora (en el espacio público de la democracia), y también de los que son iguales en la escuela (en la Academia, en el Pórtico, en el Jardín o en el Liceo). De los que tienen tiempo para dedicarse a los asuntos públicos (en la política democrática) y de los que tienen tiempo para aprender por el mero placer de aprender (en la escuela). Por eso los

escolares son los iguales por excelencia, porque se definen por la *scholè* y sólo por la *scholè*.

Desde este punto de vista, la escuela, esa invención griega que es hija de la igualdad y del tiempo libre, consiste en la apertura de un lugar que borra (por un tiempo) el reparto desigual de las posiciones sociales. En la escuela todos tienen tiempo para leer, para escribir y para hablar; para aprender por el puro placer de aprender; para estudiar.

Pero volvamos al texto de Rancière:

*“¿Cuál es la relación entre esos jóvenes atenienses bien nacidos y la multitud confusa y apática de nuestros colegios de periferia? Nada más que una forma, la forma-escuela, tal como la definen tres relaciones simbólicas fundamentales: la escuela no es primero el lugar de la transmisión de los saberes que preparan a los niños para la vida adulta. Es el lugar localizado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar de la igualdad por excelencia”.*

En la antigua Grecia había una distinción fuerte entre los bien nacidos y los mal nacidos. Era el nacimiento el que determinaba la *scholè*, el tiempo libre. En nuestra sociedad sigue habiendo bien nacidos y mal nacidos, el nacimiento sigue separando a los seres humanos, pero la escuela, la forma-escuela, suspende (por un tiempo) esa desigualdad del nacimiento. La escuela no iguala por su contenido sino por su forma. Entre los jóvenes atenienses bien nacidos y los jóvenes de nuestras escuelas de periferia la única relación es que todos ellos van a la escuela, que todos son acogidos por un espacio-tiempo igualitario, por la forma-escuela. Los contenidos de la escuela han cambiado, sus funciones sociales también, pero su forma aún se mantiene. Y esa forma tiene que ver, dice Rancière, con la separación del trabajo, con el aprendizaje como medio puro (con el aprender por el aprender, eso a lo que podríamos llamar estudio) y con la igualdad.

## 2. LA FORMA-ESCUELA REGALA A LOS NIÑOS Y A LOS JÓVENES CUATRO COSAS.

En primer lugar, les da tiempo, un tipo especial de tiempo: el tiempo escolar, el tiempo libre, liberado. La palabra escuela, lo he dicho ya, viene de *scholè*, eso que en latín se llama *otium*, ocio, y que es lo contrario del tiempo productivo, del *neg-otium*, de lo que los griegos llamaban *a-scholia*. La escuela aparece cuando una sociedad decide que los niños y los jóvenes tienen que disponer de tiempo liberado del trabajo, no productivo. La escuela aparece precisamente cuando una sociedad decide que los niños y los jóvenes no tienen que trabajar. Lo que hace es liberar a los niños del trabajo, pero no para prepararlos para el trabajo sino para darles un tiempo distinto y, sobre todo, un tiempo para otras cosas.

La escuela da tiempo, permite que los niños y los jóvenes pierdan el tiempo en cosas que no son inmediatamente útiles, productivas o rentables. En ese sentido, la escuela se constituye en tanto que crea una separación temporal que permite la posibilidad de un tiempo diferente, de un tiempo otro. Más aún, la escuela da mucho tiempo: para equivocarse, para repetir, para comenzar de nuevo. Y lentifica el tiempo: da tiempo para hacer las cosas despacio, con atención, con paciencia, sin prisas, con cuidado.

La segunda cosa que la escuela da es espacio. De hecho, los romanos usaron la palabra importada *schola* no tanto para designar un tiempo (libre) sino para designar un espacio (separado), el espacio de la *scholè*. La escuela sería entonces algo así como una espacialización del tiempo libre

La escuela aparece cuando una sociedad decide que hay cosas que se hacen y se aprenden en casa, con las cosas que hay en casa, claro que sí, que hay cosas que se hacen y se aprenden en la plaza o en el mercado, con las cosas que hay en la plaza o en el mercado, claro que sí, o que se aprenden en el trabajo, claro que sí, porque eso de hacer, y de aprender, y de aprender haciendo, es algo que sucede en muchos sitios y algo que se

hace con muchas cosas y de muchas maneras. Pero que hay cosas que sólo se hacen y se aprenden en la escuela, con las cosas que hay en la escuela, a la manera de la escuela. Dicho de otro modo, que para hacer y aprender ciertas cosas y con ciertas cosas y de determinada manera hay que salir de casa, o dejar la plaza, o el mercado, o el trabajo, por un tiempo, e ir a otro sitio, ir a la escuela, a ese espacio separado en el que se tiene tiempo libre (para estudiar), y en el que hay cosas que se han colocado allí, que se han puesto o dispuesto ahí, precisamente para que sean el objeto y la materia de esa actividad específicamente escolar que aún llamamos estudio.

La escuela da a los niños y a los jóvenes tiempo y espacio para que se relacionen con un tipo de cosas específicas, esas que sólo están en la escuela: las materias de estudio. Podríamos decir, entonces, que la tercera cosa que la escuela da a los niños y a los jóvenes son materias de estudio, es decir, esas cosas que los adultos hemos decidido que valen la pena aprender por sí mismas, independientemente de su utilidad.

Ese es uno de los posibles significados de estudio: hacer algo por el mero hecho de hacerlo, porque vale la pena, no por una finalidad exterior, no porque sirva para otra cosa, sino por sí mismo. En latín, *studium* era aplicación, celo, cuidado, dedicación. Y el verbo *studeo* significaba dedicarse, aplicarse u ocuparse de algo: la locución *studium legendi*, por ejemplo, podría traducirse como “dedicación a la lectura”. El estudio no tiene otra finalidad que el estudio mismo. Y las materias de estudio son las cosas que la escuela separa precisamente para eso: para estudiar.

De ahí que si la *scholè*, el tiempo de la escuela, es un tiempo liberado tanto de la producción como del consumo, entonces las materias de estudio, las materias escolares, son las cosas liberadas de su función para ejercer sobre ellas y con ellas el estudio, es decir una actividad libre y no definida por su utilidad. Pero ese carácter “libre” del estudio no significa que se haga sin esfuerzo o de cualquier manera.

Por eso, la cuarta cosa que la escuela da a los niños y a

los jóvenes son actividades, procedimientos, maneras de hacer, disciplinas, ejercicios, cosas que también sólo la escuela puede dar. Y eso porque esas maneras de hacer no están en casa, ni en la plaza, ni en el mercado, ni en el trabajo, sino que son específicamente escolares. La palabra “disciplina” viene del verbo *disceo* que significa “aprender”, por lo que “discípulo” podría traducirse, simplemente, por “aprendiz”. Pero los etimologistas dicen que el verbo no explica la *p*, que el *pulo* de discípulo no puede ser un diminutivo, y que esa terminación podría estar relacionada con los verbos *pello*, *pellere*, que tienen el significado de impulsar. De ahí que “discípulo” podría traducirse como “el que está empujado a aprender”, y “disciplina” como “lo que empuja o impulsa el aprender”.

Para disciplinar el estudio la escuela inventa y propone ejercicios. La escuela da ejercicios, modos de hacer, procedimientos para estudiar. Por eso los ejercicios escolares constituyen las actividades propias de la escuela.

La escuela es algo tan sencillo como eso: el tiempo, el espacio, las materialidades y los procedimientos para el estudio o, de un modo aún más conciso, la escuela es la casa del estudio, un dispositivo material que ofrece a los niños y a los jóvenes lo que es necesario para que puedan estudiar, para que puedan aplicarse con atención, disciplina, perseverancia y celo a ejercitarse en cosas que no están en la casa, ni en la televisión, ni en la plaza, ni en el *shopping*: a cosas que valen la pena por sí mismas.

¿Podría entenderse desde ahí que a la escuela no se va a aprender sino a estudiar? De que esa frase tenga una sonoridad interesante y dé algo a pensar depende, me parece, que este pequeño texto tenga algún sentido. Y sólo me queda rogar a sus improbables lectores que no se limiten demasiado pronto al “me gusta/no me gusta” o al “estoy de acuerdo/no estoy de acuerdo”, que se la tomen en serio, y que traten de ahondar o de profundizar en ella. Si así lo consideran, claro.

## PROTOINFANCIA EN EL CAMINO DE SER Y DE APRENDER<sup>1</sup>

Myrtha Chokler

### 1. LOS ORÍGENES Y LA PERTINENCIA DEL CONCEPTO

El período de la vida que denominamos *protoinfancia* es tan rico en cambios biológicos, psicosociales, emocionales, afectivos, cognitivos, así como desde el punto de vista de la conducta social, que parece pertinente estudiarlo y diferenciarlo tanto en sus cualidades globales como en sus procesos específicos, reconociendo su unidad genética y sus cambios cualitativos con los que se constituyen los cimientos de la personalidad presente y futura.

Se integra en la trama de acción de ejes *Organizadores del Desarrollo*<sup>2</sup>, que, interactuando dialécticamente entre sí, aseguran, orientan, direccionan los procesos de estructuración y constitución de la persona, modelando tanto las aptitudes perceptivo-motrices como las tónico-emocionales y afectivas.

El desarrollo implica la transformación de estructuras *socio-bio-psicológicas intrasubjetivas* a partir de la historia *intersubjetiva*. El desarrollo se expresa en conductas y actitudes paulatinamente más discriminadas, eficaces y simbólicas.

En ese camino el inicial reflejo biológico se transforma

---

1. Este trabajo es un fragmento del Capítulo 3 de la tesis doctoral en Psicología de la autora, presentada en l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Universidad de París VI, Ministère de l'Éducation Nationale, 2000.

2. El vínculo de apego, la exploración y apropiación del mundo externo, la comunicación y los lenguajes, la seguridad postural y el orden simbólico son los Organizadores del Desarrollo, en Chokler, M. (1988). *Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor, del mecanicismo a la Psicomotricidad Operativa*. Ediciones Cinco.

en movimiento. De las huellas difusas, confusas de las sensaciones y percepciones de los intercambios tónico-emocionales, emerge el afecto que tiñe y da sentido, anclando la acción en la memoria en forma de iniciales *proto-representaciones*, también difusas, inestables, confusas. Luego, entre la maduración del sistema nervioso, del sistema postural, cognitivo y actitudinal y con la relativa reiteración e integración de las experiencias, se configuran y articulan las *representaciones mentales*, los pensamientos como premisas de ulteriores nociones y conceptos.

Desde la interacción cuerpo a cuerpo, el neonato, con el grupo social que lo acoge como “envoltura estructurante”, indisoluble, fluye en un “diálogo tónico-emocional”. Gestos, posturas, mímicas, distancias se configuran desde las sensaciones y las emociones que provocan, como “signos que significan”—anticipatorias de la simbolización ulterior, configurando las raíces del pensamiento y del lenguaje.

En los albores del psiquismo, la instauración de la representación mental del cuerpo, la transformación de lo corporal en mental, se corresponde con el proceso que, partiendo de una fusión biológica y emocional inicial, de una amalgama con el entorno, lleva al engendramiento progresivo de la individuación y de la identidad. El complejo sistema de “organizadores” se pone en marcha, a partir del cual, “yo y el otro inicialmente y durante mucho tiempo confundidos”, van elaborando la distancia imprescindible de la relación, que hace posible a la vez, la individuación, la subjetivación y la comunicación.

## 2. EL ORIGEN DEL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE SÍ MISMO

Las primeras *vivencias*, de un recién nacido, con un sistema nervioso aun precariamente maduro y un esbozo de psiquismo, requieren durante un largo período, de la presencia atenta de adultos, de su continencia, sostén y cuidados, tanto materiales como emocionales, que permitan la vida, el crecimiento y el desarrollo progresivo de sus competencias y de su relativa autonomía posible.



La *función continente* es, en principio, asegurada por el entorno, antes de ser internalizada, introyectada para poder construir finalmente un YO diferenciado y consistente hacia finales de los 3 primeros años. En cada intensa experiencia de gratificación, como por ejemplo, en la evidente fusión polisensual del amamantamiento, concurren confundidos con los propios reflejos activados del bebé los demás estímulos indiscriminados que provienen del entorno. Las huellas de la emoción por el placer de la satisfacción de los intercambios nico-posturales, de las percepciones y de los movimientos, van a acumularse como “mnesias”, como *proto-imágenes* inestables, entremezcladas, difusas y confusas: las *protorrepresentaciones*<sup>3</sup>. Con la reiteración, la ratificación y la rectificación de estos registros, se irán precisando en *representaciones* cada vez más *mentalizadas*.

Existe en esa etapa una indiferenciación entre las diversas modalidades sensoriales que registran el sostén, envoltura, interpenetración de las miradas, vocalizaciones y palabras melodiosas, transformándolas en **afecto**. Esta experiencia de satisfacción, ligada al proceso que le da sentido, proporciona al bebé una intensa vivencia de plenitud, de unidad interna, que constituye el esbozo de una pre conciencia de sí mismo, inestable, evanescente, amalgamada, confusa de su esquema corporal, aun confundido en el de otro, La envoltura del entorno, con sus huellas, sus marcas en el cuerpo, opera como una piel, como una frontera o membrana protectora y continente, que sostiene y delimita y conecta un adentro y un afuera.

La falla en el sostén, en la contención, conduce entonces a una activación excesiva de ansiedades primitivas, que lo arrastran al desborde emocional y al sentimiento de disgregación de sí.

Estímulos inesperados, dolorosos o bruscos, la hiperesti-

---

3. “Protorrepresentaciones” es un término propuesto por Pinol-Douriez (1984), en el mismo sentido Piera Aulagnier habla de “pictogramas”, Gibello de “representaciones de transformaciones”.

mulación laberíntica de los giros, aceleraciones, desequilibrios, sacudidas, cambios rápidos de posición obligan al bebé a perder los referentes espaciales, propioceptivos y visuales y ya no puede prepararse a su secuencia, ni captar su sentido. Cargan de inquietud, inseguridad y angustia.

Este sufrimiento puede provocar una desestabilización neuropsicológica del sistema general de adaptación, trastornos del sueño, de la alimentación, de la conexión con el ambiente que ponen en riesgo el desarrollo del niño.

### 3. DE LA FUSIÓN A LA DIFERENCIACIÓN

Es indudable que en la construcción de sí mismo está integrado “el otro” en una dialéctica de placer que se entiende como dinámica y no sólo como estado.

En toda acción hay una integración de lo que proviene de sí mismo, como impulso y de lo que proviene del medio en el que la acción se concretiza. Medio que es siempre social, socializado, creado, organizado y puesto a disposición por otros sujetos. Puede comprenderse así a la acción siempre como una “interacción” redundantemente “intersubjetiva”.

Enorme trabajo de ser bebé, desde la fusión, confusión con el ambiente, desde la indiferenciación de adentro-afuera, Yo-No Yo: Ser protoinfante, implica la tarea esencial de su propia construcción como sujeto, como autor, coautor, con otros, por otros, para otros y también contra otros, diferenciándose y asemejándose en la diferencia, en la originalidad de la propia personalidad.

La imagen de sí se constituye entonces, en una dialéctica entre la estabilidad y la maleabilidad del Otro, adulto, grupo social significativo, entre la presencia y la ausencia, entre cerca y lejos, en los ritmos de continuidad y ruptura. De la diferencia entre lo que es y lo que no es, en el movimiento, emerge la sensación, la percepción, la conexión, la espera y la búsqueda, el encuentro y la desilusión y también, luego, el concepto.

El niño puede jugar en la acción **–puede jugar-se en la**

**acción**– en la medida de su relativa seguridad respecto de lo ya estructurado más o menos firmemente en él. Lo que va integrando de sí en la relativa estabilidad de sí mismo, de su íntimo sentimiento de identidad. Puede “jugar a perder” de sí y del otro lo que ciertamente ya posee o sabe que no pierde o puede recuperarlo fácilmente.

Por eso, es recién alrededor de los dos o tres años que, en general, muchos niño y niñas buscan disfrazarse. Entonces se envuelven en capas, se ponen sombreros, zapatos de adultos, buscan atributos, se transforman, mirándose minuciosamente en el espejo, confrontando con ese “doble” de sí mismo. Qué es lo que permanece, se mantiene, y qué es lo que cambia. Él procura esas modificaciones, poniéndose a prueba, frente al espejo, en la seguridad de ser quien decide si cambia, qué cambia y cuánto tiempo cambia su identidad. Puede “jugar a ser otro”, porque sabe profundamente, que puede recuperar su identidad a voluntad.

La duda, el sentimiento de inseguridad frente a la imagen que le devuelve ese “otro” semejante del espejo, el riesgo de la pérdida de sí o de confusión, inestabilidad o “despersonalización” no están totalmente dominados. Pero si prevalece la seguridad de lo ya integrado, la confianza en sus experiencias y en lo que ha aprendido en ellas y el dominio de la situación, puede gozar el “ponerse a prueba” y jugar los cambios de personalidad.

Pero ¿qué siente, qué experimenta, un protoinfante al que, de pronto, sin que él lo disponga, lo disfrazan? A esa edad, en esa fase de su proceso de subjetivación, todavía no puede discriminar la realidad de la fantasía. Todo lo que percibe es y está, existe y es real. ¿Qué vive un pequeño sujeto, con una precaria e inestable conciencia de sí, cuando se ve transformado por su adulto significativo, en pollito, tigre o payaso? Ve un adulto que se divierte y se ríe y hasta se burla de él, sin suponer su inseguridad y desorientación frente a la pérdida de su extremadamente frágil identidad. Es posible que también él se ría por contagio, sin entender el motivo, con la ilusión de par-

ticipar en la alegría del adulto y con la inquietud de captar la atención del otro en una “situación extraña e incomprensible de confusión de su identidad. Por otro lado ¿qué desolación, inseguridad, desconfianza o terror cuando aparecen disfrazados uno extraños, desconocidos, inmensos y amenazantes en lugar de los padres, familiares o educadores significativos, garantía de su seguridad y protección?

#### 4. LOS INDICIOS DEL PROCESO DE SUBJETIVACIÓN

Alrededor aproximadamente de los 24 a 36 meses van apareciendo, y no casualmente, tres indicios fundamentales de la psicogénesis, del proceso original, propio, de individuación. Indicadores más o menos sincrónicos del acceso a un particular nivel de maduración del continuo dinámico y complejo de construcción de sí mismo, de su identidad.

1° Uno de estos indicadores es el acceso, alrededor de los tres años, a la capacidad de *enunciarse a sí mismo* sistemáticamente, regularmente, en primera persona singular, como *Yo*, distinto de vos, de tú, de todos ellos haciéndose cargo en buena parte, como protagonista de sus propios deseos, acciones, temores.

2° Otro indicador se revela, no casualmente, a esta misma edad: la posibilidad de armar en el espacio o dibujar *una circunferencia cerrada*. No es sólo la maduración visomanual, un ajuste sensoriomotor, una destreza práxica y/o gráfica. El cierre de la circunferencia representa una proyección en el espacio, de la unidad y consistencia estructurada dentro de sí, de la imagen de sí mismo y de los límites del propio cuerpo. Es el pasaje del estadio del “garabato” al diseño de las formas humanoides. Se puede “re-presentar” afuera lo que está presente de alguna manera, adentro. En este caso se trata de la imagen del Yo corporal, y de la imagen de tú o de otro/s, por lo tanto, evidencia un salto cualitativo de la conciencia de sí y de las posibilidades de expresión de sí.

3° El acceso al *control voluntario de los esfínteres* consti-

tuye el tercer indicador relevante de este proceso madurativo, fisiológico, psíquico y social al mismo tiempo. No casualmente es alrededor del tercero o cuarto año que el niño comienza a identificar y dominar, paulatinamente, partes del propio cuerpo que no ve, pero del que recibe intensas y confusas, al comienzo inexplicables e inencontrables sensaciones interoceptivas, -intestinales, vesicales- y propioceptivas. Eso implica la integración de una capacidad de atención y discriminación importante de la ubicación y de la magnitud de los registros sensitivos en la conciencia corporal, junto con la *función cognitiva temporo-espacial*, para decidir qué partes de su propio cuerpo, debe activar voluntariamente para apretar, cerrar y contener, *aquí y ahora*, para relajar y abrir para liberar “eso retenido”, *después en otro lugar*. Es decir que “controlar voluntariamente los esfínteres” significa también haber incorporado los mandatos de la cultura que determina en qué lugares se satisfacen las necesidades. No se orina o se defeca donde se come o se duerme o se juega.

La estabilidad de estas tres adquisiciones madurativas en el proceso de psicogénesis, serían indicadora de la culminación, de este período tan delicado, vulnerable y particular: la *protoinfancia*.-

## DEMOCRACIA EN LA ESCUELA O CÓMO SALVAR LA BRECHA DEL PODER GENERACIONAL

Lourdes Gaitán

### 1. INTRODUCCIÓN

La visión moderna de la infancia está influida por un conjunto de cambios que se produjeron especialmente a lo largo del siglo XX. Unos cambios que se dieron en múltiples ámbitos de la vida social y que afectaron también al desarrollo de las ciencias sociales (y dentro de las mismas, las que algunos denominan “ciencias del niño”, como son la pediatría, la pedagogía o la psicología).

La influencia de dichos cambios en la concepción del lugar y el papel de los niños en la sociedad tiene su reflejo paradigmático en la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 (en adelante, la Convención). En ella se dibuja el modelo deseable de una infancia concebida a imagen y semejanza del pensamiento adulto occidental dominante en el momento de su elaboración. Recién transcurridos treinta años desde que aquella Convención fuera aprobada, se percibe ya la necesidad de repensar los derechos reconocidos a los niños y niñas en la misma, a la luz de la realidad que conforma el mundo en el siglo XXI. Se trataría de ver esos derechos no como “las tablas de la ley” esculpidas sobre piedra de una vez y para siempre, sino como una “obra en construcción” (Gaitán y Liebel, 2011) en la que niñas y niños son actores de hecho y por derecho, y en consecuencia deben ser reconocidos como tales por parte del colectivo adulto que es el que, hasta el momento, ha ejercido el poder de dictar “lo que debe ser” un niño.

Las personas adultas dedicadas a la enseñanza, sea en sus etapas iniciales, infantil, primaria o secundaria, ocupan una posición principal en esa función/representación que consiste en definir lo que es un niño, o niña, y más aún en la de modelarle y remodelarle conforme al pensamiento (social) dominante y a las necesidades (sociales) del momento. El hecho de ocupar ese lugar clave requiere, en nuestra opinión, una actitud reflexiva constante acerca de la relación, conflictiva y compleja, entre necesidades sociales y necesidades humanas individuales.

## **2. NIÑOS Y NIÑAS COMO ACTORES SOCIALES**

La consideración de los niños y niñas como actores sociales constituye uno de los dos pilares en los que se apoya la corriente de la sociología de la infancia que comenzó a desarrollarse a partir de finales de la década de los años 80 del pasado siglo. Representa un cambio de enfoque fundamental en la forma de ver a los niños, ya no como apéndices de otras instituciones, como la familia o el sistema educativo, o como partes de otros fenómenos, como la desviación social, sino como actores sociales que merecen ser estudiados “por sí mismos”.

Desde nuestro punto de vista, no es que los niños no sean capaces de actuar, sino que los adultos no les reconocemos esa capacidad. Y ello es así porque toda percepción de los niños está condicionada por la evidencia de su limitación física, e influida por un tipo de pensamiento evolucionista que critican los seguidores de la nueva sociología de la infancia. Esto es lo que, en el lenguaje común, se traduce en expresiones como la de que tal niño se manifiesta como alguien “muy maduro para su edad”, o que tal otro tiene un comportamiento “demasiado infantil”. En ninguna otra etapa de la vida, las expectativas sociales imponen un comportamiento tan tasado a cualquier ser humano como en la infancia. Cuando en realidad, la conducta (de cualquier persona) depende de muchos factores, entre otros, las experiencias vividas y las oportunidades de autonomía de pensamiento y acción que se le ofrezcan.

### **3. LOS NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS MORALES**

Para la mayoría de las personas adultas, que se diga que los niños son agentes despierta resistencias y dudas sobre qué tipo de actores y en qué cosas. Ello es porque la idea de niño como actor moral es una a la que a los adultos se nos ha enseñado a encontrar difícil (Mayall, 2002). Sin embargo, como bien conocen los adultos que conviven diariamente con niños y niñas (sea en su calidad de padres o de educadores), éstos afrontan regularmente temas relacionados con lo que es justo, con lo que puede ser un trato desigual, con la importancia de compartir con otros, esto es, con una variada tipología de dilemas morales. Pero estas experiencias adultas y estas vivencias de los niños no traspasan las paredes del hogar, del aula o del patio del colegio, no tienen eco en los medios de comunicación, no forman parte del conocimiento ni de la imagen que la población en general tiene sobre ellos.

La adopción de una perspectiva centrada en el punto de vista de los niños y niñas facilita la visibilización de los mismos como verdaderos agentes y actores sociales. Y si bien esto no modifica, de por sí, la imagen de la infancia y la adolescencia que es dominante en la sociedad, en la que siguen predominando las ideas de incompetencia de los niños, al menos posee la capacidad de poner de manifiesto las contradicciones que existen entre esa imagen y la realidad del ser y el hacer de niñas y niños.

### **4. LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES COMO RELACIONES DE PODER**

El término “generación” se utiliza convencionalmente en el lenguaje corriente con distintos significados. Para la sociología de la infancia ha venido a constituir un elemento clave, al proporcionar un punto de partida conceptual y una herramienta analítica adecuados para el estudio de la infancia de un modo que hace posible capturar tanto su naturaleza estructural, como la



presencia activa de los niños en las estructuras generacionales.

Tomando la perspectiva de los niños, cabe señalar que estos tienen bastante clara la existencia de un *orden generacional* (Alanen, 2011) presente en las relaciones entre personas adultas y personas menores de edad. Para Alanen (op. cit.) la idea central en la noción de *orden generacional* es que existe un sistema de ordenación en las sociedades modernas que se relaciona específicamente con los niños como categoría social y circunscribe para ellos lugares sociales particulares, desde donde actúan y participan en la vida social.

En la perspectiva de la escuela parece procedente tomar en consideración el concepto de generación como un sistema de relaciones entre niños y adultos, alumnos y profesores en este caso, donde los segundos detentan el poder, casi indiscutible, de definir los términos de esa relación.

La escuela parece también un espacio apropiado para explorar la idea de *generationing* (“hacer generación”) semejante al de *gendering* (“conformar el género”) que utiliza Mayall (op. cit.) para referirse a los procesos mediante los cuales se constituyen, reproducen y transforman las posiciones sociales, a través de una actividad relacional.

## 5. LA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD

Por lo que se refiere a la promoción de la capacidad de “agencia” de niños y niñas dentro de la escuela, unos autores se refieren a la misma como parte de la estrategia neoliberal de hacer a los individuos responsables últimos de su vida y del resultado de sus acciones (Vandenbroeck y Bouverne-De Bie, 2006) aunque para otros (Wyness, 1999; Baraldi, 2008) incluso ese interés por estimular la “auto-regulación” de los niños, supone una oportunidad para aumentar su protagonismo dentro de la escuela. Algunos investigadores, como Tobin (en Vandenbroeck y Bouverne-De Bie, op. cit.) dicen que el foco pedagógico puesto sobre el niño autónomo y la atención al fomento de la autoexpresión están típicamente ligados a una sociedad liberal

orientada al libre mercado que necesita individuos autónomos y emprendedores. Dicho en corto, según los autores citados, la globalización/regionalización ha llevado a una política neoliberal referida a niños y familias, que incluye aspectos como privatización, desregulación, responsabilización y descentralización. La relación entre individuos y Estado tiende a ser de reciprocidad, con un sentimiento de que “no hay derechos sin responsabilidades”. Los servicios sociales no se consideran derechos, sino que entrañan responsabilidad personal y autosuficiencia por parte del individuo.

En el lado contrario, Schibotto (2013) defiende que “hay que educar nuevamente nuestros ojos, nuestros cerebros y nuestros corazones para ver lo que acontece en el tejido social, en su entramado tal vez menos llamativo y ostentado”, lo que significa recuperar un pensamiento emancipador. Con este fin tiene sentido volver la mirada a lo que fue la “educación popular” en el siglo pasado, puesto que sus intuiciones fundamentales pueden seguir sustentando las propuestas más renovadoras en el campo educativo. De entre esos fundamentos básicos de la educación popular, resulta del todo oportuno recordar aquí la centralidad del sujeto como destinatario de la propuesta educativa, así como la capacidad de participación activa y directiva del proceso educativo por parte del mismo.

Añadido a lo anterior, el autor defiende que la diversidad debe ser vista antes como una oportunidad que como un problema. Una oportunidad para romper con un sistema educativo cuya misión principal parece ser la progresiva y coactiva adaptación del “otro” al modelo único que el orden legitima como expresión de lo socialmente admitido.

## **6. LA ESCUELA PARA LOS NIÑOS**

La percepción de la escuela por parte de los niños presenta variaciones de país a país, e incluso al interior de los mismos, tanto en lo que se refiere a las funciones que cumple, como a las oportunidades que ofrece, así como también, en el tipo de

relaciones que propicia o dificulta. No obstante, a través de la investigación social y de estudios comparados pueden observarse no pocas similitudes (Gaitán, 2006:160-161).

En lo que se refiere a las actitudes, puede observarse una disposición favorable hacia la escuela (sobre todo entre los niños y niñas más pequeños) que les hace verla como algo interesante, incluso divertido, que ofrece oportunidades en el presente (relaciones) como para el futuro (valoración de la formación en el mercado de trabajo). A la vez se registran diferencias, sea por razón de género (en determinados países el nivel de escolarización de las niñas es menor y su nivel de asistencia más bajo si tienen que trabajar o ayudar en la casa), sea por la pertenencia a una u otra clase social, o bien por edad (los chicos más mayores tienden a mostrar una conducta más rebelde, y a rechazar la escolaridad cuando hay un desnivel entre sus expectativas y lo que la escuela ofrece). En lo que se refiere a las perspectivas de los niños y niñas sobre las interacciones en la escuela (Gaitán, 2006:164-165) puede observarse que aparecen dos niveles distintos aunque interdependientes, el primero relativo a la interacción de los niños con los profesores, el segundo a la centralidad de las relaciones con los iguales.

Respecto a los profesores, los relatos de los niños están insertados en un discurso en el que se perciben a sí mismos como individuos con un estatus subordinado. Esto se les comunica a través de los recursos de autoridad que aplican los profesores en su interacción diaria, dirigiendo y restringiendo sus actividades. Los méritos y deméritos de los profesores son un importante tema de discusión entre los niños quienes, del mismo modo que les critican, sobre todo los más mayores, también hacen énfasis en la distinta capacidad que muestran para sintonizar con sus gustos o sus necesidades. Aceptando su estatus minoritario, de personas que son menos competentes que sus profesores, niños y niñas esperan de sus profesores y profesoras, en todo caso, simpatía, tolerancia y respeto.

Las relaciones con los compañeros, por su parte, están guiadas por una continua búsqueda de conexión, aceptación

y sentido de pertenencia, que es fundamental para ayudarles a hacer frente al altamente competitivo contexto de la escuela y también a ganar cierto grado de autonomía frente al persistente control adulto. Juntos hacen causa común en relación a los profesores, sea en el tiempo de clase o en el recreo, espacios (especialmente este último) en los que los niños entran en un mundo de juegos y disputas, libre de la supervisión adulta y gobernado por su propia serie de reglas. Hacer causa común es también crítico para el propio bienestar: en ambiente escolar puede ser divertido o indiferente, pero también hostil para los niños y niñas, facilitando el acoso, en el que ellos y ellas pueden desempeñar papeles diferentes, y a veces superpuestos: víctima, acosador, cómplice, testigo, conciliador.

## CONCLUSIÓN

Aunque la educación se explica como uno de los beneficios (quizá el más importante) que la sociedad “otorga” a los niños, en realidad supone una “inversión” (en ocasiones es incluso éste el término que se utiliza) que se orienta al aseguramiento del futuro de los ahora adultos, por encima de los intereses, los deseos o las experiencias actualmente vividas por parte de los propios sujetos niños.

Pero la ausencia de voz de los niños en la mayoría de las decisiones relativas a la organización de su tiempo y espacio escolar, es contraria a la idea de una escuela democrática, donde niñas y niños pueden expresarse y sus opiniones sean debidamente escuchadas, tanto en el nivel de lo cotidiano, donde se desarrolla todo un mundo de relaciones inter e intrageneracionales, como en el organizativo, donde se diseñan las políticas educativas y se adjudican (o se restringen) recursos para el desarrollo de las mismas.

## REFERENCIAS

- Alanen, L. (2011). Generational Order en Qvortrup, J., Corsaro, W. A. y Honig, M. (eds.) *The Palgrave Handbook of of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan. pp. 159-174.
- Baraldi, C. (2008). Promoting Self-expression in classroom interactions. *Childhood*, Vol. 15 (2). pp. 239-257.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Síntesis.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis.
- Schibotto, G. (2013). *Educación desde la diversidad. Una pedagogía y una práctica didáctica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores*. IFEJANT.
- Vandenbroeck, M. y Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's Agency and Educational Norms. A tensed negotiation. *Childhood*. Vol. 13(1). pp. 127-143.
- Wyness, M. G. (1999). Childhood, Agency and Education Reform. *Childhood*, Vol. 6(3). pp. 353-368.

## PENSAMIENTO ABSTRACTO, CREATIVIDAD Y SITUACIONES PROBLÉMICAS

Ariel Dotres Bermúdez

La educación con el paso de los años, sigue enfrentando disímiles retos que por conocidos no dejan de ser complejos, aún en contextos más favorables desde el punto de los avances en las teorías del aprendizaje y con los aportes de las neurociencias y la neuroeducación.

En cada etapa del desarrollo evolutivo del ser humano, se presentan cambios y se enfrentan desafíos a los que solo saldrán ilesos aquellos que como dice Maturana: **“no hay sobrevivencia del más apto, sino sobrevivencia del apto”**, afirmación muy significativa desde todos los puntos de vista y más en los momentos que vive la humanidad el año 2020 en plena pandemia global del Covid-19. Esa capacidad de adaptación en todos campos en que conviven y se desenvuelven las personas, puede ser un elemento fundamental para poder enraizar sólidamente una idea razonable y primordial: **si no cambiamos, pereceremos**. Este perecer no es solo en el triunfo de la vida sobre muerte en un momento dado o algo metafórico coyunturalmente, porque se conoce que todo lo que nace como ser viviente debe morir en algún momento, sino en muchos aspectos generales donde se desenvuelve cada ser humano.

Queremos adentrarnos en el mundo de la neuroplasticidad del cerebro, en lo maleable de este órgano maravilloso, de los ajustes que se ameritan en cada momento o cada paso del proceso enseñanza y aprendizaje. Son varios los autores que, de una forma u otra con sus distintos decires y saberes, plantean ideas enfocadas en esa dirección. Tenemos el caso de Piaget, que

hablaba de la “capacidad de ajustar nuestras estructuras mentales” y como primer punto mencionaba la ASIMILACIÓN, que conceptualizaba de la forma siguiente: “cuando se adopta un nuevo conocimiento del medio ambiente y lo incorpora en su propia estructura” o en otra arista, la enfocaba relacionándolas con “las exigencias del medio ambiente” que identificaba como ACOMODACIÓN en este particular lo definía como: cuando existe un cambio en la organización de nuestros esquemas mentales, para responder a las demandas del medio.

Hoy varios autores definen las neuronas con un término *sui generis*: las llaman promiscuas, algo alejado de lo que se concebía hace escasas décadas atrás. Este cambio ha ido aparejado a los recientes estudios y evidencias encontradas en las RSM-F en tiempo real.

Para seguir en la misma línea de ideas, enfatizamos que según la OMS en el 1982 ya definía la neuroplasticidad como: “la capacidad de las células del sistema nervioso para regenerarse anatómicamente y funcionalmente, después de estar sujetas a influencias patológicas ambientales o del desarrollo, incluyendo traumatismos y enfermedades”. Además, hacía referencia a la capacidad del cerebro para adaptarse y cambiar, como resultado de la conducta y la experiencia.

Los mecanismos involucrados en el proceso antes mencionados son: Entre los términos puntuales que se deben contextualizar para poder tener una visión más precisa de la comprensión de las ideas y teorías que se exponen entre ellas están: la **Epigenética**, que se entiende como la relación genes-ambiente; la **Neurogénesis**, que es el surgimiento nuevas neuronas. Además de la **Plasticidad Sináptica**, que se comprende como: la capacidad que tiene el SN para cambiar su morfología o funcionalidad a través del desarrollo, siendo la potenciación a largo plazo el principal mecanismo de plasticidad que permite generar la memoria de días, meses o años. Otra de las funciones fundamentales es la **Plasticidad de la Sustancia Blanca**: parte del SNC que se compone de las fibras nerviosas mielinizadas o los axones de las neuronas, quienes se encargan de la transmisión

de información de una neurona a otra neurona y la comunicación entre las distintas áreas del cerebro.

Una de las explicaciones más necesarias es significar que el proceso de neuroplasticidad tiene una especie de subdivisiones por así decirlo, que comprenden por edades: a) Plasticidad del cerebro en desarrollo; b) Plasticidad del cerebro en periodo de aprendizaje; c) Plasticidad del cerebro adulto. Y otras muy relevantes por sistemas afectados como: a) Plasticidad en las lesiones motrices; b) Plasticidad en las lesiones que afectan cualquiera de los sistemas sensitivos; c) Plasticidad en la afectación del lenguaje.

Estas últimas adaptaciones o reorganizaciones son muy productivas a la hora de poder reorientar o rehabilitar procesos alterados por afectaciones de distintos orígenes como sus nombres lo especifican. Pero que, aun así, permiten los respectivos ajustes y es donde la mediación del docente, los terapeutas de diferentes tipos y objetivos, logran hacer recuperaciones que nos motivan al reto de seguir explotando todas esas potencialidades y capacidades de la maleabilidad que ofrece el cerebro perturbado o en formación.

Sin pasar la página imaginaria de la idea anterior, siempre hago referencia a una afirmación que “**No existe un buen tratamiento con un mal diagnóstico**” y he estado utilizando un término llamado *anamnesis*, por la importancia de tener una base de datos relevantes de todo el historial vivido por el niño o niñas desde la fase gestacional, donde los antecedentes pueden y son relevantes para entender el posterior proceso de enseñanza y aprendizaje. Partiendo de que todo esté bien o se detecte alguna anomalía, que van desde un rango, por poner algunos ejemplos: el primer alimento ingerido fuera de la lactancia materna y la edad específica, el gateo, si la madre padecía de estreñimiento en el embarazo, los alimentos y medicamentos que ingirió la madre en ese lapso, si el parto fue natural o por cesárea, el estado emocional de la madre.

Son muchos los datos relevantes que hacen de esta *anamnesis* objetiva precisa y profunda, por el hecho de que en los



datos particulares que son anómalos se profundiza hasta poder obtener aquellos acontecimientos relevantes y significativos.

Dando continuidad a la idea central y para poder llegar a las palabras claves del presente artículo, que nos lleva a reflexionar sobre un complejo proceso no lineal, la enseñanza y el aprendizaje, tocaremos la **metacognición**. Otro de los aspectos a preguntar al estudiante: ¿Cómo él entiende que es su aprendizaje más prolífero y eficaz?

La metacognición de cada estudiante o persona en general, juega un rol fundamental. Cada docente o mediador debe conocer a cabalidad a sus estudiantes, para poder establecer un proceso personalizado, más objetivo.

Recordemos que se entiende por metacognición entre otras acepciones: a) La capacidad de autorregular los procesos de aprendizajes; b) La capacidad de los seres humanos para reflexionar sobre las propias experiencias cognitivas; c) el aprendizaje sobre nuestro aprendizaje. Aseveraciones que hacen recordar como el niño enruta su proceso de aprendizaje, cuando a edades tempranas ya pone en función todo su sistema sensorial, al dársele un objeto, ejemplo: una manzana. Lo ve, lo toca, huele, prueba y lo lanza para oír sus sonidos, acto que repite muchas veces, demostrando desde el inicio como el necesita aprender y manifiesta cómo deben en un solo "acto" activar todas las vías sensoriales que reafirman el aprendizaje desde su experiencia.

Después de este preámbulo, ahora abordaremos los tres términos que dan título al presente trabajo. Cada uno de ellos debe estar presentes en la forma de enseñar y en la forma de preguntar para dejar un verdadero y enraizado aprendizaje. Quiero hacer un detenimiento en un cuestionamiento, cuando se habla de aprendizaje significativo. Todo aprendizaje es significativo, porque de no ser significativo no es aprendizaje. Aprendizaje que se olvida nunca fue aprendido, por lo que catalogo el aprendizaje significativo como una especie de redundancia. Y más si nos apoyamos en las nuevas teorías del aprendizaje que aportan las neurociencias y la neuroeducación,

pasando por los nodos neuronales, los nodos conceptuales o temáticos y los interruptores temáticos o conceptuales que son la “chispa” que activa en recuerdo de lo aprendido. Que explican y en parte fundamentan la idea de lo que se aprendió, no se olvida fácilmente.

Partamos del primer tema: el **Pensamiento Abstracto**. Una belleza de término, involucrado en el conocimiento del mundo independientemente de los sentidos, es el conocimiento teórico elaborado individualmente, un reflejo conceptual de la realidad emanado del análisis creativo e imaginario, libre para cada persona en su acto mental.

Otros autores lo ven como una capacidad exclusivamente humana. Se refiere a la disposición de las personas para crear ideas originales o plantear situaciones que ayuden a anteponernos a posibles escenarios. En el mismo orden de ideas, Delval (2001) en su texto *Aprender a aprender*, manifiesta que la abstracción es “la capacidad de deducir, sintetizar, interpretar, analizar los fenómenos que nos afectan”. Así como Guétmanova (1989) en su libro de *Lógica*, “el pensamiento abstracto es el medio para la construcción del conocimiento teórico a través del proceso de formación del concepto”. Desarrollar esta capacidad o hasta con solo ejercitarla abre una fuente solida de inigualable valor en el proceso de aprendizaje dirigido desde la enseñanza del docente por medio de la ejercitación mediada.

La concatenación de los tres términos está íntimamente ligada al proceso de aprendizaje y se vuelven medios, métodos o herramientas para “soterrar” de manera eficaz o efectiva el aprendizaje, al cual me he tomado la libertad de catalogarlo como **aprendizaje hermenéutico**, idea que será desarrollada en próximos escritos o conferencias. Esa solidez de análisis representado desde la interiorización interpretativa, reproducido por medio de la explicación, hacen que parta el conocimiento aprendido, de una arquitectura sólida en andamiajes duraderos y prolíferos para la extrapolación, dentro de la misma asignatura o en contextos diferentes.

Ahora tocaremos a su majestad la **Creatividad**, artificio

de alcance inigualable que ya en la segunda mitad del siglo XX dos estudiosos del tema la definían como (MacKinnon, 1960): “La creatividad responde a la capacidad de actualización de las potencialidades creadoras del individuo a través de patrones únicos y originales” y dos años después, Getzels y Jackson, (1962) la veían así: “La creatividad es la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas”. (Recomiendo la obra de Andres Oppenheimer *Crear o morir*, donde argumenta lo valioso que ha sido el proceso vivido creativamente en Silicon Valley (California) para muchos estudiantes universitarios que hicieron proliferar sus ideas en ese ya famoso valle fértil de la creatividad).

Y continuando con este fantástico e imaginario potencial, otro paladín del tema, Edward de Bono, quien expresa y asevera de manera pujante, que: “no hay nada más maravilloso que pensar en una idea nueva, no hay nada más magnífico que comprobar que una idea nueva funciona, y no hay nada más útil que una idea nueva que sirve a nuestros fines”.

Unos pocos años antes Paul Guilford, en 1950, habla del “**pensamiento divergente**”, y lo definía como las aptitudes creadoras que se definen en relación con la solución de problemas, la sensibilidad hacia los problemas es una actitud perceptual que genera y capacita a los individuos a darse cuenta de lo inusual, lo raro, de inconsistencias aparentes; tal disposición ofrece al individuo numerosos problemas para resolver. Creatividad puede ser una de las tantas funciones negadas por la rigidez de los *pensum*, la falta de visión y proyección creadora, unido en muchos casos al desconocimiento de la importancia de potenciar este crucial elemento en el desarrollo del cerebro, además del papel que juega en el aprendizaje.

En un artículo o libro que no recuerdo bien, pero que tomé el apunte versaba: “Las mentes altamente creativas se caracterizan por tener la habilidad de encontrar caminos diversificados que conducen a otros tantos enfoques alternativos susceptibles de desembocar en una solución adecuada”. Fantástica definición que recoge la idea de forma precisa.

Ya estudiados o dados a conocer dos de los tres puntos a tratar, los cuestionamos con esta pregunta precisa y relevante ¿Son los cerebros con mayor capacidad de neuroplasticidad los más creativos? Me atrevo hacer esta conjetura a modo de hipótesis, pero si las neurociencias están en lo correcto, estas dos cualidades o talentos, deben estar ligadas indisolublemente. Las personas que tienen como característica principal estas cualidades van a tener gran sensibilidad a los problemas, fluidez de pensamiento, originalidad, flexibilidad de pensamientos. Estados de ánimo como la alegría tienen efecto sobre el pensamiento creativo. Y el docente saberlas aprovechar y en causar.

Pasemos al colofón de este trabajo, las **situaciones problémicas**. La esencia del aprendizaje problémico consiste, en que los estudiantes guiados por el profesor, se introducen en el proceso de búsqueda y solución de problemas nuevos para ellos, gracias a lo cual, aprenden a adquirir de forma independiente los conocimientos y a emplearlos en la solución de nuevos problemas (Ortiz, 2018). Bajo mi percepción la defino como: La presencia de una situación que por su complejidad necesita de extrapolar conocimientos previos o valerse de reflexiones y análisis conceptuales para aplicar en la práctica en diferentes áreas de la vida cotidiana, estudiantil, o científica entre otras posibles.

Hablando de **situaciones problémicas** recuerdo, a modo de anécdota, que Lazlo Polgar psicólogo y pedagogo húngaro, hacía que sus hijas jugaran en torneos masculinos de ajedrez para que enfrentaran situaciones de alto nivel de complejidad. Tema que toca una arista delicada de las diferencias entre el cerebro masculino y femenino. Es relevante destacar que Judit Polgar, es la única mujer que ha logrado estar en el ranking top ten de ajedrez de los hombres con un Elo (coeficiente) superior a los 2700, barrera casi imposible para la mayoría de los millones de jugadores de ambos sexos, del juego ciencias en el mundo.

Todos los puntos y aspectos tratados tienen un fin en común relacionados directamente con el aprendizaje. Es facilitar

la forma de que sea solido el proceso de aprendizaje. Cuando empleamos estos recursos pedagógicos, metodológicos y didácticos, permitimos que el cerebro desarrolle y armonice de forma holística, una serie de concatenaciones que van a solidificar las estructuras que admiten engranar los conocimientos adquiridos con los formados por la creatividad que parte de procesos complejos, ellos hacen y facilitan la extrapolación, para dar solución a problemáticas de situaciones ininteligibles, que la creatividad y el pensamiento abstracto han ayudado a simplificar para poder entenderlas desde otros ángulos o puntos de vista.

Si logramos que, en las clases, los exámenes, las preguntas que se hagan a los estudiantes generen en ellos el desarrollo de estas tres “capacidades del cerebro”, estaremos consiguiendo estudiantes con gran capacidad de adaptación y neuroplasticidad entrenada en resolver situaciones complejas, a no ser lineales, a ser creativos en los momentos confusos y tener una capacidad de abstracción que se traduce en imaginación creadora divergente a la media del común.

Muy lejos de lo que pretenden las pruebas estandarizadas, que se aplican en casi todo el mundo (de manera inexplicable), si entendemos cómo funciona el cerebro, como es su proceso de aprendizaje visto desde lo más actual de las neurociencias y la neuroeducación, las mismas no tienen lógica científica en su forma de preguntar en la mayoría de las veces.

Indudablemente no está todo dicho. Por eso, la búsqueda de nuevas y revolucionarias teorías, además de profundizar en temáticas tan relevantes, pertinentes, motivan a seguir explorando e investigando el cerebro humano, cómo aprende, la funciones y métodos que debe usar el profesor para llegar a rendimientos más cercanos a la capacidad máxima de único órgano del cuerpo humano que su propio cerebro lo estudia para comprenderlo y educarlo. Seamos creativos, con gran capacidad de pensamiento abstracto, para dar respuesta a estas situaciones problemáticas que enfrentamos.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN COMO PRÁCTICA  
EDUCATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN**

Jocelyn Vivar

*“Educar es lo mismo  
que poner motor a una barca...  
hay que medir, pesar, equilibrar...  
y poner todo en marcha.*

*Para eso, uno tiene que llevar en el alma  
un poco de marino...  
un poco de pirata...  
un poco de poeta...  
y un kilo y medio de paciencia concentrada”*  
Gabriel Celaya

Hablar de inclusión implica una transformación del pensamiento, de perspectiva, de una *praxis* que trascienda a la sensibilización y visualización de la persona como ser diferente. Llevamos en educación, tras la conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), cerca de 27 años sensibilizando, teorizando y, en los últimos años, legislando fuertemente en pro de una sociedad más justa e igualitaria, una educación de calidad y con acceso para todos y todas. Sin embargo, en el quehacer inclusivo nos encontramos con ambientes amurallados y discursos de desvalorización de la cultura, etnia, ideología, identidad y condición de los y las estudiantes/personas. Y no tan solo en la escuela, sino que en todo orden social, evidenciando que abrazamos la diferencia cuando se tienen las competencias y/o disposición para convivir con ella; de no ser así, continuamos

segregando, etiquetando y dejando en el olvido todo rasgo de humanización en nuestro saber ser.

Sin duda, somos conscientes de haber iniciado un viaje hacia una sociedad y educación de calidad y accesible para todos y todas; sin embargo, muchos han presentado inconvenientes para continuar navegando hacia una cultura y convivencia inclusiva, por ende, es fundamental reabrir el diálogo sobre las prácticas inclusivas y las concepciones que esta tienen de base, para continuar el viaje ya emprendido. Carlos Skliar, (2009) nos recuerda la esencia del educar:

“Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurre en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, serán el paisaje típico de los tiempos por venir.”

Diversidad e inclusión se encuentran lejos del paisaje desértico descrito por el autor, repensar el educar desde “otras formas posibles” de vivir y convivir nos abren un mar de posibilidades por descubrir y explorar. Para vivenciar y propiciar procesos de inclusión y prácticas transformadoras hemos de ver el educar más allá del currículo, más allá de los diagnósticos, el déficit y los protocolos. Necesitamos con urgencia volver a navegar el incierto mar de la educación desde una mirada inclusiva reforzando las barcas con esperanza, convicción, desasosiego frente a las nuevas y diversas realidades por las que hemos de navegar, debemos movilizar al profesorado a ver la diversidad y la educación más allá de la institucionalidad, el agobio y exceso de trabajo, pero, ¿cómo logramos aquello?, ¿cómo descentralizamos el pensamiento y la reflexión desde lo que no sabemos, desde lo que no hacemos, desde lo que nos falta, para lograrlo?, ¿cómo tomamos todo eso que llena de niebla este mar, y lo resignificamos hasta recobrar una clara visión del rol del docente en este enorme mar?

Si bien son muchas las formas de responder a dichos

desafíos del quehacer educativo, nos centraremos en dos: en primer lugar, repensar una formación inicial docente desde una pedagogía transformadora y, en segundo lugar, desarrollar mancomunadamente desde las universidades y la escuela procesos de investigación educativa cuyos focos de estudio promuevan la justicia social, la equidad y la educación para todos y todas.

Por tanto, en primer lugar, reflexionar y dialogar en torno a una formación inicial docente cuya base se sustente en una pedagogía transformadora es fundamental, puesto que la calidad y efectividad de la escuela principalmente se determinan por la efectividad del profesor en el aula, es decir, de la calidad de la docencia que éste imparte. Otras variables son las prácticas de enseñanza-aprendizaje en aula, el desarrollo profesional docente y los insumos (tamaño del curso, educación inicial y experiencia del profesor). La declaración realizada por Brunner y Elacqua (2004) da para pensar en la trascendencia que tiene la formación inicial docente para el aseguramiento de la calidad y equidad de los procesos educativos; por ende, para lograr navegar hacia una educación inclusiva y transformadora se requiere una profunda intencionalidad para aquello desde las universidades y sus académicos, la cual debe ser evidente desde el primer encuentro con los estudiantes, quienes serán en el futuro próximo, los educadores y mediadores del aprendizaje de las nuevas generaciones; es decir las casas de estudio han de propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyas bases contemplen en la praxis del docente formador de formadores la tolerancia, el aceptar la diferencia promoviendo y mediando inicialmente para los propios procesos de desarrollo y madurez personal de los docentes en formación.

Tal como lo mencionan Sáez-Carreras (1997) al mismo tiempo experimentando desde el aula universitaria “un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy día” (p. 31). Por ende, mejorar la



calidad de la formación inicial docente se torna fundamental para formar profesores de excelencia (Canedo, 2014) avanzando hacia un modelo formativo mediador y transformador que promueva los principios de equidad, acceso, participación y desarrollo integral para todos y todas, que otorgue los conocimientos, herramientas y principios valóricos necesarios para navegar hacia una sociedad inclusiva.

Una nueva civilización, una nueva escuela según López Melero (2011):

“Necesita de un profesorado que considere que lo más importante en la escuela no radica en la enseñanza de unos conocimientos previamente elaborados (instrucción), sino más bien en saber crear y/o modificar ambientes democráticos para la socialización y la educación en valores, porque en la escuela no sólo se aprenden contenidos culturales, sino que se aprende un modo de vivir, o, mejor dicho, un convivir.”

Desde el proceso de formación inicial docente hemos todos de aprender a vivir democráticamente, y tales aprendizajes los podemos alcanzar mediante los procesos intencionados de inclusión educativa. Para lograr aquello, los procesos de inclusión han de ser entendidos como una construcción social, como asunto de convivencia que garantice el acceso, participación, permanencia y desarrollo integral de todos y todas en un contexto de equidad de oportunidades, ante aquello la educación inclusiva fundamentalmente tiene que ver con la vida social, moral y ética, dejando su limitada comprensión, la que le atribuye un carácter de adaptación curricular y un profesor/a de apoyo al estudiante, la inclusión como práctica transformadora debe ser aprendida y vivenciada como un eje transversal a todo el currículo y proceso formativo de los futuros docentes.

Para avanzar en esto (educación de calidad para todos y todas), debemos comprender la educación inclusiva como un proceso en el que se aprende a vivir con las diferencias de

las personas, dejando la culpa, la segregación y retomando los principios de humanización, respeto, participación y convivencia; debemos identificar las barreras existentes, derribarlas y construir puentes de acceso y participación para todos y todas.

Otra forma de avanzar hacia los procesos inclusivos como prácticas transformadoras es la unión estratégica entre las universidades y la escuela. Es decir, aquella universidad que asume la responsabilidad de formar a los docentes del siglo XXI debe trabajar alineada a las necesidades de los diversos contextos educativos de los profesionales en ejercicio docente, promoviendo la investigación educativa y la transformación tanto de las prácticas docentes como en consecuencia de los contextos educativos. Si bien en los últimos años los procesos de inclusión educativa en Chile han cobrado gran fuerza, con diferentes espacios sociales públicos y privados; ya sea educativos y/o comunitarios (DIVESUP, 2017) que han abierto sus puertas implementado diversas prácticas para una convivencia democrática entre los miembros de sus comunidades, escasamente se habla de ellas, de sus progresos, de sus fracasos, de quienes mediaron dando soporte a sus prácticas y procesos inclusivos. Siendo este un campo desprovisto de interés investigativo.

Si realmente lográsemos visualizar el impacto que tiene el proceso de inclusión educativa cómo una práctica transformadora, podríamos sin duda ser más diligentes en otorgar una educación de calidad y equidad para todos y todas, para lograrlo necesitamos dar un siguiente paso, avanzar desde la formación teórica a una *praxis* inclusiva, lo cual implica una transformación, la que tiene lugar cuando desde el pensamiento avanzamos a la acción.

El profesorado ha de recuperar la significancia del educar, levantar diálogos, compartir experiencias, realizar seguimientos de cada uno de sus procesos, compartir con la humanidad tanta sabiduría, creatividad, reflexión, y problematización que nace y muere en las aulas; sin embargo, las cargas horarias y el exceso de trabajo resulta ser una gran limitante para el desarrollo de dichas investigaciones las que sin duda, permitirían

al profesorado y la academia forjar una carta de navegación más clara y sustentada para dar continuidad a este viaje hacia una sociedad con oportunidades para todos y todas. El rol de las universidades y de los estudiantes en proceso de formación inicial docente es fundamental para sistematizar todo aquello que ocurre en el aula, necesitamos generar conocimiento y experiencias desde el aula, favorecer espacios en los que nuestro propios principios éticos y morales se vean confrontados hacia los principios de equidad y oportunidad, de diversidad, convivencia, respeto y aceptación. Lo cual no estamos logrando vivir desde nuestras frías aulas universitarias muchas veces lejanas a la realidad educativa y social.

Es importante avanzar en el posicionamiento al profesorado como fuente de información primaria para los cambios que requiere el educar, el profesorado debe considerarse como el elemento clave para llevar a cabo las transformaciones (Fernández, 2013), que la escuela y la sociedad necesitan, otorgando competencias, tiempo y recursos para la investigación de dichos procesos transformacionales, los cuales permitirían acortar las distancias y disipar las nieblas de este mar entre las políticas y discursos de justicia social con las propias realidades de cada contexto educativo, familia, profesor, niño y niña.

Todo aquello demanda fuertemente de una formación inicial docente, y al mismo tiempo continua, cuya pedagogía fomente el diálogo, la diversidad de respuestas, las libertades individuales, dando especial énfasis al desarrollo de un pensamiento y praxis crítica y humanizadora al mismo tiempo. Ante aquello necesitamos docentes formadores cuyos principios éticos, morales se encuentre coherentemente comprometidos con la justicia social y la equidad de oportunidades para todos y todas.

Los procesos de inclusión como práctica educativa para la transformación supone un nuevo modelo de escuela, profesores distintos, padres diferentes, escolares que tengan o no necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, una organización escolar cuyo funcionamiento sea comunitario en

el que cada miembro de dicha comunidad contribuya desde su rol a esta anhelada transformación. Para muchos esto sonará a utopía, sin embargo, no es posible alcanzar algo que no se sueña o anhela (María Martín, 2017).

Chile espera, en su declaración de objetivos para el desarrollo sostenible 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria, por lo que lo antes mencionado cobra mayor sentido al visualizar la inclusión ya no como un proceso o acción orientado a la escuela sino que a la vida total de la persona, pues ya no solo hablamos de inclusión educativa, sino que también social y laboral. Por ende, la invitación a subir a la barca y comenzar a navegar rumbo a una sociedad que sabe ser y convivir con la diversidad, continúa abierta para todos los que deseen transitar por este mar construyendo historias, conocimientos y puentes de acceso y participación. La inclusión en Chile y Latinoamérica sigue siendo un largo y complejo mar, el que debemos seguir navegando con paciencia, esperanza y con una profunda convicción de que una sociedad más justa, inclusiva y potenciadora para todas y todos, es posible.

## REFERENCIAS

- Brunner, J. J. & Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Recuperado de <https://www.worldcat.org/title/factores-que-inciden-en-una-educacion-efectiva-evidencia-internacional/oclc/847507339>. Consultado 6 abril, 2021.
- Canedo, D. (2014). *Conocimientos y habilidades relativas a la convivencia escolar presentes en la formación inicial docente*. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago.
- DIVESUP (2017). Políticas e iniciativas inclusivas en universidades estatales. Chile.
- María Martín, M. G. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, pp. 90-104.
- Melero, M. L. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, pp. 37-54.
- ODS CHILE (2017). Informe de diagnóstico e implementación de la agenda Chile 2030 y ODS en Chile. Recuperado el 16 de junio de 2021, de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/undp\\_cl\\_ODS\\_Informe\\_ODS\\_Chile\\_ante\\_NU\\_Septiembre2017.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/undp_cl_ODS_Informe_ODS_Chile_ante_NU_Septiembre2017.pdf)
- Sáez-Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García (Coords.) *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 19-35). Aljibe.
- Skliar, C. (2009). Educar es conmoover. *Saberes*, pp. 9-16.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)  
Links

## **AFECTUALIDAD PARA CONTRARRESTAR LAS RELACIONES HUMANAS VULNERADAS EN LAS INFANCIAS**

Iliana Lo Priore Infante

### **CRISIS DE LA MODERNIDAD, RAZÓN INSTRUMENTAL Y LIBERTAD**

En el proceso reflexivo sobre las infancias vulneradas y el maltrato infantil, para comprenderlo cabalmente, es imprescindible contextualizarlo en la situación que atraviesa la Modernidad.

Hoy día los críticos de la Modernidad, -en tanto modelo “civilizatorio” de las sociedades occidentales que se fundamentó principalmente en las ideas-fuerzas de la Ilustración europea y la Revolución Francesa de razón funcional, progreso, desarrollo, igualdad, justicia, libertad, etcétera, hoy agotadas y vaciadas de significación, por tanto, sometidas a la deriva semiótica, por los desmentidos de la realidad en crisis estructural en todas sus dimensiones-, convienen que la emancipación de los cuerpos para poder realizarse históricamente debe trascender las lógicas de poder de la razón instrumental moderna.

Razón instrumental que induce a pensar y presiona para actuar con base en medios, técnicas y herramientas de poder para lograr objetivos al margen de consideraciones éticas y ecológicas, ya que se privilegia la obtención de ganancias depredando a la naturaleza a cualquier costo, así como a la bioenergía de los hombres, mujeres, jóvenes y niños/as, -incluso provocando las pandemias virulentas como las sanitarias, pero también las hambrunas, pobrezas, desempleo, migraciones, etcétera, al transgredir los límites ecológicos tolerables de los bienes comunes y no “recursos” naturales y humanos para su depredación y

ganando mucho dinero con ello: vendiendo respiradores, medicamentos y vacunas a millones de seres contaminados y en trance de muerte-, concentrando poder geopolítico para gobernar hegemonizando o coaccionando a las mayorías explotadas, escamoteándoles sus derechos logrados históricamente al costo de muchas luchas, y, alienando los cuerpos para que sean “libres consumidores” desiguales en cuanto a su poder adquisitivo, pero dóciles y útiles a las élites dominantes.

Por ello, la auténtica libertad o emancipación de los hombres y mujeres que la buscan migrando por millones hacia presuntos e ilusorios lugares a semejanza de los cielos prometidos por las religiones pero después de la muerte, dependientes de la angustiada, inestable, dramática y trágica satisfacción desigual de sus necesidades básicas, inalcanzable la mayoría de las veces, así como de sus creadas necesidades artificiales y de sus manipulados deseos consumistas mediáticamente, es una tarea trascendental pendiente de lograr históricamente con urgencia.

La libertad, que es la valoración deseada y practicada en común de la vida desalienada por la potencia y voluntad de los cuerpos que la buscan emancipar de los poderes perversos que la sujetan mistificadamente, no se consigue concurrendo al competitivo mercado escogiendo o seleccionando “libremente”, mejor compulsivamente, mercancías como en el supermercado para satisfacer necesidades artificiales o reales. Se logra superando la enajenación o sujeción a tales lógicas o perversiones consumistas/mercantiles de las necesidades como derecho libertario inalienable.

La libertad se realiza en la superación productiva y reproductiva autónoma de la vida diversificada, ecológica, cooperativa, afectual, convivencial, plena, planificada democráticamente mediante los autogobiernos cogestionarios de los pueblos, atendiendo la satisfacción de las necesidades y deseos consensuados entre todos/as a través de la razón ético-dialógica de los colectivos de enunciación o renombramiento alternativo/significativo de los entornos y el mundo.

## POTENCIA DE LOS CUERPOS Y RESONANCIA AFECTUAL

No obstante, la libertad auténtica requiere como fundamento determinante de formar o educar en nuevas relaciones sociales entre los hombres, mujeres, niños, niñas, adolescentes y jóvenes que propicien planos de convivencia por medio del desarrollo de vínculos de resonancia empática entre los cuerpos para sentir y sentirse juntos(as), así como para pensar mejor, mediante el uso resiliente de contingencias y también produciendo eventos que se traduzcan como **acontecimientos** que estremezcan las sensibilidades reunidas.

Ello demanda potenciar bioenergéticamente en los cuerpos sus capacidades innatas como la sensibilidad, impidiendo neutralizarlos con la imposición de la razón instrumental moderna manipuladora, su racionalidad sensible, sentipensante o reflexión sintiente, y su voluntad de poder-hacer consigo mismos/as para ser -siendo autopoiéticamente o autotransformadoramente mediante la intensificación o cambio de nivel de su afectividad transformándola o transfigurándola en afectualidad como modo de ser resonante con los otros y la naturaleza, de co-estar en el mundo reimaginándolo para rehabitarlo ecoprotectora, comunitaria e inmunizadamente. Demostrando que es posible vivir de otro modo. No olvidemos la sentencia del filósofo Spinoza: “nadie sabe de lo que son capaces los cuerpos”.

Un ejemplo correspondiente a otro tipo de relaciones que puede servirnos de guía comparativa para comprender lo que **es un cambio de nivel o intensidad** en el plano que proponemos, es la diferencia que todos sabemos apreciar entre querer y amar, ambas formas afectivas son intersubjetivas o intercorporales que expresan intensidades afectivas diferentes. En el caso de la diferenciación de intensidades entre afectividad y afectualidad, la afectividad se da intersubjetiva o intercorporalmente, mientras que la afectualidad es trans-subjetiva o transc corporal; en esta última no se requiere la presencia ni la interacción físico-corporal entre los cuerpos para darse. La afectualidad, por tanto, puede hacer presente vivamente, imaginaria y empáti-



camente, a quienes siendo desconocidos/as están ausentes o distantes sin mediar ningún tipo de cercanía, ni siquiera virtualmente mediante plataformas digitales o virtualizadoras fijas o móviles. Basta con **incrementar la potencia afectual de los cuerpos por medio de su resonancia**, por cuanto es con los cuerpos y más allá de éstos que se alcanza.

El incremento de la potencialidad de los cuerpos no se logra individualmente, se alcanza a través de encuentros con los demás entrando en sintonía empática, sintiendo y sintiéndose juntos y juntas para pensar y actuar mejor. Como lo ha dicho el Papa Francisco ante la pandemia que padecemos: “nadie se salva solo, sólo podremos salvarnos juntos”.

Consideramos como imprescindible ahondar en el conocimiento de la vitalidad bioenergética de los cuerpos asumiéndolos como campos de fuerzas en tensión, que los cruzan para orientar el despliegue de su potencialidad afectual, comunitaria, ecoprotectora e inmunizadora en la autónoma formación o educación desde la inquietud y experiencias de sí o consigo mismos/as en comunidades resonantes o colectivos de enunciación. Educación en la que los docentes dejan de ser interlocutores significantes de los estudiantes para ser interlocutores de una significación-otra o renombramiento transformador del mundo al resignificarlo o resentidizarlo autopoieticamente los estudiantes, o crítica y liberadoramente como lo planteó Paulo Freire, siendo también así los docentes al animar a los niños, niñas y jóvenes en esa tarea de reimaginación del mundo para rehabitarlo, agenciadores de la autopoiesis de sí mismos.

La vitalidad bioenergética es el flujo bio-psico-social dinamizador que da soporte existencial inmanente y trascendente a la actividad de los cuerpos asumidos individual y colectivamente. Cuando esa vitalidad se hace consciente y se transfigura en voluntad de contrapoder, los cuerpos actualizan sus potencialidades para la afectación afectiva y afectual de otros y la consecuente producción de acontecimientos que responden a las contingencias que enfrentan deviniendo así en corporeidades en trance emancipador.

## **REPRESIÓN, VULNERABILIDAD, MALTRATO Y ECOPROTECCIÓN AFECTUAL**

La vitalidad bioenergética de las niñeces suele ser encauzada represivamente durante la infancia tanto por los padres y madres como por las instituciones educativas imponiéndole normas corporales según las creencias e ideologías, -cuando no, sus distorsiones desafectivas y agresivas bajo las formas de violencia-, que prevalezcan en las familias, grupos, comunidades y sociedades al respecto. Esos encauzamientos represivos pueden degenerar perversamente causando la vulneración de los cuerpos infantiles que se puede manifestar en el maltrato de los niños y niñas. La desafectividad causante del maltrato solo es contrarrestable por una mayor intensidad consciente de la afectividad y la afectualidad potencial por residual que existe en los cuerpos agresores, maltratadores y violentos.

Esos controles represivos de la bioenergía infantil provocan, entre otros aspectos, reacciones subjetivas en los cuerpos vulnerados que producen representaciones y revestimientos que conducen a asumir posturas físico-corporales inflexibles o rígidas de encorsetamiento que manifiestan e implican contención y represión de deseos o afectos que no se corresponden con las pautas disciplinadoras o normalizadoras impuestas y cuya contravención causaría más castigos.

Ello conducirá a la necesidad de adecuación y conformidad con el ordenamiento establecido por las instituciones de poder porque influyen en la modelación de la conducta probable (familia, escuela, etc.), no sin generar malestares y frustraciones que se internalizarán como situaciones traumáticas en muchos de los casos, incidiendo en la formación del carácter. De este modo se controlará negativamente la vitalidad bioenergética y sus manifestaciones afectivas en relación a los tipos de vínculos o nexos entre los cuerpos, entre estos, la resonancia afectual o empática, pese a que en los primeros meses luego del nacimiento se produce intersubjetivamente la sintonía afectiva entre la madre y sus hijos/as. Sintonía afectiva que será la base

para el desarrollo posterior de la empatía si la represión psicoafectiva inducida desde el exterior por el tipo de instituciones represoras e inhibidoras prevalecientes no lo obstaculiza o impide. Por ello la sintonía afectiva o empatizadora puede actuar como sedimento potenciador para el afloramiento de resistencias corporales a las represivas imposiciones de poder y como fuerza emancipadora ante éstas.

Sin embargo, las represiones originarán los miedos y temores a experimentar cambios e innovaciones sociales en las pautas prefijadas por las instituciones disciplinadoras. Lo que condicionará la superación de las tensiones que abraza el carácter para motivar y suscitar el liberador despliegue muscular-movimental de la motilidad (con el juego, baile y la danza resonantes, por ejemplo) contra el encorsetamiento del cuerpo, así como el reconocimiento de la potencialidad afectual que se pudiera promover resonantemente entre los cuerpos para su ecoprotección comunitaria inmunitaria.

La contención inhibidora de potenciales relacionamientos sociales emancipadores por empáticos con los otros/as que podría fundamentar una nueva sociedad, puede ser derruida mediante lo que denominamos metafóricamente el “abrazo resonante”. Un involucramiento sociocultural vibratorio liberador de los cuerpos por movimental-afectual al transponer los límites fijados arbitrariamente para relacionarse entre sí por los intereses y poderes hegemónicos con el propósito de reglamentarlos o disciplinarlos. Involucramiento inductor del reconocimiento como iguales-diferentes al sentir y sentirse juntos desdibujando y socavando las desigualdades entre las clases sociales, etnias, géneros, territorialidades, etcétera. Recordemos la afirmación de Michel Foucault: “donde hay poder, hay resistencia”.

Un **abrazo resonante ético-estético** que también envuelve el reconocimiento regocijante de ser parte de la naturaleza por cuanto se percibe sensiblemente que somos piel, carne y sangre o naturaleza socializada, contra su alienación depredadora en nosotros de modo contra natura por el neoliberalismo que ha convertido los bienes naturales y sociales en recursos ex-

plotables mercantilmente para ampliar sus ganancias obscenas en detrimento del mundo, generando con ello diversos tipos de crisis estructurales que evidencian el agotamiento de la Modernidad, como indicamos al principio, propiciatorias de efectos ecológicos perversos contra la vida planetaria como la pandemia del COVID-19 que favorece hoy a los poderes fascistoides que nos quisieran acostumbrar a estar confinados, aislados y obedientes para siempre bajo el pretexto de la inmunización negativa-privatizadora y no proclives a reimaginar y rehabilitar el mundo al movilizarnos liberadoramente exigiendo paradigmáticamente la inmunización ecoprotectora-comunitaria-resonante.

La afectualidad como política es un conjunto de acciones empáticas proyectadas y compartidas para incidir transformadoramente en las realidades diversas donde se incluyan a nuestros niños y niñas.

¡Construyamos juntos y juntas experiencias de afectualidad en **comunidad**, escolar, familiar, local, nacional, mundial,..., rompiendo paradigmas y proponiendo otros que sean humanizantes, ecoprotectores, inmunizadores comunitarios y resonantes!

¡La afectualidad es para ya!

## LA ILUSIÓN DE MIGRAR A CHILE: REFLEXIONES SOBRE EL RACISMO

María Emilia Tijoux<sup>1</sup>

En Chile, con el regreso de la democracia a inicios de la década de los 90, el número de migrantes en el país comenzó a crecer paulatinamente, principalmente de personas provenientes de los países limítrofes. Posteriormente, en los años 2000, se sumaron migrantes de países latinoamericanos y caribeños. Actualmente, según las estimaciones realizadas en diciembre de 2019 por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) en el país vive un total de 1.492.522 personas migrantes, lo que corresponde al 7,7% de la población total<sup>2</sup>. Así, Chile se encuentra dentro de los 20 países de América Latina y el Caribe con mayores variaciones de población entre los años 2009 y 2019, casi duplicando la cantidad de personas migrantes en los últimos tres años.

Migrar, si bien es un derecho humano, condiciona a la persona que parte a enfrentar una vida distinta a la que tenía, una vida nueva y por lo general, incomprendida, pues “convertirse en migrante” le implica enfrentar una generalización dada por su origen y por una nacionalidad que caracteriza negativa-

---

1. El presente texto se escribe en el marco del Proyecto Anillos ANID PIA SOC180008 denominado Contemporary Migrations in Chile: Challenges to Democracy, Global Citizenship and Access to No-discriminatory Rights, alojado en la Universidad de Chile y del cual soy directora.

2. Calculado sobre la estimación del INE para la población total al 30 de junio de 2020, que corresponde a 19.458.310 personas (<https://www.ine.cl/estadisticas>).

mente a los(as) los migrantes que de allí proceden. Por ejemplo, ya no se nombra a la persona por su nombre o su apellido sino por el país y su país de origen se convierte en una suerte de indicador de características culturales atadas a los estereotipos que participan en la construcción del racismo cotidiano, que supone que existe un vínculo entre características físicas y características morales y psicológicas de una persona por el hecho de tener una determinada nacionalidad.

Emigrar, salir del país al cual se pertenece, de manera repentina, no es una decisión fácil para una persona o una familia empujada por las crisis económicas y políticas. Las causas que les obligan a dejar su país de origen o de residencia se han multiplicado: hechos de guerra, exterior o civil, represión política, efectos del cambio climático, el empobrecimiento que no asegura condiciones materiales de supervivencia, o condiciones de vida indigna.

Sin embargo, y a pesar de lo anterior, la persona migrante lleva consigo un conjunto de ilusiones respecto a un cambio en su vida que podría entregarle el país al cual llega. A veces esa ilusión se hace posible a pesar de los costos atados a la obligada lejanía de su tierra y a los ajustes que debe hacer para continuar la existencia. En otros casos la ilusión se destruye.

Inmigrar es una experiencia fuerte que se da en las condiciones actuales de desplazamientos de millones de personas por el mundo. Debido al temor de recibir a personas empobrecidas, del desconocimiento sobre los aportes de la migración y considerando las políticas restrictivas y los discursos antiinmigrantes que se despliegan, la ilusión del emigrante suele derribarse cuando se convierte en inmigrante.

Estas dos caras de la migración dan cuenta de un fenómeno social del mundo contemporáneo que vive mutaciones aceleradas tanto por una explosión demográfica generalizada, como por la modificación de modos de producción, de modos de consumo y de las transformaciones del modo de vida que conduce a una sobreexplotación del medio ambiente y a la explotación creciente de la fuerza de trabajo en un sistema

de dominación económica que prolonga o actualiza el período colonial.

Cuando la migración es entendida por como un “problema”, por parte del Estado, y el gobierno recurrentemente advierte sobre los peligros que ella trae consigo, las personas migrantes son consideradas como responsables de los “distintos problemas” que viven chilenas y chilenos en el trabajo, la salud, la vivienda, la seguridad, etc. Rápidamente se ponen a funcionar los estereotipos y circulan mitos que consiguen el distanciamiento chileno y hacen proliferar acusaciones que no tienen sustento pero que hacen mella en una sociedad asustada y desconfiada.

Esto tiene como consecuencia que desde el momento en que la persona migrante ingresa al país, se pone en funcionamiento un proceso de racialización que no es sino la extensión de la significación racial a un grupo, a una práctica o a una relación social que no había sido categorizada antes como racial. Esto consigue que la “raza” actúe como marcado de diferencias y que la racialización opere gracias a la imputación categorial impuesta a la persona a partir de estereotipos de carácter racista que participan en la discriminación que le afecta por el hecho de ser migrante.

Por lo tanto, los encuentros entre personas chilenas y personas migrantes se dan en un marco complejo de acciones y discursos contra los migrantes que dejan ver al racismo cotidiano. Una forma de racismo que, señala Essed<sup>3</sup>, que responde a una práctica rutinaria que hace visible las diferencias en las interacciones sociales, cuando se trata de manera racista a las personas para descalificarlas, sospechar, cuestionarlas o burlarse. Hemos sido testigos de acciones violentas que han herido gravemente y también asesinado a personas migrantes, como también del trato despreciativo y humillante que en ocasiones

---

3. Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. Sage Publications

se sienten obligadas de aceptar debido a una situación precaria. Hemos escuchado también a profesionales y funcionarios de las instituciones criticar a veces con dureza y a veces sutilmente a las personas migrantes a partir de evaluaciones que según ellos(as) los chilenos(as) pueden dar debido la superioridad que les otorga el hecho de ser chilenos(as).

Vemos como la “raza”, aun sin tener utilidad analítica, tiene efectos reales y violentos, pues producida por el racismo funciona para controlar a los dominados y plantear las diferencias como si fuesen hereditarias. La “raza” es el eje central de un sistema jerárquico que produce las diferencias y que, por muy sutiles que sean, logran separar a las personas, según señala Du Bois<sup>4</sup>.

Pero es necesario buscar este racismo cotidiano en nuestra historia y no detenerse únicamente en lo que actualmente observamos. Es importante conocer lo que ocurrió en el período de conformación del estado nación chileno, que negó el importante legado de personas africanas que llegaron a Chile como esclavas, y, las políticas que favorecieron -gracias a intelectuales como Vicente Pérez Rosales y Benjamín Vicuña Mackenna-, el blanqueamiento europeo a través de la difusión de la idea de “mejorar la raza” con acciones concretas como fue la selección de alemanes que llegaron como inmigrantes en un contexto de civilización y barbarie.

Así, cuando referimos a la “raza” utilizada políticamente en Chile y a su mejoramiento o desmejoramiento, no se trata solamente del color de piel de quien llega como un “otro”, para ser maltratado por su origen, color o rasgos, sino también del maltrato que se ha dado a los pueblos indígenas racializados y condenados a partir de la herencia de la conquista y la colonia. Examinar nuestra historia involucra un trabajo de búsqueda sobre lo que nos ha sido enseñado y lo que nos ha sido ocultado

---

4. Du Bois, W. (1970). “The Conservation of Races”, en P. S. Foner (ed), *W.E.B. Du Bois Speaks. Speeches and Addresses, 1890-1919*, N. York, Pathfinder, p. 75.



o transformado, para buscar las razones de estado que están a la base de esas decisiones. Tal vez se podría desde allí abrir al conocimiento sobre lo que no sabemos, para buscar las riquezas de pueblos que han sido prácticamente borrados de la historia del país y de la región.

Entonces el racismo cotidiano contra las personas migrantes que está muy atado a la idea de “desmejoramiento de la raza” frente al temor de algún cambio de lo que supuestamente es la “blancura chilena”, que en múltiples ocasiones surge en los encuentros cotidianos, es parte de una inquietud nacional. Dicho temor se puede observar ante “la mezcla de razas” con personas migrantes provenientes de la región y particularmente afrodescendientes, tal como señala el Informe del INDH del año 2017 a partir de una encuesta nacional sobre racismo en el país en cuya construcción participamos.

Simmel<sup>5</sup> advertía hace ya muchos años que el migrante llega para quedarse y ello implica que la necesidad de su estadía lo vincula problemáticamente a la sociedad donde llega. En este marco se le puede entender como “una paradoja de la alteridad” según advierte Sayad<sup>6</sup>, pues su dimensión económica lo convierte en presencia provisoria. La paradoja implica un estatus de permanente transitoriedad -no saber si regresará o si se asentará- y el ser considerado solamente como fuerza de trabajo lo ubica entre el temor a ser expulsado y el saber si su presencia es o no útil. Vemos bien que esta dimensión económica nos dice que es el trabajo que mueve a una persona a desplazarse. Y nos dice también que empobrecida por razones externas a su voluntad, no tiene más remedio que salir a buscar la vida.

Se puede pensar que en la fase histórica social que ac-

---

5. Simmel, G. (1987). “Digressions sur l'étranger”, en Grafmeyer Y, Joseph I. En *L'Ecole de Chicago, naissance de l'écologie urbaine*. Ed. Du Champurbain, pp. 63-57.

6. Sayad, A. (1999). *La double absence, Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Editions du Seuil.

tualmente vivimos, las migraciones van a continuar y, que, además, seguirán creciendo. Si pensamos en una serie de problemas muy reales, como es el robo sistemático de los recursos medioambientales provocados por el intercambio desigual y de carácter colonial, en los conflictos cada vez mayores comerciales y financieros, en los distintos enfrentamientos de tipo militar y de carácter securitario que cuidan las fronteras, en la crueldad, la dureza y la complicidad que existe entre gobiernos autoritarios de tipo dictatorial y profundamente corruptos, en los conflictos ecológicos que hoy impiden el acceso al agua y el uso de la tierra, en la contaminación generalizada y en las catástrofes climáticas que aumentan cada día, podemos aseverar que son las poblaciones más pobres las que seguirán siendo sujetas a un sufrimiento social y que al sentirse perseguidas y abandonadas por sus estados buscarán huir para sobrevivir. Por lo tanto, las migraciones no son sino la consecuencia de estos hechos brutales<sup>7</sup>.

No se puede en este contexto de brutalidad generalizada entender a las migraciones como hechos aislados o solamente como colaterales a la mundialización o examinarlas por fuera de las características del estado o de una economía que deja fuera a buena parte de la población a la que se le impide circular pues se les cierran todas las puertas. Las expulsiones y las políticas restrictivas no resolverán los desplazamientos de las personas. Solo lograrán que la migración irregular aumente con todos los peligros que ella contiene por ejemplo el tráfico ilícito de migrantes y la trata de personas.

La sociedad que deseamos construir precisa de la hospitalidad en lugar de la expulsión y de buscar los modos de insertar a las personas migrantes en la vida nacional desde un espíritu y acciones de cooperación que consideren la importancia de

---

7. Calame, C. y Fabart, A. (2019). Causes et effets des migrations contemporaines: propositions altermondistes, en, *Les Possibles*, 19.

una economía que satisfaga necesidades básicas de las personas y que se detengan en las distintas culturas.

Es posible que la ilusión del inmigrante a la que Sayad refería siga estando presente. Tal vez al momento en que él examinaba las migraciones europeas, resultaba más claro saber por dónde y hacía que se desplazaban los trabajadores. Hoy día debido a un crecimiento que continúa tal como nos dice Wihtol de Wenden<sup>8</sup> las movildades llegan para dibujar las grandes líneas de reparto del mundo, pues las desigualdades de riqueza, por ejemplo, o de niveles de vida, o de regímenes políticos, son inmensas.

---

8. Wihtol de Wenden, C. (2016). *Migrations une nouvelle donne*. Éditions de la MSH.

**PEDAGOGÍAS DE LAS DIFERENCIAS,  
ÉPOCA Y EDUCACIÓN**

Carlos Skliar

¿Cuál es la experiencia de tiempo que nos toca vivir y cómo pensarlo en torno de lo educativo? Hay una imagen que resume nítidamente estos tiempos: la de un hámster que gira incesantemente en su rueda, enjaulado, sin ir hacia ningún sitio, sin desplazarse hacia ninguna parte, movido por el reflejo absoluto de la aceleración continua, incapaz de detenerse, de mirar hacia los lados, de preguntarse nada: “Vivimos en una época de inmovilidad frenética”, dice Concheiro (2016: 12).

Lejos han quedado de nosotros inúmeras otras ideas de temporalidad que las ciencias han puesto y repuesto para pensar cada época, ahora insustanciales, para advertir las rarísimas turbulencias del presente: ni la continuidad o la discontinuidad, ni la unicidad o la disyunción, ni el del espasmo o la meseta. Ninguna imagen parece acercarse siquiera a componer el cuadro de la velocidad y la urgencia; las palabras que describen la celeridad se han vuelto evanescentes; ningún concepto parece alcanzar y apresar el movimiento continuamente disparatado (Skliar, 2019).

La aceleración o la velocidad por sí mismas son el motivo que inspira a un raro entramado de especialistas a crear una fuente inagotable de ideas sobre el sujeto actual, sobre el tiempo que vivimos y sobre cómo adaptarnos a todo ello bajo una atmósfera de curiosa y contradictoria felicidad. Y es esa aceleración del tiempo, la aceleración humana del hámster, la que se vuelve metáfora cruda, casi despojada de atributos, una metáfora literal si se nos permite la expresión contradictoria: la

prisa, la urgencia, la ocupación del tiempo, son apenas detalles de una aceleración que se nos presenta como el remedio a la mala pereza y a la maldita pérdida del tiempo, pues lo que vale, lo que tiene valor es la aceleración por sí misma.

Un tiempo voraz que indica, desde la niñez misma, el imperativo de una rapidez hacia un estado de supuesta realización auto-personal, condenada al esfuerzo y al sacrificio.

La vida privada se acelera hacia el éxito prometido en su misma auto-gestión empresarial y fenece frente a las exhortaciones ambiguas de sus mandamases: el individuo aferrado a la aceleración del mundo siente que todo es posible -todo es comunicable-, que puede hacerlo todo si se lo propusiera -y si no se lo propone retrocede al mecanismo de la des-realización, pero por su propia culpa-, que no hay límites, que el mundo está aquí y ahora en el presente fantasmagórico de una pantalla pero, al mismo tiempo, es receptor de mandatos contradictorios, impracticables.

La expresión 24/7, acuñada por Jonathan Crary (2015) -veinticuatro horas por día, los siete días de la semana; todo el tiempo despiertos, activos, consumidores, comunicantes, al interior o exterior de espacios, individuos o máquinas, o de espacios, individuos y máquinas-, puede servirnos para pensar: se trata de una temporalidad absoluta, sin piedad con los débiles o los frágiles, en la cual todo reposo o descanso se vuelve superfluo o, para mejor decir, inconveniente.

Lo habitual sería, entonces, erradicar las pausas, apartar lo frágil, estar atentos todo el tiempo -y, para ello, servirse de la inmensa variación de medicamentos disponibles a tal fin-, trabajar como única forma de auto-realización aunque ello no sea posible ni deseable para el individuo particular. El sueño ya no sería compensatorio de las actividades del día, tampoco cumpliría con las funciones de recuperación de la energía desgastada o malgastada por el trabajo. Pues ya no vivimos una época de *on-off* siquiera sino, a semejanza de las máquinas, un tiempo de *sleep mode*: “La idea de un aparato en un estado de reposo pero todavía alerta transforma el sentido más amplio

del sueño en una condición en la cual la operatividad y el acceso están simplemente diferidos o disminuidos. Se sustituye la lógica del apagado-encendido, de manera tal que nada está del todo ‘apagado’ y no hay nunca un estado real de descanso” (Crary, 2015: 24).

Parece ser que la desaceleración ya no es suficiente. Tampoco una cierta lentitud complaciente sería la respuesta. Ni siquiera el rechazo a la prisa en términos de confrontación u oposición aportando la militancia de otro tiempo de prisa.

La única rebelión para quitarse de la aceleración sería, tal vez, el *salirse del tiempo*, del tiempo utilitario, quitarse de la agonía impracticable de la auto-realización para crear, así, infinitos instantes de *otro tiempo*, un tiempo en apariencia inútil, sin provecho, un tiempo porque sí, para nada, un tiempo detenido, sin novedades, un tiempo formativo.

Pues: ¿hay que vivir lo educativo como frenesí o como pausa? ¿El tiempo educativo debe reproducir la aceleración social y cultural o, por el contrario, puede imaginarse como una oposición a esa percepción de temporalidad? ¿No podríamos acaso pensar que la educación podría ser la experiencia de la detención, de la prevención de la urgencia adulta y, en cierto sentido, la experiencia de un tiempo inútil, de un tiempo libre o liberado de las coyunturas del mercado?

El planteo inicial puede esbozarse del siguiente modo: si educar consiste en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y habiten el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores, una de los motivos que nos impulsan a criticar y repensar la educación estriba justamente en la separación abismal entre la vida y el mundo o, dicho de otro modo, en que hoy se abona como natural la preparación para el mundo y no para la vida, entendiéndolo además, y sobre todo, que *mundo* solo parece significar el mundo del trabajo o, directamente, el *mercado*.

## EL OTRO TEJIDO EDUCATIVO

La educación debería recomponer ese tejido entre la vida y el mundo, e *incluir* a ciertos individuos no podría concebirse como su entrada en una línea continua, naturalizada, escandalosa, que relaciona de un modo violento a ciertos cuerpos con ciertas mentes en función de determinadas capacidades y de roles sociales específicos. Tampoco podría significar anteponer la exigencia de rendimiento a una posible experiencia de libertad formativa. No es cuestión de repetir el tejido social en vigencia sino de construir aquello que en palabras de Deligny puede ser definido como lo *arácnido*.

En oposición al utilitarismo ya reinante y en nombre del desinterés por el actuar por actuar, Deligny construye una escritura aforística que anuda la idea de red a la percepción de su propia experiencia, y su relato fragmentario va tejiendo hilos que se entrelazan con la figura de la araña, como un modo de ser –y de estar- de cara a aquellos acontecimientos históricos que, por el contrario, se vuelven intolerables.

Una idea de *redes*, por cierto, muy anterior al concepto en boga en la actualidad –redes de comunicación e información, entendidas como líneas y nodos que unen a actores en diferentes relaciones-; completamente distinta a ésta en su materialidad y sentido, no impuesta desde el mercado tecnológico ni desde las instituciones de aprendizaje empresarial, sino más bien como lugares imprescindibles para quitarse de los espacios asfixiantes: “Cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir” (Deligny, 2015: 20).

Pero las redes de Deligny tampoco se parecen ni se asimilan a la confusa y totalitaria noción de sociedad, pues hay algo más en ellas, hay algo más en lo arácnido, que da otro sentido a las formas de la acción humana: “Donde se ve que la red y lo que puede llamarse la sociedad no son la misma cosa. Más aún: esta cosa que es la sociedad, donde el ser consciente de ser está a sus anchas, puede volverse tan constringente, tan ávida

de sujeción, que las redes se tramen fuera de la influencia de la sociedad abusiva” (ibíd: 28).

Una red de sentidos que no concuerda con la forma arquetípica de la sociedad, ni con el lenguaje infectado de las instituciones, ni con las posiciones indefensas con que el mundo actual crea una industria para los solitarios, para aquellos que, vistos como individuos aislados, intocados y apenados, deben sumarse por fuerza a esa multitud de ciudadanos en apariencia felices y conectados, pero igualmente moribundos de sí.

Redes de percepciones contrarias a aquellas que insisten en aconsejar qué hacer con el tiempo libre, que enseñan a no desaprovechar ese tiempo, que atraen la mente con recomendaciones para que nos despertemos, una y otra vez, y que llaman la atención con artilugios y subterfugios para que no desfallezcamos, para seguir girando en la rueda, pues no hay tiempo que perder.

Redes completamente distintas a las actuales, aquellas que se extienden y se diseminan bajo la forma de la comunión y la conversación y no, como ya dicho, de pertenencia social, en ese híbrido tan peculiar que la amistad entreteje entre lo singular y lo plural, entre la lejanía y la cercanía, entre el apartarse y el quedarse, entre lo personal y lo colectivo.

## REFERENCIAS

- Concheiro, L. (2014). *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*, Anagrama.
- Crary, J. (2015). *24/7*. Ariel.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Editorial Cactus.
- Skliar, C. (2019). *Como un tren sobre el abismo. O contra toda esta prisa*. Vaso Roto.



## SOBRE LOS AUTORES Y AUTORAS

LUCIA ALVAREZ LEITE, Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia, España. Magíster en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais, Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Católica de Minas Gerais y post doctorado en la Universidad de Málaga, España. Es profesora adjunta de la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Tiene experiencia en educación con énfasis en educación y movimientos sociales. Sus temas de interés y de trabajo activo son la educación integral e integrada y la educación indígena.

OSCAR AZMITIA BARRANCO. Doctor en Pedagogía por la Universidad De La Salle de Costa Rica de la que fue Rector por 7 años. Dirige la Maestría en Innovaciones para el Aprendizaje y el Doctorado en educación con especialidad en Mediación Pedagógica con la Universidad Internacional Antonio Valdivieso. Ha sido Director del Centro de Investigación y del Doctorado de la Universidad Abierta De La Salle (UOLS), de Andorra en Europa. Tiene experiencia como analista político y trabajó como moderador de la Asamblea de la sociedad civil en los Acuerdos de Paz.

ALÍPIO CASALI. Filósofo e educador. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutor pela Université de Paris-8. Professor Titular do Departamento de Fundamentos, Políticas e Gestão da Educação, da PUC-SP. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP. É docente e pesquisador na Linha de Pesquisa “Currículo, Conhecimento e Cultura” com especial atenção sobre o tema “Ética da Educação”. Curriculum Vitae acadêmico na Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7969272872511400>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3883-3051>

PATRICIA CASTILLO LADINO. Profesora de Estado en Enseñanza Media en la especialidad Castellano, U. de la Frontera, Máster en

Tecnología Educativa por la U. de Salamanca y Doctora en Innovación Educativa e Intervención Psicopedagógica por la U. de Deusto, España. Actualmente trabaja como académica de la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Norte, Chile. Su labor profesional se centra principalmente en la formación del profesorado inicial y permanente. Sus investigaciones se han centrado en el Desarrollo Profesional Docente y Educación Intercultural: necesidades y desafíos territoriales, regiones del Norte de Chile.

RODRIGO CASTILLO CUADRA. Académico del Departamento de Teología de la Universidad Católica del Norte. Sede Coquimbo. Licenciado en Educación, docente en Lengua Castellana y Filosofía. Magíster en Estudios Latinoamericanos, Mención Filosofía (ULS). Diplomado en Dramaturgia (Britannic Center Association). Dicta las cátedras de Pensamiento cultural latinoamericano, Filosofía de la educación y Filosofía social y política. Dirige proyecto acerca del pensamiento crítico y su relación con el sistema escolar. Proyecto CE - FID UCN - MINEDUC Chile. Actualmente preside el consejo ICALA Coquimbo.

FRANCISCO CORREA SCHNAKE, es Licenciado en Educación, Magíster y Doctor en Teología por la PUC. Trabaja en la UCN desde el año 2000 a la fecha, impartiendo docencia de pregrado para Pedagogía y Licenciatura en Ciencias Religiosas, y asignaturas de Formación General Teológica para distintas carreras. Ha impartido docencia en programas de postgrado y en el Diplomado de Discernimiento en Bioética (programa en colaboración entre la UCN-UCM-UCSH, que va en su séptima versión). Autor de varios artículos y participante en proyectos de investigación asociados a su área de estudio.

MYRTHA HEBE CHOKLER. Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora Honoraria de la Universidad Provincial de Córdoba. Doctora en Psicología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Universidad de París VI, Doctora en Fonoaudiología de la Universidad del Museo Social Argentino,. Directora de la Carrera de Posgrado de Especialización en Desarrollo Infantil Temprano. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

ARIEL DOTRES BERMÚDEZ. Doctor y Magíster en Educación. Docente de la facultad de educación tiempo completo ocasional de la Universidad de Pamplona, Colombia. Desde el 2004 labora en las carreras de Pedagogía Infantil y Educación Infantil, impartiendo materias de investigación e intervenciones pedagógicas en dificultades de aprendizaje. Investigador principal en las líneas de investigación sobre nutrición, emociones, conducta y déficit de atención con hiperactividad. Pertenece al grupo de Investigaciones pedagógicas con categoría A de Colciencias.

ANTONIO ELIZALDE HEVIA. Licenciado en Sociología Pontificia Universidad Católica de Chile, DEA Universidad de Valencia, Profesor invitado a varios programas de postgrado de universidades de América Latina y España, Fundador y miembro del directorio de varias organizaciones no gubernamentales, Cepaur, Teca, Chile Sustentable, El Canelo de Nos, Renace, director fundador de la *Revista Polis* de la Universidad de Los Lagos, director fundador de la *Revista Sustentabilidad(es)* de la Universidad de Santiago de Chile. Autor, coautor y editor de varios libros, p. ej: *Desarrollo a Escala Humana*. Autor de más de una centena de artículos publicados.

JORGE MARIO FLORES OSORIO. Dr. en Filosofía y Ciencia, Director de la Unidad Transdisciplinar de Investigación, Universidad de Tijuana. Desde hace más de 30 años trabaja con Comunidades Mayas y con población excluida-pauperizada de Guatemala y México, tiene publicaciones en revistas especializadas, libros y capítulos de libro. Actualmente investiga en torno a la memoria histórica y los Acuerdos de Paz en Comunidades Mayas en Guatemala y con campesinos en El Salvador.

LOURDES GAITÁN MUÑOZ. Doctora en Sociología y Diplomada en Trabajo Social. Socia fundadora y ex-presidenta de la Asociación Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia. Presidenta del Comité Científico de Sociología de la Infancia de la FES. Co-directora de la revista complutense SOCIEDAD E INFANCIAS. Consejera Académica Máster en Políticas de Infancia y Adolescencia (UCM).

JUAN PABLO GARRIDO TRUJILLO es candidato a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Lille , Francia. Magister en

ciencias de la Educación, mención Currículum de la Pontificia Universidad Católica de Chile y actualmente es académico de la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Norte, en la ciudad de Antofagasta.

GUILLERMO GUEVARA BERMÚDEZ. Profesor y licenciado en matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (Colombia) y Magíster en Ciencias Mención Matemáticas de la Universidad Católica del Norte (Chile). Académico de la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Norte. Trabaja en formación inicial de profesores de educación básica y media, sus líneas de investigación están relacionadas con formación permanente y articulación entre educación matemática y educación ciudadana.

WALTER OMAR KOHAN. Profesor titular de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones (CNPq) del Brasil y de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Rio de Janeiro (FAPERJ). Es co-editor de la revista *childhood & philosophy* (<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/>) y autor o co-autor de más de 30 libros en castellano, italiano, inglés, portugués y francés. Entre ellos, en castellano: *El maestro inventor: Simón Rodríguez* (Miño y Dávila, 2014); *Paulo Freire, más que nunca. Una biografía filosófica* (CLACSO, 2020) y *Manifiesto por una escuela filosófica popular* (UNGS, 2020).

MIRTA ANA KUPERMAN. Médica Psiquiatra Psicoanalista argentina. Formación en problemas del desarrollo-orientación familiar-neurociencias. Coordinadora del Equipo de Psiquiatría de la Fundación M. Socolinsky (periodo 1996 al 2005). Coordinadora Equipo de Estimulación Temprana en el Hospital Público en CABA (periodo 1994 al 2017). Disertante en Congresos de Neurorehabilitación, Congresos y Jornadas en la Universidad de Buenos Aires (UBA), Seminarios e Integrante de Equipos Multidisciplinarios en el NOA, entre ellos: CERINI, San Juan; TODOS JUNTOS, Jujuy; CAPRIN, Salta.

JORGE LARROSA BONDÍA. Profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Sus últimos libros tratan sobre la forma de la escuela y la materialidad del oficio de profesor. *P de profesor, Esperando no se sabe qué* y *El profesor artesano*, todos publicados en Bue-

nos Aires por Noveduc. *Elogio de la escuela, Elogio del profesor y Elogio del estudio*, todos publicados en Buenos Aires por Miño y Dávila.

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA. Doctora en Pedagogía, y estudios de post doctorado en Psicología del Desarrollo en la U. de Valencia, España. Magíster en Psicología Comunitaria y en Educación, U. de Chile. Educadora de párvulos y Educadora diferencial, U. de La Serena. Trainer en Modificabilidad cognitiva en el ICELP, Israel. Capacitada en Evaluación dinámica de la propensión a aprender, Madrid, España. Ha escrito libros, artículos y presentación en congresos sobre Profesionalidad docente, Historias de vida del profesorado, Pedagogía comunitaria, Infancias, Modificabilidad cognitiva y Experiencias de Aprendizaje Mediado.

MIGUEL LÓPEZ MELERO. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga (España). Director del Grupo de Consolidado de Investigación HUM-246: Cultura de la Diversidad y Escuela de la Junta de Andalucía y director del Proyecto Roma. Es autor de varios libros y un gran número de artículos científicos. En la Actualidad es Profesor Emérito de la Universidad de Málaga (España).

ILIANA M. LO PRIORE INFANTE. Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Currículo. Especialista en Desarrollo Infantil y Diversidad. Licenciada en Educación Inclusiva. Asesora de proyectos educativos internacionales. Académica de la Universidad de Carabobo. Presidenta de la OMEP, capítulo Venezuela. Líneas de trabajo: pedagogías, currículo, políticas educativas, evaluación, afectualidad, primeras infancias, formación docente.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular -jubilado- en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Fundador y destacado militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ha impartido cursos, seminarios y conferencias como profesor invitado en diversas universidades españolas y de Latinoamérica. Actualmente está dirigiendo investigaciones sobre las políticas de control a través del material curricular, sobre las culturas populares y su relación con el currículum y sobre la ciudad como experiencia y creación de subjetividad.

SIXTINA PINOCHET PINOCHET. Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica; Magíster en Historia de Chile; Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Líneas de especialización, Educación para la ciudadanía y enseñanza de la historia a través de actores y actoras cotidianas.

LUCIA CAVASIN ZABOTTO PULINO. Psicóloga USP Ribero Preto, SP, profesora de Psicología en la Universidad de Brasilia, Magíster en Filosofía de la Ciencia-Epistemología (UNICAMP), Doctora en Filosofía, UNICAMP, Post doctorado en la Universidad de París 8; UER, y en la Universidad de La Serena, Chile.

JOSÉ IGNACIO RIVAS. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Coordinador del grupo de investigación Procie. Director del Instituto emergente de investigación en formación de profesionales de la educación. Miembro de las redes de investigación REUNI+D y RIDIPD. Sus líneas de investigación han estado centradas en la etnografía educativa, política educativa, desarrollo profesional docente y en investigación biográfica - narrativa y decolonial. <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>.

PABLA RIVERA IRIBARREN. Profesora de Educación Diferencial. Magíster en Ciencias de la Educación, Magíster en Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa y Doctora en Educación de la Universidad de Alcalá, Diplomada en Docencia Universitaria y con formación en Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. En la trayectoria en educación especial e inclusiva por más de 30 años, se destaca trabajo en escuelas especiales y regulares, docencia, gestión, vinculación e investigación en pre y postgrado en universidades regionales en Coquimbo.

DAVID ROJAS CONTRERAS. Profesor de Historia y Geografía, Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos. Académico de la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Norte, sede Antofagasta, Chile, en las áreas de Currículum, Gestión pedagógica y Prácticas pedagógicas. Líneas de trabajo: Currículum, Innovación y Aprendizaje Activo.

LUIS EMILIO ROJAS ECHEVERRÍA. Magíster en Antropología por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Profesor de Educación Física por la Universidad de Ciencias de la Educación de Playa Ancha, ambas en Chile. Enfocado en temas de educación, deportes e interculturalidad e investigación comunitaria, ha sido profesor en Chile, Estados Unidos y Ecuador.

NIELKA ROJAS GONZÁLEZ. Profesora de Matemática, Doctora en Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada, España. Académica de la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Norte, sede Antofagasta; integrante del Directorio de la Sociedad Chilena de Educación Matemática (SOCHIEM) y de la Red Iberoamericana sobre Conocimiento Especializado del Profesorado de Matemáticas. Línea de investigación en la Formación del Profesorado de Matemáticas, conocimiento y desarrollo profesional docente.

OFELIA ROLDÁN VARGAS. Dra. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la U. de Manizales, convenio CINDE. Posdoctorado en el mismo tema, del convenio U. de Manizales, CINDE y la PUC de Sao Paulo. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, U. Pedagógica Nacional de Colombia. Licenciada en Educación, U. de San Buenaventura de Medellín. Docente con amplia experiencia en todos los niveles del sistema educativo colombiano. Investigadora, asesora y consultora nacional e internacional en Currículo, Evaluación, Proyectos Sociales y Educativos, Desarrollo Humano, Socialización Política, Construcción de paz, de lo cual han surgido publicaciones y presentaciones en congresos nacionales e internacionales.

EMILIA SERRA DESFILIS. Doctora en Psicología. Universidad Complutense de Madrid, España. Catedrática de Psicología del Desarrollo y de la Educación de la Universidad de Valencia, España. Profesora Honoraria de la misma universidad (desde 2020). Pionera en la perspectiva del ciclo vital (Life-Span) en los estudios del Desarrollo Humano. Iniciadora del Máster en Psicogerontología, Universidad de Valencia, España. Autora de una quincena de libros y numerosos artículos científicos que abordan el desarrollo a lo largo del ciclo vital, adopción, adolescencia, socialización parental, identidad, desarrollo adulto, sucesos evolutivos, generatividad, metodología de Historias de Vida y reflexiones sobre el envejecimiento.

CARLOS SKLIAR. Investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina, CONICET e investigador principal del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina, con estudios de posgrado en el Consejo Nacional de Investigaciones de Italia, en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil.

MARÍA EMILIA TIJOUX MERINO. Profesora titular en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Coordinadora de la Cátedra Racismos y Migraciones Contemporáneas en la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones y del Núcleo Sociología del Cuerpo y Emociones en el Departamento de Sociología. Investiga sobre la temática desde los años 90 y ha publicado libros, capítulos de libros y artículos científicos sobre la situación de personas migrantes y sobre el racismo en Chile. Es Directora de la *Revista Actuel Marx Intervenciones*.

PAULINA VEAS GARCÍA. Profesora de Educación General Básica y Doctora en Educación con mención en Mediación Pedagógica. Profesional de extensa trayectoria en el área de la educación básica y superior, tanto en escuelas como universidades dentro y fuera de la región de Coquimbo. Temas de interés investigativo y didáctico: Estrategias de Enseñanza de la Lectura y Escritura Inicial; Mediación Pedagógica a docentes de aula, que permitan fortalecer el quehacer educativo y Gestión Curricular Universitaria.

JOCELYN VIVAR VALDIVIA. Académica de la Universidad Católica del Norte, Coordinadora programa de inclusión académica de estudiantes Sordos escuela de educación UCN. Directora Instituto Teológico Bautista de Antofagasta, Educadora Diferencial, Licenciada en Educación egresada de la Universidad Católica de Temuco, Magíster en Liderazgo Educativo y Gestión para la calidad educativa de la Universidad de Antofagasta. Egresada de maestría en teología interdisciplinaria de CETI, cursando maestría en estudios Teológico del Southeastern Baptist Theological Seminary en alianza con el STB.

CIARA FRANCES WIRTH. Candidata a Ph.D. en Antropología y Magíster de la misma disciplina, ambos títulos por la Universidad



de Stanford, Estados Unidos. En sus estudios de pregrado obtuvo los títulos de Biología y Ciencias y políticas del medio ambiente, Universidad de Duke, Estados Unidos. Desde 2008 ha colaborado con la Nacionalidad Waorani de la Amazonia Ecuatoriana apoyando investigaciones comunitarias en temas relacionados con mapeo, etnozoología y educación intercultural.

LUZ MARÍA YÁÑEZ GALLEGUILLOS. Educadora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Postitulada en Informática educativa, Diplomada en Discernimiento Bioético, Magíster en Estudios Latinoamericanos, mención Filosofía y Doctoranda en Educación. Desde el año 1992 a la fecha, se ha desempeñado en todos los niveles del sistema educativo nacional, con más de 20 años de docencia directa: inicial, primaria, secundaria y terciaria. Es par evaluador de CNA-Chile y actualmente desarrolla docencia, investigación y asesorías pedagógicas, en educación superior.

