

# **Territorios y cartografías educativas:**

## **Construyendo sentidos de las educaciones del siglo XXI**

### **COMPILADORES:**

**Yicel Nayrobis Giraldo  
James Alexander Melenge**

### **AUTORES:**

**Carlos Galvo Muñoz  
Sergio Manosalva  
Marco Raúl Mejía  
Ofelia Roldán Vargas  
Yicel Nayrobis Giraldo  
Violetta Vega Pulido  
James Alexander Melenge  
Carlos Zapata García  
Leopoldina Londoño**



Colegio Divino Salvador  
Medellín - Antioquia



# **TERRITORIOS Y CARTOGRAFÍAS EDUCATIVAS:**

## **CONSTRUYENDO SENTIDOS DE LAS EDUCACIONES DEL SIGLO XXI**



COMPILADORES:

Yicel Nayrobis Giraldo  
James Alexander Melenge

AUTORES:

Carlos Calvo Muñoz  
Sergio Manosalva  
Marco Raúl Mejía  
Ofelia Roldán Vargas  
Yicel Nayrobis Giraldo  
Violetta Vega Pulido  
James Alexander Melenge  
Carlos Zapata García  
Leopoldina Londoño



Medellín, 2013

Territorios y Cartografías Educativas: construyendo sentidos de las educaciones del siglo XXI/  
compiladores Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo, James Alexander Melenge Escudero. Medellín: Fundación  
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano: Instituto Tecnológico Metropolitano:  
Colegio Divino Salvador: Red de Educación y Desarrollo Humano, 2013. 192 p.; 21 cms.

ISBN 978-958-8045-24-5

1. EDUCACIÓN. 2. PEDAGOGÍA CRÍTICA. 3. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. 4. INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA. I. Giraldo Giraldo, Yicel Nayrobis. II. Melenge Escudero, James Alexander. III. Título  
CDD 370.1

Proyecto Editorial de la Fundación Cinde.

La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) es una organización no gubernamental creada en 1977 en Colombia con el fin de contribuir a la creación de ambientes adecuados para el desarrollo integral de la niñez y la juventud con la participación de la familia y la comunidad.

**Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE:**

Marta Arango Montoya, Ofelia Roldán Vargas y Yicel Nayrobis Giraldo.

**Instituto Tecnológico Metropolitano -ITM- Institución Universitaria:**

Luz Mariela Sorza Zapata, Leopoldina Londoño Guingue y Olga Padierna.

**Colegio Divino Salvador - Medellín, Antioquia:**

Hermana Olga Sepúlveda Espitia y Carlos Zapata García.

**Red de Educación y Desarrollo Humano:**

Héctor Fabio Ospina, Ligia López Moreno y James Alexander Melenge Escudero.

**Compiladores:**

Yicel Nayrobis Giraldo y James Alexander Melenge Escudero.

**Diseño de la portada:**

Carlos Andrés Posada Hincapié.

**Diseño y diagramación:**

Hernán Alonso Sepúlveda Pérez.

**Impresión:**

Tipografía HERBER.

ISBN: 978-958-8045-24-5

Esta publicación fue patrocinada por COLCIENCIAS.

Las opiniones contenidas en los apartados de este libro no comprometen a las instituciones patrocinadoras de la publicación, sino que son responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, sin fines comerciales, citando la fuente y los autores. Los artículos se encuentran en texto completo en la web.

Tiraje: 500 ejemplares.

Medellín, 2013.

Impreso en Colombia – Printed in Colombia.

# CONTENIDO



<b>PRESENTACIÓN</b> .....	5
<b>PRÓLOGO</b> .....	9
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	19
<b>PRIMERA PARTE.</b> <b>CARTOGRAFÍAS DE LOS ESCENARIOS</b> <b>EDUCATIVOS</b> .....	21
<b>Territorios y cartografías educativas</b> Carlos Calvo Muñoz .....	23
<b>Globalización y educación institucional: crisis de siglo</b> Sergio Emilio Manosalva .....	41
<b>La educación popular: una construcción colectiva</b> <b>desde el sur y desde abajo</b> Marco Raúl Mejía .....	69
<b>La calidad educativa en contextos de precariedad y</b> <b>de violencias</b> Ofelia Roldán Vargas y Yicel Nayrobis Giraldo .....	125
<b>SEGUNDA PARTE.</b> <b>TERRITORIOS EDUCATIVOS: MIRADAS DESDE LO</b> <b>LOCAL</b> .....	147
<b>La calidad educativa desde una perspectiva situada</b> Violetta Vega Pulido .....	149



<b>Inclusión y diversidad en educación</b>	
Yicel Nayrobis Giraldo .....	159
<b>Pedagogías críticas y educación popular</b>	
James Alexander Melenge .....	167
<b>Territorios y cartografías educativas</b>	
Carlos Zapata García .....	177
<b>Investigación educativa y pedagógica</b>	
Leopoldina Londoño Guingue .....	183

# PRESENTACIÓN

Este libro es el resultado de un proceso de construcción colectiva, diversa y situada de conocimiento que va más allá de los(as) autores(as) y de los(as) compiladores(as). Aquí se pone en conversación, tensión y discusión textos de procedencias diversas con un único objetivo: reflexionar sobre las educaciones del siglo XXI.

Esta construcción se generó en el marco del Primer Congreso Internacional de Educación. Territorios y cartografías educativas: construyendo sentidos de la(s) educación(es) del siglo XXI en el que se materializó la alianza de varias instituciones y entidades que en la ciudad de Medellín y en el Departamento de Antioquia le han apostado a la educación como estrategia y proceso orientado al desarrollo humano. A esta alianza se sumaron instituciones educativas de básica primaria, secundaria y media vocacional; instituciones de educación superior y entidades del sector público y privado, las cuales ratificaron su compromiso social y político con una educación realmente interesada en el ser humano y en el despliegue de sus potencialidades, para que sean, o puedan llegar a ser, sujetos capaces de dar cuenta de sí mismo y de los otros, conscientes de los desafíos de la época y de su responsabilidad de dar “una “respuesta humana” a las contradicciones del tiempo presente” (Bárcena, 2006, p. 225). En este sentido, las instituciones y entidades que convocaron a este evento también asumieron la tarea de pensar no sólo el de-venir sino también el por-venir de la educación, o mejor de las educaciones, en el contexto de sociedades democráticas y diversas que demandan respuestas problematizadoras y preguntas movilizadoras del pensamiento y de la acción educativa en la actualidad.



Sin duda, el evento congregó a diversos actores y sectores (sociales, culturales, académicos, entre otros) para que enriquecieran la comprensión de la expresión caleidoscópica y múltiple de una educación comprometida con la formación de “personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, con pensamientos y sentimientos propios” (Nussbaum, 2010, p. 189).

Las reflexiones que allí se suscitaron permitió la aproximación a múltiples sentidos sobre la educación y la pluralización que adviene en ella a raíz de la diversidad de voces y experiencias que comienzan a tener una presencia decidida en el espacio escolar. Es por ello, que en el evento se propició la participación de diferentes actores involucrados en la educación, muchos de los cuales han realizado trabajos de investigación en los que se realzan las necesarias y crecientes aperturas de ella hacia la diferencia, el reconocimiento y la diversidad. Estos investigadores(as) y maestros(as) son los(as) nuevos(as) cartógrafos(as) de la educación en los inicios del siglo XXI que demarcan otros territorios y proponen otras miradas que amplifican y redimensionan la cotidianidad de la escuela.

Estamos convencidos de la necesidad de generar estos espacios para animar y alentar la expresión de diversas miradas sobre la educación y de perspectivas que abran los lugares a la discusión, animen el encuentro en la diferencia y fortalezcan la construcción de sentidos renovados acerca del quehacer educativo, la labor docente y la responsabilidad de la escuela. Empezar este viaje, esta aventura hacia múltiples paisajes de la educación, de las cartografías que enriquecen la experiencia y de los territorios que se configuran como espacios para ser y estar consigo mismos, con el Otro y lo otro. Es por esta convergencia de tiempos y espacios educativos, pincelados en esa aventura de ser y estar con otros en el mundo de la vida, que las preguntas, y las múltiples respuestas sobre la educación cobran vigencia y siguen tan renovadas como siempre.

Otro de los propósitos que animó esta travesía tuvo que ver con el deseo de contribuir al fortalecimiento de los lazos de cooperación entre grupos, instituciones y entidades de diferentes lugares del país para emprender procesos de investigación y formación conjuntas; así como a la conformación y/o fortalecimiento de redes de trabajo interinstitucional e intersectorial a favor de la educación, o de las educaciones, en contextos que abiertamente reclaman el reconocimiento y la valoración positiva de la diferencia.

A nuestro juicio, el aporte que hace este evento al país tiene que ver con contribuir a la reflexión de la educación como una de las principales estrategias para avanzar en el propósito de hacer de Colombia un país más digno y próspero para todos y todas, y al fortalecimiento del trabajo articulado entre diferentes sectores e instituciones para impactar todos los niveles educativos y hacer de la investigación, más que una meta, un camino posible que debemos comenzar a transitar desde los primeros años de escolarización de los niños y las niñas. En esta misma línea, consideramos fundamental posicionar la labor del maestro(a) como agente promotor del cambio, responsabilidad que no puede recaer únicamente en la educación superior, sino que tendría que comenzar a gestarse desde las experiencias educativas en la primera infancia.

Es así como, ofrecemos un banquete variado de temas, puntos de vista y enfoques para que el lector pueda deambular, de múltiples formas, por el texto que tiene en sus manos. En la primera parte podrá deleitarse con las reflexiones teóricas y conceptuales de los(as) ponentes invitados(as) al evento. En la segunda parte se sistematizan las reflexiones generadas en las mesas temáticas, las cuales fueron enriquecidas por las experiencias investigativas de los actores sociales y educativos. Las tonalidades, los matices y los colores que configuran este banquete esperamos pueda cautivar al lector comenzando por el lugar de su mayor interés y provocación.



Esperamos que este material se sume a otros esfuerzos que han estado orientados a contribuir desde diversos lugares a materializar apuestas por educaciones de calidad, contextualizadas y situadas y que no pierdan de vista el desarrollo humano como su camino y horizonte.

**Yicel Nayrobis Giraldo**  
Directora Científica del Congreso



de expectativas que la potenciaba. Se ha estrechado demasiado lo que Paul Ricoeur (2001) siguiendo a Reinhart Koselleck (1997) llama “el espacio de la experiencia”, alejándose cada vez más, casi hasta el olvido, del sueño de una educación para la realización y la transformación.

Lamentablemente, la situación actual muestra que sin la dimensión proyectiva, “el sujeto” ha pasado a un plano secundario, instrumental, con lo que el proceso educativo se está quedando desencarnado, deshumanizado. Esta es la perspectiva desde la cual se desarrollaron las reflexiones y las miradas que acá se exponen. Las que constituyen apuestas y desafíos que buscan superar esta condición.

Al leer las ponencias que han quedado documentadas en este libro, me imaginaba a los autores/as “hablándolas” en el momento vivo del evento, cuando se expresaba en su discurso de cara al público presente, en ese instante en que la comprensión es inmediata y cada pregunta que surge es posible plantearla allí mismo, espontáneamente y recibir a su vez, una respuesta. ¿Qué aporta entonces el documentar esa experiencia? Estimada lectora y lector, cuando me honraron pidiéndome que prologara estas memorias, confieso que pensé, ¿desde donde partir si no estuve allí?... sin embargo de inmediato evoqué lo que significa “leer” en el sentido de “ver” más allá de la letra, pensé entonces que de algún modo estuve allí, tal como lo estarán ustedes, al leer estas páginas más allá del acontecimiento mismo en que las propuestas fueron expresadas, en un discurso que emanaba palabras plenas de sentido que fueron dejando huellas que es posible retomar y seguir hoy, porque tal como afirma Ronald Barthes “la palabra está sujeta a remanencia, huele.” (Barthes, 1974, p. 97).

De este modo encontraremos en estas memorias palabras que abren varias tensiones. La primera y fundamental está dada desde una crítica a la educación institucionalizada planteada desde distintos enfoques: Sergio Manosalva la describe como un “sistema que mantiene comunicaciones dentro de un paradigma reduccionista, donde se vive un tipo de relaciones

basadas eminentemente en la información de saberes unidireccionales que pretenden, a través de la enseñanza desarrollar capacidades fundamentalmente cognitivas, con una intención eminentemente clasificadora”; un sistema que según Carlos Calvo “no está concebido para que los estudiantes aprendan” puesto que la escuela “no puede dejar de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje de manera restringida, enclaustrado en espacios y tiempos neutros, ahistóricos, contextualizados en ambientes pasivos aceptantes, subordinados a la ley de la causalidad, como única manera adecuada de explicar procesos, y excluyendo a la subjetividad como si fuera infecciosa”. Ambos autores, desde sus diagnósticos promueven la necesidad de una transformación profunda de este sistema: uno, desde la transformación de sus paradigmas y, el otro, desde la desescolarización de la escuela.

Un punto fuerte y revelador que tensiona estas miradas, es el planteado por Marco Raúl Mejía con la experiencia de la “educación popular como una construcción colectiva desde el sur y desde abajo”. Se abre desde esta praxis, a mi parecer, un mundo nuevo de sentidos para las educaciones del siglo XXI. Se trata justamente de una apuesta desescolarizada y absolutamente distante de los modelos paradigmáticos que caracterizan el sistema educativo imperante desde donde surge la percepción de que sólo cambiando la educación escolar se transformará la sociedad, es decir, aquella creencia totalizante que lleva a reducir la posibilidad de transformación de la sociedad a la transformación de la educación institucionalizada. Y es que la educación popular no ha sido afectada por la ideología del progreso, puesto que se alimenta de las tradiciones y saberes que surgen desde los sujetos y sus territorios. Como bien señala Mejía “la educación popular hoy es una propuesta educativa, con un acumulado propio que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares para convertirla en una actuación intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares, evitando caer en el utopismo educativo y pedagógico que cree que solo cambiando su educación se logrará transformar la sociedad”.

Es así que la educación popular da vida a una pedagogía crítica que vale la pena “leer” y analizar, puesto que escapa de las formas pedagógicas desarrolladas en la modernidad. Ésta recupera saberes y tradiciones propias de nuestro medio, estableciendo un conocimiento que el autor llama de frontera, el que permite dialogar con propuestas que emanan desde otras latitudes y que van dando forma a un movimiento emancipatorio con múltiples especificidades y particularidades. Esta pedagogía, que tiene una identidad propia, nacida de la praxis, ha logrado romper con los límites entre lo formal, lo no formal y lo informal, por lo que se constituye en una apuesta de carácter emancipatorio que viene a superar el círculo vicioso en que se ha enfrascado el análisis de la educación institucionalizada actual.

Por su parte, Violetta Vega trae a escena el concepto “calidad educativa” un concepto que se ha impuesto, sin que se haya logrado darle un contenido coherente con el fin último de la educación, más bien tiene que ver con un hacer eficaz y eficiente que al instalarse en el ámbito educativo, desvía los propósitos más genuinos que ésta tiene desplazando la preocupación hacia los resultados convirtiendo la educación en un servicio y a los sujetos en usuarios.

Con todo, Violeta da cuenta de cómo se ha rescatado el problema de la calidad educativa, significándola desde una realidad situada, abordando rasgos desde donde se justifica su legitimidad, como lo es el hecho de que una educación de mala calidad “puede aumentar la inequidad y legitimar los privilegios y detrimentos sociales”; puede a su vez desvirtuar la orientación general de los sistemas educativos obstaculizando “el desarrollo de las capacidades que permiten a cada niño, niña o joven definir y realizar su proyecto de vida”. La autora desarrolla su discurso sobre la calidad desde los “terrenos comunes” que permiten comprenderla, con toda la complejidad propia de este concepto. De este modo plantea algo muy interesante, como lo es, la necesidad de fortalecer las comunidades educativas de modo que sean ellas mismas “las que establezcan el sentido que le otorgan al concepto

de calidad y los requerimientos que derivan de éste”. Desde esta premisa la autora nos lleva a revisar los aspectos clave que permitirían reforzar estas comunidades como los son: la formación docente y la cualificación de ésta. El sentido del aprendizaje ligado a la construcción de un “proyecto ético de vida que reconoce los otros y las otras, el ambiente y la propia vida en una perspectiva temporal diacrónica y sincrónica”. El rol que asumen los docentes y directivos frente a los aprendizajes, los cuales deben transitar “desde el asentimiento hacia la pregunta, desde la calificación y la descalificación categórica a la evaluación continua, crítica, dialógica y retroalimentadora.” Y por último, el rol de los estudiantes que “debería girar en torno al propósito de alcanzar a ejercer la autonomía en el marco de una perspectiva ética que reconozca la alteridad, la individualidad y busque una identidad planetaria”. La autora hace un llamado a encarar desde la educación “la humanización de las personas y fortalecer su compromiso y cuidado del entorno acogiendo estrategias significativas para cada individuo”.

Volviendo al corazón mismo del evento, uno de los conceptos clave de este congreso, es la diversidad y las ponencias que aquí se presentan son un reflejo de aquello. En este contexto, Yicel Nayrobis Giraldo incorpora una reflexión sobre el concepto mismo y sus alcances en el ámbito educacional. En esta línea, la autora señala “preguntarse por la diversidad en educación tiene sentido no sólo por el carácter potenciador de la diferencia en la construcción del entre-nos, sino también por la potencia que encarna aceptar la alteridad. Educación y alteridad están estrechamente imbricadas. Más allá de alguna relación de sinonimia, la educación implica la relación con el otro en el mundo de la vida, por lo que la experiencia de sí se enriquece por la presencia del otro”. Que importante reflexión, cabe preguntarse ¿cómo convertir el texto existente hoy sobre la diversidad, en acción de reconocimiento? Hay mucho avance teórico sobre este tema, desde la reflexión del sí mismo como otro de Ricoeur (1996), que a mi parecer inicia la reflexión sobre la otredad, develando como ésta es constitutiva de la persona humana y, tal como señala Larrosa, sólo es posible



descubrir la en la reflexión, comprendida ésta como un volverse sobre la cosa misma, hasta las propuestas de Skliar ( 2011), como afirma la autora “La diferencia no es una producción, es, más bien, una apertura al reconocimiento de la situacionalidad, provisionalidad y contingencia de la vida humana encarnada en el otro”. Sin embargo, surge la interrogante sobre la posibilidad de educar en el reconocimiento del otro en un sistema educativo que promueve justamente lo contrario.

Así, Ofelia Roldán y Yicel Giraldo en esa magistral ponencia sobre la calidad educativa en contextos de precariedad y violencia, nos sumerge en la profundidad de la trama viva de la desigualdad en la escuela y desde esa realidad descarnada devela un imperativo ético y social que nos compete a todos “reorientar la educación hacia la redefinición de los principios, valores y criterios éticos y políticos que permitan la configuración de sujetos sensibles y comprometidos con la construcción de un orden social democrático, equitativo y abierto a la diversidad que somos, que no centren el tener como única razón de existir”. En este contexto, el concepto de calidad educativa adquiere una dimensión de sentido desplazando su validez hacia el “reconocimiento de la heterogeneidad de los sujetos y de las especificidades de los contextos”, de este modo, tal como las autoras señalan, la calidad “se re-crea, configura y construye como experiencia orientada al reconocimiento de las distintas posibilidades que puede asumir el aprendizaje, o los aprendizajes, en cada uno de los sujetos”. Creo haber encontrado en el entramado argumentativo que ofrecen Ofelia y Yicel, un sentido y un lugar existencial para ese concepto que ha invadido el quehacer educativo cegándonos a lo más propiamente humano que lo contiene y potencia.

Me parece importante resaltar la preocupación manifestada en el Congreso por la formación de nuevos investigadores “... para la comprensión y la crítica de la sociedad; llevando a la investigación a convertirse en una práctica fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Desde esta perspectiva, Carlos Zapata hace un llamado a los

posgrados y maestrías de Colombia, que yo me permito hacer extensivo a Latinoamérica en general a “aportar a la construcción de la gobernabilidad del conocimiento, para que en el futuro se vayan creando contextos de transformación que favorezcan la emergencia de saberes, en los que la pregunta anime la indagación sobre aquello que promueva el carácter transdisciplinario. Así mismo, se debe modificar el objeto de conocimiento que se encuentra inmerso en la sociedad, la cultura y la educación”. El autor llama a la formación de “comunidades de sentido”, de construcción colectiva de conocimiento. A su vez establece cierta convergencia con el planteamiento de Carlos Calvo en el sentido de volver a la simplicidad y connaturalidad de los procesos de aprendizaje en la escuela, sin que ésta ponga barreras para que la disposición innata que tienen los niños/as y jóvenes hacia el conocimiento se potencie. El autor plantea como tesis central que “la enseñanza no es la variable más importante del proceso educativo”, sino que por el contrario, lo es el aprendizaje. Según esta tesis, el “entender cuál es el estilo de aprendizaje de las niñas/os y jóvenes sería el efecto transformador del proceso que por décadas hemos adelantado en las escuelas sin ningún éxito”. En este sentido, el autor destaca la importancia de que el profesor transforme sus formas de enseñar, apuntando hacia la incorporación de lo sensorial, lo cual permitirá “grabar no solo en su mente, en su corazón, sino también en sus sentidos los resultados de un deambular descubriendo”.

Finalmente Leopoldina Lodoño, amplía la reflexión sobre la investigación educativa y pedagógica, estableciendo la diferencia que hace Bernardo Restrepo, entre la investigación formativa y la investigación educativa, la investigación sobre la educación y la investigación en la educación.

Al respecto, la importancia de la investigación en educación es innegable, no hay transformación posible sin la construcción de conocimiento. Tal como señala Paulo Freire reiteradamente en su obra, la investigación es el motor del conocimiento. Es así que el concepto de “curiosidad epistemológica” (2004) que el autor desarrolla, debería ocupar un lugar central en los





espacios educativos caracterizando el proceso de aprendizaje. El verdadero profesor es un investigador en la acción, puesto que la sospecha convertida en pregunta, impulsa la curiosidad hacia una lectura del mundo que lleva a dar un salto desde lo superficial descriptible a lo profundo comprensible.

Cabe aquí destacar el fenómeno de los semilleros de investigación que ha surgido con fuerza en Colombia, dando vida a una cultura de investigación que reúne estudiantes y profesores que ponen los conocimientos adquiridos en la escuela y la experiencia docente, al servicio de ampliar el campo del saber. Esta nueva forma de aprender ha dado muchos frutos, entre ellos el trabajo en red, que se ha constituido en un trabajo colaborativo por excelencia. Pareciera ser que esta experiencia, en la que las curiosidades, la confianza y la esperanza vuelven a tener vida, constituye un ejemplo de comunidades de aprendizaje para los nuevos tiempos de las educaciones.

Cabe aquí destacar el fenómeno de los semilleros de investigación que ha surgido con fuerza en Colombia, que es presentado en estas memorias por James Melenge, promotor y representante de estos colectivos que dan vida a una cultura de investigación, que reúne una diversidad de estudiantes y profesores que ponen los conocimientos adquiridos en la escuela y la experiencia docente, al servicio de ampliar el campo del saber. Esta nueva forma de aprender ha dado muchos frutos, entre ellos el trabajo en red, que se ha constituido en un trabajo colaborativo por excelencia. Pareciera ser que esta experiencia en el que las curiosidades, la confianza y la esperanza vuelven a tener vida, constituye un ejemplo de comunidades de aprendizaje para los nuevos tiempos de las educaciones. Como señala James en su relato, citando la presentación Simón Montoya, “en las dinámicas de los semilleros de investigación se encuentran similitudes con las pedagogías activas en el desarrollo de una educación desde el disfrutar el aprendizaje, donde se descubre y redescubre el conocimiento de forma activa, crítica y reflexiva. Bien se puede leer en el espíritu de los semilleros de investigación una

cara del concepto de voluntad y libertad de Dewey (1935)". Destaco con él las palabras de Orlando Fals-Borda que creo que representan lo central de este fenómeno educativo muy bien llamado semilleros de investigación que prefigura la posibilidad de una nueva forma de construir conocimiento: "hoy hay un desafío paralelo para desarrollar una nueva ciencia, responsable, democrática, participante, para arreglar un mundo sobre-explotado y envejecido, en crisis, con amenazas de descomposición desde los cielos hasta las cavernas". Esa nueva forma de hacer ciencia, en Colombia aparece marcada y articulada por estos colectivos que dan vida al fenómeno de los semilleros de investigación.

Aquí les dejo estimados lectores, con estas memorias del Congreso 2012, invitándolos a sumergirse en la paradoja que contienen, por una parte nos hacen regresar al pasado recuperando el acontecimiento a través de la lectura y, por otra, nos proyectan al futuro al conectarnos con el mundo de sentido que estos textos despliegan, convirtiéndolos en una promesa: la de continuar el diálogo, la reflexión y el debate, liberándonos de la parálisis en que nos sumerge la inmediatez en que vivimos, aprendemos y somos. En estas páginas está ese esfuerzo comunitario para avanzar en la configuración de nuevos códigos compartidos en la educación, los que nos permitirán avanzar hacia la construcción del "buen vivir", dicho desde nuestras tradiciones ancestrales, como nos recuerda Mejía, el "SUMA OMAÑA", el "BALUWABA".

Para terminar, solo puedo decir que todo esfuerzo por llegar a los mundos de sentido, es un esfuerzo intencionado por llegar a lo más profundamente humano. Termino dejando una interrogante que me parece fundamental ¿Qué lugar ocupa en las educaciones de nuestro siglo "lo más profundamente humano"?

**Teresa Ríos Saavedra**  
Santiago de Chile





## AGRADECIMIENTOS

No podríamos dejar pasar esta oportunidad sin agradecerles a todos(as) aquellos(as) que hicieron posible este texto construido y re-creado en momentos distintos. A las instituciones que creyeron en este sueño que comenzó a esbozarse recién iniciado el año 2012: al Colegio Divino Salvador por su invitación y por haber provocado el encuentro, a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE- por creer en nosotros(as) desde el principio y apoyarnos decididamente, al Instituto Tecnológico Metropolitano -ITM- Institucion Universitaria por abrirnos sus puertas y sus corazones, al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza CINDE-Universidad de Manizales, por animarnos en todo momento, y a la Red de Educación y Desarrollo Humano por haber viajado desde otros lugares para comenzar a hacer posible esta iniciativa.

Es fundamental extenderles agradecimientos profundos a las instituciones y entidades que se fueron sumando en el camino, convencidos de la responsabilidad que asumen por una educación de calidad: al Ministerio de Educación Nacional, al Centro de Ciencia y Tecnología de Antioquia -CTA-, al ICETEX, a la Universidad Católica de Manizales, al periódico El Colombiano, y a Ediciones SM.

También queremos agradecerle a los(as) ponentes su generosidad con el conocimiento por las posibilidades que abrieron para la discusión sobre los temas planteados. Aquí queremos mencionar a Carlos Calvo Muñoz, Sergio Manosalva Mena, Marco Raúl Mejía, Ofelia Roldán Vargas y Mayra Castañeda. No podemos dejar de mencionar a Silvia López de Maturana por su disposición y acompañamiento. También queremos agradecerle a las personas que

*coordinaron las mesas temáticas: Ángela Urrego Tobón, Luis Alberto Lizón y Luis Hernando Amador. También a los que participaron en el panel: Violetta Vega Pulido, Alonso Hoyos Betancur y Ana Lucía Hincapié (q.e.p.d.).*

*De manera muy especial, queremos expresarle nuestra gratitud a la hermana Olga Sepúlveda, a Leopoldina Londoño Guingue, a Carlos Zapata García y a Olga Padierna por su acompañamiento constante, antes, durante y después del Congreso. Gracias por compartir con nosotros este viaje.*

*Igualmente, queremos expresarle nuestra inmensa gratitud a Ofelia y Ligia por acompañarnos amorosamente en los momentos de alegría y de incertidumbre.*

*Quizá aquí no alcancemos a nombrar a todas las personas que nos acompañaron en esta aventura ocupándose de los detalles, de los pormenores y de las dificultades que afrontamos. No les quede la menor duda de nuestra gratitud.*

*Finalmente, queremos agradecerle a Colciencias por haber apoyado esta iniciativa.*

## **Los compiladores**



## **PRIMERA PARTE**



## **CARTOGRAFÍAS DE LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS**



# TERRITORIOS Y CARTOGRAFÍAS EDUCATIVAS



**Carlos Calvo Muñoz**

Universidad de La Serena -Chile

## Resumen

La concepción paradigmática que sustenta a la escuela dificulta, si no impide, los cambios que tanto se buscan. En la medida que se siga formando y capacitando a los profesores dentro de este paradigma se seguirán teniendo el mismo tipo de resultado; a lo más, se mejorarán algunos indicadores, pero no habrá cambios sustantivos y permanentes. La experiencia de excelentes profesores y profesoras son una muestra innegable de que es posible mejorar significativamente el aprendizaje de los alumnos dentro del actual modelo escolar; sin embargo, su impacto en la escuela y sociedad no son suficiente para propiciar el cambio paradigmático indispensable para la des-escolarización de la escuela. Urge des-escolarizar a la escuela para recuperar la propensión a aprender del ser humano, facilitando la emergencia de complejidades que tienden a autoorganizarse. Para hacerlo es indispensable volcarse al territorio educativo y cartografiarlo de acuerdo a los criterios emergentes del nuevo paradigma.

## Conservación y cambio

La tendencia a conservar y a cambiar es propia de la vida y, por extensión, de las instituciones humanas, siendo predominante aquella que busca conservar. Los cambios surgen como resultado de influencias sutiles que impactan en menor o mayor grado a las personas alterando el curso de los procesos, antes que por grandes decisiones como las Reformas impulsadas por los Ministerios. Las excepciones solo confirman la regla.





Cambiar es una de las exigencias de la vida; la otra, es conservar. Ambos se relacionan generando equilibrios dinámicos. De uno se transita hacia el otro, inevitablemente. El único modo de evitarlo es con la muerte. Hay momentos para conservar, como durante el invierno en que la tierra descansa para acoger la nueva vida que pronto se gestará, y hay momentos para cambiar, como en la primavera cuando los brotes proliferan por todas partes. La tensión entre conservación y cambio es paradójica: quien conserva, también cambia, y quien muda, igualmente preserva. Se conserva cambiando y se cambia conservando.

La tensión entre conservar y cambiar con frecuencia origina conflictos. En muchos casos, la tendencia al cambio es inhibida por prácticas culturales ad hoc. La cultura escolar afecta profundamente a la mayoría de los intentos por reformarla, incluso cuando los cambios no son radicales. También trastoca a los profesores, a los alumnos y a los padres y a las madres de los estudiantes.

En este artículo argumentamos que la escuela inhibe y, en muchos casos, anula la inquietud pedagógica original de los maestros, así como debilita, hasta casi hacer desaparecer, la curiosidad y la propensión a aprender y a enseñar de los seres humanos (Calvo, 2004).

En un tiempo muy breve, que en mi experiencia de etnógrafo educacional no sobrepasa los tres meses, una joven profesora en sus primeros días de trabajo educativo profesional es apocada por el sistema escolar oficial imponiéndole su ethos escolar más conservador, que deviene negativo no por conservar, sino por frenar el fluir entre la conservación y el cambio. No es extraño, aunque sea muy lamentable, que sean los profesores más experimentados quienes aconsejen a los nuevos docentes que no se esfuercen en la planificación de las clases y en la preparación de la metodología y en la adecuación del material didáctico, así como en la comprensión de sus alumnos, argumentando diversas razones, que van desde

las incapacidades que pueden padecer los estudiantes, a los cuadros clínicos que perturban el proceso de aprendizaje, a los ambientes familiares hostiles, a la privación cultural, a los determinantes distales que el docente no puede cambiar, etc.; en suma, inoculan en el nuevo docente el germen patógeno de la profecía autocumplida y del trabajo docente mediocre o, simplemente, deficiente.

Algunos se jactan de prevenir a los colegas jóvenes sobre los peligros que le acechan en el aula, como si los nuevos profesionales no hubiesen sido alumnos de las escuelas y liceos por 12 años consecutivos y no conociesen la escuela, su cultura y el currículo oculto. Con ello consigue transformarlos en profesionales ahistóricos. Otros presionan para que los jóvenes docentes no se esfuercen en la realización de actividades pedagógicas novedosas porque la posible comparación los puede dejar mal parados. También acostumbran a condolerse del idealismo juvenil, que lo traten como si fuera un lastre que los dañará inevitablemente en el futuro. Actúan como protectores paternalistas que los cuidan de yerros graves y, casi, inevitables.

Estos consejeros confunden los sueños inocentes y esperanzados de estos jóvenes profesores para trabajar garantizado el aprendizaje de los estudiantes. Con palabras melosas les hacen ver que sus sueños educativos no son más que ilusiones vanas, falsas y ajenas a la realidad cruel y determinista que padecen la mayoría de sus alumnos, pues no cuentan con recursos ni oportunidades reales para aprender bien, ni espacios ni tiempos para superar sus limitaciones.

No es fácil para un joven resistirse a la presión individual y colectiva de sus colegas mayores, por lo que muchos sucumben ante la presión unilateral, que muchos padecieron cuando eran practicantes en las escuelas. Es obvio que sin esperanza es muy difícil construir un proyecto educativo educativo desafiante y atractivo.

La película biográfica *Stand and deliver* (1988) retrata la labor de Jaime Escalante, profesor boliviano que enseñó en la Escuela Secundaria Garfiel en los suburbios de Los Ángeles, USA, quien se comprometió con sus alumnos a enseñarles de tal modo que todos aprenderían bien. Sus alumnos, todos jóvenes desheredados del sueño americano están convencidos de su incapacidad e incompetencia para aprender e insertarse en la sociedad. Que supieran pocas matemáticas, ¡quién sabe si solo medio dominaban la aritmética básica!, no inhibe a Escalante cuando los invita a aprender cálculo e inscribirse para la prueba de ingreso a la universidad que solo rinden el 10% de los estudiantes que asisten a las mejores escuelas de USA, lo que no es poco decir, tratándose del país líder mundial en desarrollo científico y tecnológico, que se cuida muy bien de formar las élites que dominarán la ciencia y la tecnología de punta en el futuro cercano. La invitación de Jaime es en grande, que no aspira a que aprendan lo que puedan, sino que los lleva al nivel más alto, directo a las olimpiadas, podríamos decir.

Sus colegas le aconsejan con preocupación paternalista que no les haga creer que son capaces porque les creará falsas ilusiones que los perjudicarán en su vida. Incluso, la coordinadora del área de matemáticas renuncia a su cargo porque no quiere ser cómplice de este engaño nefasto. Decisión que es respaldada por muchos colegas.

Los excelentes resultados que obtuvieron en la prueba fueron oficialmente rechazados porque se les acusó copiar en el examen. ¡Cómo sufren al comprobar que la sociedad, sus administradores e, incluso, su propia familia no creen en ellos ni en sus capacidades! Escalante argumenta que si hubiesen sido alumnos de Beverly Hills el trato hubiera sido distinto. En el segundo examen, después de superar sus rabias personales y aceptar someterse a una autoridad que rechazan, consiguen el mismo buen resultado. La película termina con Escalante pidiendo al Director de la Escuela Garfiel que exija el reconcimimiento del primer examen.

Esta experiencia no es nueva ni atípica. Recuerdo al antropólogo Gerry Rosenfeld (1971), que solicita trabajar en una escuela de Harlem, Nueva York, para financiar sus estudios de postgrado. Se extraña cuando lo contratan sin pedirle mayores calificaciones, advirtiéndole que no se esfuerce, pues sus alumnos no aprenderán. Gerry rechaza la profecía y decide enseñarles de tal modo que todos aprenderán bien. Cuando rinden el examen final lo aprueban muy bien. Sin embargo, el director rechaza el resultado, argumentando que sus alumnos le han copiado. Ordena repetir el examen, ahora vigilados como si fueran delincuentes. Nuevamente aprueban con seguridad. El director, guardando los exámenes en el escritorio, reclama, “copiaron”, como si fuera la torpe antípoda de Galileo.

Estos ejemplos, que pueden multiplicarse sin fin a lo largo y ancho del mundo y de la historia escolar, nos permiten afirmar que la escuela no está concebida para que los estudiantes aprendan. Esto es fácil de comprobar. Por supuesto, que se encontrarán excepciones y muy buenas, pero que no dejan de ser excepciones.

En absoluto afirmo que un demiurgo malévolo diseñó la escuela para que fracasara, sino solo que se encuentra fundada en el paradigma cartesiano y contextualizada por sus coordenadas epistemológicas. No se trata en absoluto de que dicho paradigma sea falso, sino que tiene limitaciones profundas que afectan seriamente a los procesos educativos escolares. Ciertamente que tiene logros excelentes, como el desarrollo extraordinario e impresionante de la ciencia y la tecnología, pero que ha operado de espaldas a la naturaleza y a las personas. Dicho paradigma no comprende a la subjetividad, ni a la conciencia de los actores, ni a la emergencia de complejidades caóticas capaces de autoorganización.

La escuela, aunque lo queramos, no puede dejar de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera restringida, enclaustrado en espacios y tiempos neutros, ahistóricos, contextualizados en ambientes pasivos aceptantes,

subordinados a la ley de la causalidad, como única manera adecuada de explicar los procesos, y excluyendo a la subjetividad como si fuera infecciosa. Siempre hay muchas y excelentes excepciones gracias a las buenas profesoras y los buenos profesores que existen en la mayoría de las escuelas (López de Maturana 2003, 2006), pero su presencia minoritaria, que en mi experiencia fluctúa entre el 10 al 20% de todo el profesorado, es insuficiente para conseguir el cambio deseado.

Es tan inaceptable como curioso que alardeemos de la capacidad de nuestro cerebro y no nos sorprenda que millones de niños y jóvenes en el mundo entero fracasen en todos los niveles escolares. Así como Kant pidió que se suspendiera toda indagación filosófica mientras no se explicaran los juicios sintéticos a priori, de manera análoga nosotros deberíamos ser capaces de explicar cómo pueden ocurrir esos fracasos escolares que son tan contrarios a las capacidades de la naturaleza humana.

Las diversas reformas escolares en ejecución son muy normativas; en ellas predomina el deber ser, sin importar si es posible. Cuando no lo es, se culpa al otro: sea estudiante, profesor, familia, sociedad, etnia, en fin, a cualquiera, menos a la escuela. Ella define y el resto debe adaptarse. Si el rasgo distintivo de la escuela es el deber ser, el de la educación es el poder ser expresado como tendencia a ser, que se define según cuáles sean las influencias sutiles que les afecten.

### **Sin sentidos escolares**

En la comunidad científica existe consenso al afirmar que el cerebro humano y su funcionamiento sobre la base de las sinapsis entre miles de millones de neuronas constituye la mayor complejidad desarrollada por la naturaleza. No deja de sorprendernos que el cerebro se haya desarrollado en virtud del azar gracias a incalculables mutaciones a lo largo de miles de años para que el escolar fracase en la escuela y que la mayoría de ellos no puedan reponerse.

Esto es más insólito cuando la mayoría casi absoluta de los estudiantes que fracasan en la escuela, no lo han hecho en el aprendizaje informal de su cultura. En poco tiempo aprenden bien y sin problemas mayores la lengua materna y todas las otras que se usen en su medio cultural –no olvidemos que el multilingüismo ha sido la experiencia común a la humanidad a lo largo de miles de años-, los valores éticos y estéticos, las normas sociales de comportamiento, las distinciones entre lo personal, lo privado y lo público, etc., todo lo cual implica haber sido capaz de realizar complejas inferencias lógicas y de crear argumentaciones divergentes para encontrar la solución a algún problema. Las complejidades que han aprendido no les han abrumado porque se han relacionado lúdicamente con ellas. Cuando estas han sido superiores a sus capacidades las han abandonado momentáneamente para volver a ella cuando se sienten seguros.

La aparente asistematicidad de esos procesos lleva a confusión a muchas personas que solo consideran sistemático y riguroso todo lo que sigue el orden lógico de los procedimientos estandarizados por la metodología científica vigente y, en consecuencia, por la metodología escolar predominante. No negamos la importancia que tiene la sistematicidad rigurosa de la investigación científica; muy por el contrario, solo deseamos llamar la atención sobre la existencia de otras maneras de obtener información, de observarla minuciosamente, de ponerla a prueba, de analizarla, clasificarla y categorizarla según criterios no ortodoxos, de inferir sin caer en la tentación dicotómica de oponer entre extremos, etc.

Por ejemplo, cuando niñas y niños juegan observan todo el proceso de manera atenta y rigurosa poseyendo una comprensión holística de todo lo implicado en el juego, tanto lo evidente como lo oculto, así como los distintos cursos de acción. Aunque brinquen de un tema a otro, como si ya no les interesara, y no mantengan la atención por mucho tiempo, siempre regresan al tópico anterior.



¿Qué tal si el niño hace eso de manera natural como una forma de permitir que el inconsciente se ocupe de procesar la información que está recibiendo y que lo ha sobrepasado? ¿Estará relacionada esta pregunta con al consejo de nuestras abuelas en orden a consultar con la almohada el asunto que nos ocupa y que no podemos resolver? ¿Acaso el insight no ocurre en los momentos menos pensados y que acompaña a la mayoría de los descubrimientos científicos más relevantes, lo que ha forzado a darle como nombre propio el de descubrimiento serendípico? (Robert, 1992). Si esto es así, no debemos rechazar la idea, sino que debemos revisar en profundidad sus características y alcances en el mundo escolar y educacional. Por ejemplo, tenemos qué investigar cuáles son las consecuencias que tiene forzar a los educandos a privilegiar el razonamiento convergente para que el trabajo escolar sea coherente y se avance según lo planificado. También debemos indagar sobre cuáles serían los alcances del procesamiento inconsciente de la información que hace el estudiante y nosotros, por supuesto. En este punto surge un problema imposible de responder desde el paradigma rector de la ciencia actual: ¿cómo saber qué podría haber pensado una persona en un momento determinado si ese proceso es eminentemente subjetivo e irreducible a formulas definitivas, justamente porque todo es posibilidad? Conocemos los argumentos teóricos y metodológicos que dan cuenta de por qué no es posible, pero esto no es lo que planteo, sino el hecho que lo más relevante y significativo lo dejamos postergado a lo inexplicable sin asumir las consecuencias paradigmáticas y científicas que trae consigo.

Tal como indicamos, no debemos olvidar que la mayoría de los científicos reconoce que sus descubrimientos han sido serendípicos y que gran parte de los razonamientos que condujeron a ellos, fueron inconscientes, emergentes y, posiblemente muchos de ellos, divergentes, por lo que hubiesen sido rechazados por la comunidad científica por inconsistentes con el paradigma en vigor. Una vez hecho el descubrimiento cada científico ha tenido que realizar el trabajo exigente y

metódico de darle coherencia causal a su descubrimiento. En este sentido, la causalidad es epistemológicamente posterior, aunque en los hechos sea previa.

## **Des-escolarización de la escuela**

Si esto es así, por qué no dar más importancia a los procesamientos inconscientes, antes que a los conscientes. En la escuela actual, esto no tiene cabida, excepto como actividad especial de algún docente inquieto. Este hecho es un ejemplo de las tareas que tiene que encarar la des-escolarización de la escuela.

No pretendo demonizar una modalidad educativa y santificar a otra, sino solo argumentar a favor de reconocer que el modo como los seres humanos han construido sus saberes y sus ignorancias a lo largo de las historias diferentes y peculiares difiere entre las distintas culturas y al interior de ellas, lo que nos obliga a estudiarlas en detalle y sin prejuicios, a fin que no excluyamos estilos de aprendizaje que no se ajustan a los estándares establecidos. Tampoco propicio un diletantismo en que todo vale, en especial, el esfuerzo superficial y vano de aquel que aparenta enseñar o estudiar y engaña con su simulación.

Es evidente que la calidad de esos aprendizajes está determinada por el manejo del acervo cultural que tienen las personas que rodean al muchacho y por la calidad de los estímulos que recibe. Es evidente que existen niños y niñas que tienen dificultades para aprender y que requieren de apoyo especial, sea familiar o profesionales. Sin embargo, eso no es lo común.

Los aprendizajes formales ocurren circunscritas a la linealidad ordenada, planificada, de sus procesos, cuidando que nada interfiera (Calvo, 2005b). No obstante, la exigencia de ordenar los procesos como si se diseñará un mapa (Calvo, 2012) nunca es perfecta, pues estudiantes y profesores saben



con qué facilidad se desorganizan, pues basta una pequeña perturbación, no más fuerte que el débil aleteado de una mariposa (Gleik, 1988) para que pueda desmoronarse e, incluso, sin vuelta atrás. Ante este hecho menor, pero desquiciador del orden escolar, se ha construido un modelo disciplinario represivo, castigador, que permite compararla con una cárcel o un hospital.

Si contrastamos los aprendizajes informales, habidos gracias a la propensión a aprender y a enseñar, con los aprendizajes formales, promovidos por la escuela, podemos encontrar que son inversamente proporcionales. Fuera de la escuela la mayoría aprende bien y sin problemas. Solo unos pocos presentan dificultades serias. Por el contrario, en la escuela, la mayoría no aprende o lo hace con mucha dificultad, salvo unos pocos que no tienen dificultades.

A pesar que la escuela, así como está concebida, no estimula, sino que inhibe la propensión a aprender y a enseñar del ser humano, existen profesores y profesoras capaces de romper el ethos cultural escolar. Estos profesionales se distinguen por conseguir que la mayoría de sus alumnos aprendan. Lo hacen bien, con calma, sin tensionarse, con afecto y ejemplificando de manera clara, concisa y directa. Son sujetos comunes y corrientes, en nada extraordinarios, porque no podemos valorar como extraordinario el trabajo que normalmente debe estar bien hecho. Sin embargo, en el medio docente, parecen extraordinarios porque a sus colegas no les resulta sencillo enseñar bien y lograr aprendizajes.

## **Gaos, emergencia y autoorganización**

Los aprendizajes informales tienen características diferentes a aquellos que ocurren en el aula. Los informales son caóticos, emergentes, azarosos, etc. Desde la aleatoriedad los procesos reorientan su curso generando procesos autoorganizativos, que no han sido estudiados en profundidad.

La aleatoriedad del proceso educativo informal permite la adaptación a las circunstancias siempre cambiantes y la innovación que desafía explorar derroteros nuevos y emergentes desde el caos de su ocurrencia. Es por esto que, definimos a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles.

El orden y linealidad de los procesos educativos formales, es decir, los escolares, descansan en la suposición que la causalidad explica los aprendizajes, del mismo modo que da cuenta de por qué y cómo se producen los efectos. Esta postura, correcta en tanto aplicación de la relación causa – efecto, genera una fobia respecto a todo lo que se escapa de un patrón previamente establecido. Se trata de un rechazo patológico al caos, asumiendo que destruye, mientras que se asume que el orden siempre vivifica. Sin caos la escuela se convierte en pura utopía, sueños de lo deseable, pero irreal, deviniendo necrófila. Gracias al caos, deviene eutópica.

En la escuela el orden ya no fluye al caos para volver a ordenarse, sino que se mantiene lo más estática posible, como si nada aconteciera. No se trata de provocar cambios radicales, sino dejar que las influencias sutiles ventilen el enmarañado contexto escolar. Basta que los profesores y escolares recuperen su capacidad de asombro para observar, preguntar, relacionar, inferir, actuar. No importa si se equivocan, puesto que la equivocación es condición necesaria de todo aprendizaje. La equivocación abre las puertas al caos, pues desordena (Calvo, 2005, 2006b).

La planificación escolar, necesaria para orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje escolar, así como la evaluación, indispensable para consolidar los procesos, padecen la misma fobia ante lo caóticamente emergente. Ambas dicotomizan el proceso que pretenden facilitar, desterrando al ostracismo al azar, a la improvisación y al caos. Esta exclusión castra al proceso y se vuelve necrófila, al pretender controlar todo el proceso. El control excesivo aniquila las emergencias

imprevistas debilitando la propensión a aprender, pues los niños son obligados a seguir un derrotero y no a fluir como el agua desde la montaña, que cuando encuentra una represa busca alternativas. En este sentido, se espera que el planificador no juegue a los dados, al igual como Dios no lo haría con el universo, según el deseo y convencimiento de Einstein. Para evitar las complejidades caóticas emergentes esperan que la planificación mapee el territorio educativo, desconociendo que en la naturaleza los procesos fluyen aleatoriamente, aunque siguiendo leyes precisas.

La conveniencia y necesidad de planificar no radica en la importancia de anticipar el devenir, sino en señalar tendencias, al igual que el sentido de evaluar consiste en orientar procesos para optimizarlos, y no solo juzgar resultados. El evaluador debería abocarse a optimizar lo bueno del trabajo hecho, más que a destacar lo malo o insuficiente. No se trata de no considerarlo, sino de favorecer el desarrollo y no de entrarlo. Cuando un pequeño no sabe algo, en vez de castigarlo, hay que buscar qué es lo que ha entendido, o cree haber entendido, para usar aquello como palanca de su aprendizaje. El hecho que se equivoque no tiene importancia, pues lo corregirá. No olvidemos que la ciencia avanza en virtud de las equivocaciones de los científicos. Al trabajar con profesores aplicamos este principio educativo tan simple como potente: optimizar lo bueno y olvidarse de aquello que no hacen bien. Los resultados son excelentes porque se sienten bien al comenzar a hacer ciencia desde su experiencia sin que nadie les reproche el mal trabajo que realizan. Los errores se corrigen solos porque ellos hacen un buen trabajo. Es como si fuera un vaso comunicante. Si lo bueno sube, baja lo que está mal hecho.

La escuela debe superar, lo que no significa descartar, la primacía de las relaciones de causa y efecto como marco explicativo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. No se trata de negar la existencia de la causalidad ni de minimizar capacidad explicativa y predictiva, sino de reconocer que esas causas y efectos están sujetos a la influencia casual de pequeñas

e infinitas perturbaciones que hacen diferente un proceso de otro. Las casualidades se multiplican y entrelazan de maneras imprevisibles. Se sabe que la polinización eólica será efectiva, pero no es posible predecir qué polen polinizará cuál flor. No se trata, por tanto, de negar la polinización o el aprendizaje informal, sino de no cerrar las ventanas para impedir que el viento arremoline caóticamente el polen que buscan su flor. Si esto resulta, allí donde no hay conciencia, por qué no podrá acontecer donde la subjetividad de la conciencia individual y colectiva operan.

El carácter aleatorio de estos procesos en la escuela no niega la existencia de diversos ordenamientos posibles, emergentes y temporales que están llamados a desorganizarse caóticamente en un futuro cercano, siguiendo una circularidad virtuosa o viciosa, según el modo como intervengamos (Calvo, 2006). Suponemos que este proceso es análogo al que ha ocurrido con la evolución de la vida, que ha sido tan aleatorio como selectivo. En este sentido, la bióloga Ursula Goodenough en la Conferencia de Mente y Vida, organizado en Dharamsala, India, por el Dalai Lama (2006) y varios científicos, ha señalado que: “La mutación es totalmente aleatoria, la selección extremadamente selectiva”.

## **Propensión a aprender**

Los niños en situaciones informales son tremendamente exigentes consigo mismos. Para aprender observan con atención y rigurosidad, no se les va detalle, comparan y clasifican información de acuerdo a criterios emergentes y divergentes a la norma común. Se involucran con lo que aprenden de tal modo que son una sola realidad. Se trata de un proceso holístico genuino, pues no hay agregación de partes, sino una nueva totalidad. El niño es lo que aprende. Al decir de Osho, cuando un niño juega, medita (Osho, 1999).

Hipotetizamos que la propensión a aprender y a enseñar común a todos los seres humanos, aunque inhibida en los mayores, se orienta gracias al sentido común, frecuentemente

definido como el menos común de los sentidos. No creemos que el sentido común sea solo la expresión de estereotipos culturales, sino que representa tendencias a ser que cobran existencia según el derrotero que tome el fluir aleatorio de las diferentes influencias que afectan causal y casualmente un proceso dado.

Esta característica hace que muchos rechacen el valor del sentido común porque aporta explicaciones contradictorias para un mismo fenómeno: “No por madrugar amanece más temprano” y “A quien madruga Dios le ayuda”. Estas dos afirmaciones aparecen como mutuamente excluyentes; sin embargo, dado que la lógica que rige al sentido común no es dicotómica, sino polivalente, borrosa, moviéndose entre los extremos polares, entre el sí o el no antagónico, fluctuando entre el quizás sí o quizás no, sin quedarse en ninguno mientras no se definan claramente las tendencias mayores. Por eso, a quien madruga le puede ir bien o lo puede ir mal, pues dependerá de cómo organiza el proceso y cómo deja que interactúen los diversos factores. No se trata de caer en la apatía del abúlico, sino en la de acompañar el proceso sin interferir con él, tal como Fukuoka (1999) nos ha enseñado en relación al cultivo agrícola de acuerdo los principios de la filosofía Zen: no actuar, no intervenir.

Como en todo, la aceptación de otros estilos personales o paradigmáticos es más fácil de afirmar, que de ejecutar, pues exige coherencia que debe expresarse a lo largo de todo el proceso, en especial durante la evaluación, que ya no podrá ser estandarizado ni menos dependiente de patrones discriminatorios de ningún tipo (etnia, clase social, etc.). También, deberán romperse criterios que han devenido axiomáticos, tal como el promedio de notas para calcular la calificación de aprobación. Hoy da lo mismo en la escala chilena de 1 a 7, donde el 4 es la mínima para aprobar, si las calificaciones han sido: 2, 3, 4, 5, 6 ó si son 6, 5, 4, 3, 2. En ambas situaciones, la nota final es un 4, a pesar del hecho evidente que en el primer caso hubo progreso sostenido, mientras que

en el segundo el retroceso salta a la vista. Si bien, siempre se plantea que la evaluación debe considerar al estudiante, la práctica muestra que se centra en el enseñante, antes que en el aprendiente (Gutiérrez, 2007).

## **Invisibilidad de lo buenos profesores**

Valoramos la intención estratégica del gobierno chileno de reconocer socialmente a los buenos y buenas profesoras ([www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)), otorgándoles un premio y asignación económica; sin embargo, la medida que ha pretendido superar el menosprecio social y profesional del maestro, no se proyecta en todos los ámbitos de la vida social, política y profesional. Por ejemplo, el rol de colaboradores de sus colegas no ha llegado a tener significación social, profesional ni gremial. Cuando el país se encontró abocado a analizar y proponer reformas a la reforma escolar en curso (Mayor, 2006), se nombró una comisión masiva de actores sociales, entre ellos algunos profesores, pero no por su condición de educadores, sino por su participación gremial. No hubo profesor o profesora que fuera llamado a participar por poseer la Asignación de Excelencia Profesional (AEP) a la Red de Maestros.

El rechazo de la escuela al cambio es el rechazo a la labor de los buenos profesores y profesoras. Esto nos parece absurdo y por ello lo rechazamos. No podemos creer que la escuela oficial, acompañada de tantos discursos estimulantes sobre lo que se hará, de tanta inversión y esfuerzo real, no ficticio, realmente no pretenda conseguir esos logros. Podemos decir que no es la escuela, que son los profesores, etc., y podríamos estar de acuerdo porque es verdad que en muchos lugares existen profesores que no hacen nada por enseñar bien, sino que se dedican a violentar a sus alumnos. Empero, cuando esta situación se da aquí y allá, en lugares con buenas infraestructuras o malas, con mucha inversión o poca, en una cultura o en otra, nos damos cuenta que es un asunto que tiene que ver con el paradigma escolar.

## **Cartografiar el territorio**

La escuela, enclaustrada en el espacio escolar, aprisionada en la temporalidad cronológica, forzada a una lógica dicotómica, obsesionada por la uniformidad, presionada por programas que no se alcanzan a enseñar, etc., no puede entregar más que lo que ha hecho hasta el momento. En los casos que se logran progresos, estos son escasos y casi excepcionales, pues la mayoría sigue aprendiendo poco y mal. Apremia una reconceptualización paradigmática que acoja la diversidad, la complejidad, la emergencia y la auto-organización en medio del caos vital del territorio. La nueva cartografía debe recoger estas características sin temor, pues todo el caos tiende inevitablemente al orden emergente, cambiante y dinámico.

## **Referencias bibliográficas**

CALVO, C. (2012). Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación. La Serena: Ediciones Universidad de La Serena.

CALVO, C. (2004). Educació y propensió a aprendre i a ensenyar (pp. 71-93). En Aparicio, Pep (editor): Ètica, complexitat i formació de persones adultes en una societat planetària. Edicions del CreC, Valencia, España.

CALVO, C. (2005). “Complejidad, caos y educación”. En Arellano Duque, Antonio (coord): “La educación en tiempos débiles e inciertos”, Barcelona: Editorial Anthropos, pp: 115-136.

CALVO, C. (2005b). “Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada”. Revista iberoamericana de educación. N.º 39 (2005), pp. 91-106.

CALVO, C. (2006). “El fluir de los procesos en la educación y la naturaleza”. Revista Temas de Educación, Universidad de La Serena, Chile, en prensa.

CALVO, C. (2006b). “La influencia sutil como germen educacional copernicano” Revista de Educación Física y Deportes (24-2), Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

CALVO, C. (2000). Complejidad, caos y educación informal. Revista de Ciencias de la Educación (Madrid), N° 190:227-245, abril – junio.

DALAI LAMA. (2006). El Universo en un solo átomo. Buenos Aires: Grijalbo.

FUKUOKA M. (1999). “La senda natural del cultivo. Regreso al cultivo natural. Teoría y práctica de una filosofía verde”. Valencia: Terapión.

GLEIK, J. (1988). Caos. La creación de una ciencia”, Barcelona: Seix Barral.

GUTIÉRREZ, F. (2007). De una sociedad de enseñantes a una de aprendientes (borrador). Costa Rica.

LÓPEZ DE MATURANA, S. (2003): “Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo”. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España.

LÓPEZ DE MATURANA, S. (2006): Callejones aporéticos de la escuela: una salida desde la comprensión de las trayectorias vitales de los “buenos profesores”. Revista de investigaciones en educación. .Vol. XI, N° 1 Universidad de la Frontera, Chile. Indexada en Latindex y en Clase.

OSHO. (1999). El libro del niño. Barcelona: Editorial Debate.

ROBERTS, R. (1992). Descubrimientos accidentales en la ciencia. Madrid: Alianza Editorial.





ROSENFELD, G. (1983). Shut Those Thick Lips: A Study of Slum School Failure. New York Holt, Rinehart And Winston 1971.

\* Artículo escrito gracias al proyecto de investigación FONDECYT 1110577: “Asombros educativos informales y propensión a aprender”. Las notas de campo corresponden a los registros etnográficos realizadas por Carolina Rodríguez, profesora de Educación General Básica (2011) y Camila Segura, educadora de párvulos (2012).

# GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN INSTITUCIONAL: CRISIS DE SIGLO



**Sergio Emilio Manosalva**

Universidad Academia de Humanismo Cristiano -Chile

*“La educación es un proceso consustancial con la vida humana en sociedad que ocurre en el contexto espacio temporal en el que se desenvuelven las personas”.*

(Viola Soto)

## Introducción

En nuestra época actual, bastante se ha escrito sobre una nueva clase dominante que teje sus redes de poder a escala planetaria; me refiero a la cultura de las transnacionales ancladas en las principales potencias mundiales (que reconocemos como el grupo de los ocho: G-8)<sup>1</sup>. Muchos estamos de acuerdo que la educación es un proceso social que se constituye como tal en coherencia con los procesos históricos en que ocurre y según los sistemas sociales de mayor poder macrosocial clasista, como son el sistema social económico, el militar, el político y el cultural. Siendo los dos primeros decisivos en el ejercicio abusivo de poder (ya lo observamos en la invasión de Estados Unidos al medio oriente en general y particularmente a Irak, como también ha quedado de manifiesto en la pérdida de soberanía del estado griego en el 2011 y en Latinoamérica,

---

<sup>1</sup> “Hoy existe una nueva clase dominante, un nuevo grupo que controla las sociedades occidentales y, crecientemente la economía mundial. Esta nueva clase que gestiona los recursos en el ámbito global, es una clase interconectada, se trata de grandes conglomerados económicos cuyo resorte principal de poder está en el control del mercado internacional (cit. De Mario Garcés. El Mensajero. Boletín del CIDE N° 66, abril de 1998). Con la admisión de Rusia a la Cumbre de Kananaskis (Canadá, 2002) el G-7 se convirtió en el G-8.



con la explotación devastadora de la minería en varios países del continente). Como señala Ramonet (2012, p. 82) “en las democracias actuales los ciudadanos libres se sienten cada vez más como inmersos en una especie de doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve todo razonamiento rebelde, lo inhibe, lo confunde, lo paraliza y acaba por asfixiarlo. Esa doctrina, ese pensamiento único, es la ideología neoliberal, la única autorizada por una especie de invisible y omnipresente policía del pensamiento”.

Respecto a lo anterior, al analizar la historia de la educación en sus elementos estructurales y los procesos subyacentes ligados a la misma, podemos concluir que la educación en Latinoamérica ha sido un proceso de permanente exclusión de ciertos grupos sociales y de participación sólo de unos pocos, constituidos en una élite. Donde los pocos que detentan el poder social, en su “espíritu de hambre”, han inventado distintos mecanismos y constructos simbólicos con los que explican y naturalizan la organización, distribución y goce de los bienes materiales e inmateriales disponibles y producidos socialmente<sup>2</sup>. Dicho de otro modo posible “(...) privatizan los beneficios pero socializan las pérdidas” (Ramonet, 2012, p. 43).

Aquellos que se perciben como grupo superior, con capacidad para ejercer el poder y la dirección de la sociedad, descalifican a los demás excluyéndolos por razones ideológicas-dogmáticas que construyen sobre la base de fundamentos de orden -según ellos- incuestionables, sea por: razones raciales, de concentración de bienes económicos, por favores divinos,

---

<sup>2</sup> Es así como en el año 2003, el G-8 (EEUU, Japón, Alemania, Francia, Reino Unido, Canadá, Italia y Rusia) más la representación de 13 países (entre ellos China, Egipto, México, Brasil) se dieron cita en Evian (balneario francés ubicado al borde del lago Lemán, en la frontera con Suiza) con la finalidad de tratar temas como los económicos (crecimiento, responsabilidad de las empresas, actores del mercado y gobernabilidad), el desarrollo (salud, deuda, acceso a los medicamentos y ciclo de negociaciones multilaterales), y la seguridad (lucha contra el terrorismo y proliferación de armas).

por diferenciación cultural, por razones de destino histórico, o un largo etcétera<sup>3</sup>.

Los mecanismos de imposición que utiliza esta clase dominante en el ámbito planetario no siempre son evidentes, pues el disfraz del “mejoramiento de la calidad de vida” aturde las conciencias hasta de los más críticos al golpearlos con un discurso dominado por una visión positivista-racionalista y tecnocéntrica presente en sus principales medios hegemónicos que, incluso, se consultan para delinear las políticas internas de los dominados, con el fin de “(...) construir un hombre ‘global’, vaciado de cultura, de identidad, de sentimiento de conciencia del otro. E imponer la ideología neoliberal a todo el planeta”. (Ramonet, 2012, p. 82).

Dentro de los diferentes sistemas en los que actúa la cultura de las transnacionales para imponer la ideología neoliberal, tenemos el sistema económico, el sistema político, el sistema militar y el sistema social-ideológico. Dentro de cada uno de ellos puedo develar sus diferenciados instrumentos de control, como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) para el primero, pero existen otros no tan evidentes que deseo señalar. Dentro del sistema político podemos encontrar la Organización de las Naciones Unidas (ONU); dentro del sistema militar, encontramos la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN); y dentro del sistema social-ideológico puedo situar a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa

---

<sup>3</sup> “El G-8 nació en 1975 como un encuentro informal entre jefes de Estado de seis países industrializados que debían ocuparse de la coordinación de sus políticas económicas y monetarias. Pero con el tiempo este encuentro, que no es una organización internacional ni tiene personalidad jurídica, fue ampliando los temas a abordar y se ha convertido en una inmensa maquinaria que congrega a varios millares de personas”. (Diario El Mercurio, A6, domingo 1 de junio de 2003).



de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que a su vez utilizan e instrumentalizan a otros sistemas dentro de la estructura macro-social como es el sistema de comunicación (información) de masas y el sistema educacional formal.

En efecto, y respecto de lo anterior, nos señala Ramonet, (2012, p. 82) que “este moderno dogmatismo representa los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital internacional (...). Sus motores principales y ‘guardianes de la doctrina’ son las grandes instituciones económicas y monetarias –Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Comisión Europea, el Banco Central Europeo- que, con sus financiamientos, enrolan al servicio de sus ideas, en todo el planeta, a numerosos centros de investigación, universidades, fundaciones, las cuales, a su vez, afinan y difunden ‘la santa palabra’”. Pero pienso que este enrolamiento no es total cuando existen mínimas capacidades de conciencia crítica y vigilancia epistemológica metacognitiva.

En este punto -y concordando con Ramonet (2012, p. 92) quien dice que “es hora de concebir que otro mundo es posible”- podemos decir que otra educación es posible, tanto como necesidad social como desafío pedagógico.

Dado que el sistema educacional formal tiene un doble rol, que puedo sintetizar con el binomio reproducción/ transformación, la institución escolar se puede constituir en el medio de adormecimiento de conciencias y ser coherente con la cultura de la imposición planetaria de la globalización o, constituirse en la promotora de conciencias críticas que posibilite la detección de los excesos de poder de ciertas clases sociales, siempre que consideremos que la conciencia política nace fundamentalmente en la escuela. Esto es posible -creo- únicamente si se provoca un desmontaje crítico del racionalismo instrumental que opera a la base del sistema competitivo neo-liberal impuesto en la escuela.

Debemos tener presente y considerar -si se me permite- que los seres humanos tenemos la capacidad de mantener o crear mundos posibles. Reproducimos o transformamos nuestro mundo desde la conciencia de ser-en-el-mundo, de donde sólo la conciencia crítica deviene en transformación.

Valga esta extensa cita:

*“El hombre existe -existere- en el tiempo. Está “dentro”, está “fuera”, hereda, incorpora, modifica. Porque no es prisionero de un tiempo reducido a un hoy permanente que lo aplasta, emerge de él. Se empapa en él, se temporaliza. En la medida en que realiza esta inmersión del tiempo, libertándose de su unidimensionalidad, discerniéndolo, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente. Es casi un lugar común afirmar que la posición natural del hombre en el mundo, al estar no sólo en él sino con él, no se agota en mera pasividad. Al no reducirse a una sola de las dimensiones de que participa -la natural y la cultural-, la primera por su aspecto biológico, la segunda por su poder creador, el hombre puede ser eminentemente transformador. Su injerencia, a no ser por distorsiones o accidentes, no le permite ser un simple espectador a quien no le fuese lícito interferir en la realidad para modificarla. Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus retos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, el hombre se lanza a un dominio que le es exclusivo -el de la Historia y la Cultura- La integración a su contexto, resultado de estar no sólo en él sino con él, y no la simple adaptación, acomodación o ajustamiento, que son comportamientos propios de la esfera de los contactos, o síntomas de su deshumanización, se implica que, tanto la visión de sí mismo como la del mundo no se pueden absolutizar, haciéndole sentirse un ser desgarrado y suspendido, o llevándole a juzgar su mundo como algo sobre lo cual sólo se encuentra. Su integración lo enraiza. Lo convierte, en la feliz expresión de Marcel, en un ser “situado y fechado”. De allí que la masificación implica el desenraizamiento del hombre, su “destemporalización”, su acomodo, su ajustarse. Si no hubiese esta integración, que es una nota de sus relaciones, y que se perfecciona en la medida en que*

*la conciencia se hace crítica; si él sólo fuese un ser de acomodados o de ajustamiento, la historia y la cultura, sus dominios exclusivos, no tendrían sentido. Les faltaría la marca de la libertad. De allí que, toda vez en que la libertad se suprime, queda el hombre como un ser meramente ajustado o acomodado. Y es esto que, minimizado y coartado, acomodado a esquemas que le son impuestos, sin derecho a discutirlos, el hombre ahoga de inmediato su capacidad creadora”. (Freire, 1970, p. 43)<sup>4</sup>.*

No debemos entender que la educación es la responsable del cambio social; el cambio social sólo se genera en el corazón de los seres humanos. Pero el sistema educacional puede aportar a este cambio si todas las ciencias que confluyen en ella<sup>5</sup> no pierden el referente teórico-social que la constituye. En este sentido debemos mantenernos alerta de que el ser humano se autoorganiza como ser humano sólo en la relación amorosa con otros seres humanos, por lo tanto la identidad humana es necesariamente psico-social. Así ha sido asumido por las corrientes culturalistas del psicoanálisis (E. Fromm, E. Erikson), el interaccionismo simbólico (G. Mead), el aprendizaje social (A. Bandura), los modelos comunicacionales (G. Bateson, P. Watzlawick), la epistemología genética (J. Piaget), el constructivismo socio-cultural (L. Vigotsky), la teoría crítica de la educación (P. Freire, J. Habermas) y la biología del conocimiento (H. Maturana), entre otros.

## **La educación institucionalizada**

El ser humano sólo se constituye como tal en interacción con otros; es decir, en un grupo social determinado. “No se trata tan solo de que el individuo no pueda realmente desarrollarse separado de su grupo social, sino que llega a ser el tipo de persona que es, en cualquier fase de su desarrollo,

---

<sup>4</sup> Deseo hacer la salvedad que Freire utilizó en este texto la palabra “hombre” en términos genéricos, pero posteriormente él hizo alcance a este error de invisibilizar a las mujeres en una forma conceptual no querida ni sentida.

<sup>5</sup> Pedagogía, Filosofía, Psicología, Sociología, Epistemología y Biología.

por medio de la interacción entre él y su ambiente social y físico” (Ottaway, 1965).

Cada grupo social desarrolla un determinado modo de vida particular, que se lo ha distinguido como cultura. Esto hace que distintas sociedades presenten culturas distintas, y dentro de una misma sociedad se presenten modos de vida diferenciados según las redes de interacciones de conductas de los diferentes grupos que la constituyen. Es decir, una sociedad compleja, por la diferencia de sus miembros y del tipo de conductas que desarrollen, presentará al interior de ella otras culturas y subculturas.

De este modo, tal vez desde que el ser humano se constituye como ser humano ha habido necesidad de mantener las conductas del grupo para asegurar su permanencia. Así, al organizarse las sociedades primitivas, surgió como necesidad social, el educarse: acto natural en la convivencia humana.

Tal vez el primer impulso educativo se debió a necesidades biológicas para asegurar la existencia y adaptación al medio ambiente y, tal vez más tarde, adquirimos nuevos conocimientos que nos permitieron un desarrollo como seres humanos en un grupo social.

Así, los nuevos miembros dentro del grupo social iban adquiriendo el conocimiento logrado por los miembros antiguos. Eran estimulados a recrear el conocimiento, perfeccionarlo y descubrir nuevos saberes. De este modo se fue perfeccionando la manera en que los nuevos integrantes adquirirían el conocimiento, y surgió la metodología educativa. Luego, con los descubrimientos e invenciones en distintos campos disciplinarios y su aplicación, se fue alterando el ritmo y la calidad de las actividades humanas. Como consecuencia surgió la necesidad de sistematizar los conocimientos adquiridos, de enseñarlos y aprenderlos también sistemáticamente. De esta forma fue surgiendo la educación institucionalizada, hasta transformarse en lo que actualmente reconocemos como





“escuela”. Pero no es sino con la modernidad que surge el “sistema educacional”.

Dado que el sistema educacional surge en la modernidad (y con ello también con el liberalismo económico), podemos caracterizar al sistema educacional tradicional como un sistema que mantiene comunicaciones dentro de un paradigma reduccionista, en el que se vive un tipo de relaciones basadas eminentemente en la información de saberes unidireccionales que pretenden, a través de la enseñanza, desarrollar capacidades fundamentalmente cognitivas, con una intención eminentemente clasificadora<sup>6</sup>. Para ello, se exige homogeneidad de los grupos sociales a través de las evaluaciones, que operan como un instrumento de control de la pasividad y el producto, negando así toda posibilidad de diálogo o de reconocimiento del otro como legítimo otro en el vivir.

Freire describe las relaciones que se dan al interior de la escuela tradicional -que impone y que coarta toda posibilidad de diálogo- desvinculada del mundo y castradora de la capacidad creadora de todo ser humano. Dice:

*“Dictamos ideas, no intercambiamos ideas. Discurseamos clases. No debatimos ni discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden al que él no adhiere sino que se acomoda. No le damos medios para el pensar auténtico porque, recibiendo él las formulas que le damos, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado*

---

<sup>6</sup>“A la intención de la educación corresponde la idea de que el niño aprende o no aprende lo que debe aprender. Hace sus deberes o no los hace: Es buen o mal estudiante. Esta concepción le basta al sistema educativo para arreglárselas con las realidades y autoconfirmarse en aquello que introduce como intención en el proceso de comunicación. Hay que contar con una cuota de fracaso, brindar ayuda suplementaria, mejorar los métodos, revisar la didáctica, y sobre todo: empezar siempre de nuevo con niños siempre nuevos. Las materias no faltan, los niños tampoco” (Luhmann, N. (1996) Teoría de la sociedad y pedagogía. Paidós. Barcelona, pp. 149).

*de la búsqueda de algo, que exige, por parte de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación. Exige reinención”.* (Freire, 1970, p. 88)<sup>7</sup>.

Así, las Reformas Educativas que se pusieron en marcha en la década de los '90, con el fin de mejorar la calidad de la educación, se centraron en más de lo mismo al implementar cambios dentro de una racionalidad que mantiene estas comunicaciones que distinguen a la escuela tradicional.

La posibilidad de generar nuevas relaciones entre los seres humanos, en las que se respete y valore la diversidad implica deconstruir aquella visión tradicional que nos dice que existe un conocimiento objetivo, único, posible de transmitir y de que los estudiantes lo aprendan sin cuestionamientos, donde el profesor es un semi-dios que nunca se equivoca. Cambiar esta visión implica construir un nuevo tipo de relaciones donde los saberes sean compartidos; es decir, una relación basada en el diálogo y el respeto de cada una y todas las personas que constituyen la comunidad educativa (profesores, padres y estudiantes). Implica reconocernos en nuestras igualdades y en nuestras diferencias e implica valorar la heterogeneidad como posibilidad de enriquecimiento social y cultural.

Para entender lo anterior debemos compartir que el proceso educacional se encuentra en el centro de una tríada conformada por la Ciencia Educativa, la Práctica Educativa y la Formación Docente. Tríada que se encuentra a su vez constituida según uno o más enfoques curriculares. Este elemento que influye en la tríada se conforma según el nuevo conocimiento construido por la cultura de un determinado grupo social, además de los fundamentos teóricos, metodológicos y conceptuales de las diferentes disciplinas y la determinada conformación de la estructura social. Esta estructura social, en sí, está mediatizada por los distintos poderes de los grupos dominantes; es decir, por los poderes económicos, políticos, militares y socio-ideológicos, entre

---

<sup>7</sup> Ob. cit. (pp 88).

otros. Pero la influencia no termina ahí. En lo que podríamos llamar un último nivel de análisis, podemos ver una relación de mutua dependencia entre disciplinas-poder-cultura y los distintos paradigmas con sus correspondientes modelos de implementación.

## **El currículum escolar**

Existen diferentes teorías que han intentado definir la función de la escuela como institución organizada dentro de determinada estructura social. Tenemos, desde la visión tradicional, afirmaciones de los teóricos liberales que ven la escuela como una institución neutra a las influencias políticas o ideológicas, cuya finalidad es el desarrollo individual a través de la transmisión de conocimientos y formación de los jóvenes para incorporarse a las redes de interacción social y laboral, posibilitando la movilidad social y el acceso al poder político.

En contra de esta visión tradicional, y con el propósito de develar otras funciones de la escuela y sus implicancias, ha surgido la mirada de los teóricos críticos de la educación.

Tenemos, por una parte, la visión de los teóricos críticos de la reproducción, como L. Althusser en la teoría de la reproducción social; S. Bowls, H. Gintis, R. Establet, M. Apple en la teoría de la correspondencia o modelo económico reproductor; Gramsci y Poulancas en el modelo hegemónico estatal y P. Bordieu, B. Berstein, J. Passeron, R. Freire en la teoría de la reproducción cultural, que han insistido que la educación escolar no es neutra, muy por el contrario, es un ámbito donde se reproduce la cultura dominante y sus ideologías, según diversas manifestaciones plasmadas en el tipo de currículum que es valorado por los diferentes miembros, dentro y fuera de la institución escolar. Por otro lado, está la visión de los teóricos de la resistencia (H. Giroux y P. McLaren) que perciben la escuela como un espacio en el que surge la crítica, la rebelión, el rechazo del estudiantado a ser enculturizado, a someterse a una cultura de imposición que niega la cultura de origen. En este sentido, estos teóricos de la resistencia afirman que la

reproducción social y cultura nunca es completa, encontrando siempre elementos de oposición parcialmente manifiestos por los diferentes miembros que integran la comunidad escolar.

Al hablar de currículum no se puede separar de cualquier connotación social y cultural, pues está cargado de significaciones que es necesario develar. El currículum no está resuelto a niveles exclusivamente intrasistema escolar, sino además, en consonancia con la cultura tradicional hegemónica de determinada sociedad y consecuente con las ideologías dominantes de quienes detentan el poder en la economía mundial. El currículum “...está cargado de valores y supuestos que es preciso descifrar” (Gimeno Sacristán, 1989).

En este sentido, la función de los teóricos críticos ha sido conectar a las escuelas con las estructuras de poder de la sociedad y sus manifestaciones de dominio. “Han mostrado que la selección, organización, distribución y transmisión de los conocimientos en las escuelas no pueden ser explicados sin referirse a los grupos que tienen poder en la sociedad” (Álvarez, 1992, p. 76).

La interpretación que se le ha dado al currículum dentro de la visión tradicional ha sido como una realidad objetiva, incuestionable, en la que el educando muy poco o nada puede opinar; por lo tanto, su participación es de mero espectador. Así, este tipo de currículum supone un tipo de relación dentro de la sala de clases, basado más en la información que en la formación de las personas. Dentro de esta connotación, se niega que la educación sea primeramente un fenómeno humano, una acción humanizante y humanizadora, cuyo fin es desarrollar la persona, descubriendo su propia identidad y naturaleza interna, como sus posibilidades de transformar el mundo en una toma de conciencia de su propia libertad.

De igual manera, producto de la visión absolutista del currículum tradicional, se espera tanto del profesor como del estudiante, unos determinados comportamientos que

establecen el tipo de interrelación entre ellos. Lo que se busca es la homogeneización del grupo a través de comportamientos uniformes de los discípulos, en los que prime el silencio y la pasividad. “Los profesores necesitan imponerse ante el curso, con una imagen fuerte de autoridad. De una u otra manera, para que el maestro se sienta con autoridad, el niño debe dejar de ser un sujeto activo para convertirse en una ‘persona pasiva’ que acate órdenes” (Assaél y Neumann, 1989, p. 93). Como la educación se ha reducido a la entrega de información, cualquier cosa que interfiera con esta relación unidireccional, establecida por el sistema educacional, no es permitida dentro del aula. En este sentido se puede decir que la educación escolar está alterando el desarrollo humano, al no dejar fluir los intereses de los estudiantes y no respetarlos en su singularidad.

Si además se analiza el tiempo de actividad en la relación profesor-discípulo, se puede comprobar que se da una mayor importancia a la enseñanza que al aprendizaje. En la escuela hay más tiempo dedicado a enseñar que a aprender. Se ha actuado en la educación escolar creyendo que si se da enseñanza, necesariamente se dará el aprendizaje por parte de los educandos. Esto es lo que ha llevado a focalizar acciones en las que el profesor adquiere mayores técnicas y métodos.

Por otra parte, y yendo específicamente a la evaluación que se ha ejercitado tradicionalmente en las escuelas, tenemos que ésta se ha centrado exclusivamente en el estudiante y en los grados de consecución de los objetivos explícitos propuestos. De igual modo, su énfasis ha estado puesto más en los productos que en el proceso para lograr determinados resultados y en el cual han predominado criterios puramente normativos que solo acentúan las diferencias y desigualdades entre los estudiantes. De este modo, los niños son clasificados y jerarquizados de acuerdo a su progreso individual, según las normas que el profesor fija de antemano. “En esta situación los niños que presentan más dificultades o son más lentos, son fácilmente descartados pues no avanzan con la velocidad necesaria...” (Assaél y Neumann, 1989, p. 95). Los instrumentos utilizados para tal efecto han sido los exámenes.

El paradigma fundamental dentro de esta postura lo podemos encontrar en el conductismo, que supone la experiencia de enseñanza como el estímulo y el aprendizaje como la respuesta. Es este paradigma el que está en la base de enfoques curriculares como el Académico y el Tecnológico, de gran influencia en Latinoamérica.

En contraposición con esta visión reduccionista de los teóricos no críticos, los teóricos críticos señalan que dentro de la escuela, el currículum representa la expresión de unos intereses y una cultura que corresponde a las clases dominantes, cuyo propósito es la desigualdad social.

Dentro del paradigma de la escuela tradicional, estas estructuras de poder se expresan no sólo en el currículum manifiesto, que representa los intereses de los grupos hegemónicos, sino también en los códigos lingüísticos, en las relaciones de jerarquía dentro de la organización, en el tipo de medios y materiales que se emplean. En definitiva, por una red de interacciones subyacentes que a un nivel inconsciente o subconsciente, estructuramos una determinada representación de la realidad acorde con la visión de mundo propia de la clase dominante. Esto es lo que se ha distinguido como el “currículum oculto” en la práctica educativa.

Uno de los elementos, dentro del proceso educativo, que se conjuga con el currículum oculto lo constituyen los libros escolares. A través de los textos escolares la escuela transmite una visión del mundo que conforma en los niños y niñas un modo particular de relacionarse con los demás y con su entorno.

Desde la mirada crítica, los textos escolares reproducen los mensajes de una ideología dominante y con ello un modelo específico de sociedad legitimados por el sistema educacional a través de la valoración incuestionada de determinadas estructuras subyacentes. Éstas, al no ser conscientes, van moldeando incluso hasta la propia personalidad de los

participantes del proceso, logrando así naturalizar formas de comportamiento, actitudes y valores.

Tanto los textos de educación parvularia como de educación básica y media, reflejan discriminaciones de determinados grupos de la sociedad, al adjudicar roles sociales subvalorados a unos y sobrevalorados a otros. De esta forma, la educación institucionalizada busca y legitima la desigualdad y no la igualdad entre los seres humanos.

En cuanto a contenido, por ejemplo, encontramos que los textos escolares le dan mayor importancia a la geografía e historia mundial y europea, en desmedro del mismo contenido contextualizado a nivel nacional o local. En este mismo sentido, algunos contenidos de historia nacional se abordan con una visión reduccionista folclórica y no como una realidad contemporánea a la propia vida de los discípulos.

En torno a la valoración de roles sociales tenemos, por ejemplo, que determinados cuentos infantiles van creando ciertos estereotipos, estructurados sobre la base del prejuicio, con relación a la mujer, en relación con los pobres, con relación a personas con discapacidad, etc. La mujer, en este caso, es representada como una persona sumisa, obediente, limpia, buena, hermosa y rubia; y si se llega a representar una mujer con las cualidades opuestas, lo más seguro es que se esté representando a una bruja.

Qué decir de las personas que presentan alguna discapacidad, estas siempre son las personas con malas intenciones, objetos de lástima o del ridículo. Tenemos, por ejemplo, el capitán Garfio en el cuento de Peter Pan; el Soldadito de Plomo que al final del cuento, junto a la bailarina que creía coja, mueren en las brasas; o los enanos que siempre son representados como objetos de lástima o del ridículo; etc.

En cuanto a las etnias, generalmente no aparecen representadas y si lo hacen sólo es como objeto del folclore de la zona que se está estudiando o como pertenecientes a un pasado lejano, casi muertos en el olvido.

De este modo, a través del currículum manifiesto y del currículum oculto se trata de imponer una determinada realidad social y unas actitudes hacia ella, constituidos por el influjo consciente e inconsciente de los patrones dominantes acerca de cómo es esa realidad, cómo valorarla y cómo actuar en ella. P. Bordieu distingue esta imposición cultural como la “violencia simbólica” que las escuelas ejercen al negar las propias experiencias de vida de los estudiantes, al legitimar la cultura hegemónica como una realidad incuestionable.

Por otro lado, el currículum explícito no llega siempre a lograr su objetivo de reproducir completamente el sistema social y la cultura de la clase dominante, originándose lo que Giroux distingue como elementos de oposición y rechazo, que sin pretensión de exactitud, denomina “teoría de la resistencia”. Son estos elementos los que generan un nuevo currículum, que sin planificarse, se va manifestando en los tipos de relación y comunicación dentro de la sala de clases. Este currículum emergente surge de los aportes individuales de los miembros, que si son percibidos por los profesores pueden ser incorporados al currículum explícito o incluso modificarlo. Esto sólo es posible dentro de una ideología de la reconstrucción social, que tiene su fundamento en los paradigmas hermenéutico y socio-crítico. Los enfoques curriculares dentro de esta corriente son el Humanista y el Sociológico.

Si como plantean los teóricos críticos, los distintos miembros que integran la institución escolar, específicamente profesores y estudiantes, logran un cierto grado de autonomía en el proceso educativo, se podría definir un currículum que no está ajeno a la realidad más próxima de sus integrantes, desde donde, tanto el profesor como el discípulo, puedan



intervenir y cuestionar sus planteamientos desde una reflexión permanente de la práctica educativa, donde el currículum logre un alto grado de individualización acorde a las características del estudiante como parte integrante de la realidad social de la sala de clases. Esto se conseguirá si, como dice Giroux, entendemos que “el conocimiento ha de cuestionarse y situarse en el contexto de unas relaciones sociales del aula que permita el debate y las comunicaciones” (Giroux, 1990, p. 89).

Mucho se ha hablado de calidad, equidad y pertinencia del proceso educativo, pero mientras no exista una real transformación del funcionamiento de la escuela y de sus relaciones subyacentes, las desigualdades, al amparo de la cultura dominante, seguirán existiendo en perjuicio de ciertos grupos sociales, que con razón reclaman sus cuotas de poder y libertad en un nuevo orden social.

### **Características de la educación tradicional actual**

Lo que distingue a la educación tradicional actual es el tipo de interacciones, actitudes y valores que dentro de ella se han establecido, de lo cual se es muy poco consciente y, por lo mismo, aparece incuestionable.

Veamos algunos parámetros de funcionamiento de la educación dentro de la escuela tradicional actual<sup>8</sup> que influyen en el tipo de relaciones que se establecen entre el profesor y el alumno, configurando un tipo particular de incomunicación que afecta la calidad de los aprendizajes.

**Un primer parámetro.** La educación actual está más centrada en la información que en la formación de las personas. No debemos olvidar que la educación es primeramente un fenómeno humano, una acción humanizante y humanizadora, que prepara al ser humano como individuo y como miembro de una sociedad con posibilidades de integrarse a las distintas

---

<sup>8</sup> Apuntes del Programa de Postítulo, Universidad Diego Portales. Santiago de Chile, 1993.

redes de interacciones de conducta que constituyen los sistemas sociales, u otros tipos de relaciones dentro de las actividades que desarrollan las personas de acuerdo a su edad y cultura.

**Un segundo parámetro** es que la educación está centrada más en lo cognitivo que en el desarrollo integral de la persona. En este sentido, la calidad de la educación se ha considerado -aunque no tácitamente- como el nivel de logros alcanzados en conocimientos de tipo intelectual, más reducidamente como habilidades instrumentales básicas, en desmedro de un desarrollo más amplio de la persona, que incluya aprendizajes de tipo afectivo, estético, social y moral.

El nivel de conocimientos, de competencias académicas es una meta absolutamente legítima, pero se debe ver como un medio y no un fin en sí misma, el fin debe ser el desarrollo humano integral, es decir, se deben lograr niveles de excelencia académica en función de una excelencia humana.

**Un tercer parámetro:** la educación está centrada en el proceso de enseñanza más que en el proceso de aprendizaje. Se ha actuado en la educación escolar creyendo que si se da enseñanza necesariamente se dará el aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto es lo que ha llevado a focalizar acciones en que el profesor adquiera mayores técnicas y métodos. El paradigma fundamental dentro de esta postura la encontramos en el conductismo, que supone la experiencia de enseñanza como el estímulo y el aprendizaje como la respuesta.

**Un cuarto parámetro** se refiere a la búsqueda dentro de la sala de clases de la pasividad de los sujetos. Como la educación se ha reducido a la entrega de información, cualquier cosa que interfiera con esta relación unidireccional establecida por el profesor, no es permitida dentro del aula. En este sentido la educación escolar está alterando el desarrollo humano, al no dejar fluir los propios intereses de los aprendices y al no respetarlos en su propia legitimidad como seres humanos.

**Un quinto parámetro** está relacionado con la búsqueda de la homogeneización de los estudiantes dentro de la sala de clases. Dentro del aula, todo discente que se salga del estándar construido por los sistemas educacionales queda fuera de la acción del profesor y, por lo tanto, excluido de las interacciones propias del proceso educativo. En las salas de clases lo que se busca es la homogeneización del grupo, olvidando los profesores que cada discípulo es un ser absolutamente diferente de otro y, por lo tanto, cada uno con su propia individualidad que define una forma distinta de actuar en el mundo. Cada estudiante es poseedor de sus propios intereses, motivaciones y necesidades y con una forma que le es particular de estructurarse en el mundo.

**Un sexto parámetro:** la educación está centrada en el producto más que en el proceso. Si entendemos el proceso educativo como un proceso, el producto no viene a ser más que la manifestación de ese proceso. Pero la educación escolar se empeña en evaluar sólo los resultados dejando en el olvido el cómo se dan esos resultados. Tan importante como el “qué” es el “cómo”: cómo se adquieren los conocimientos y cómo se desarrolla la persona.

**Un séptimo parámetro:** la educación institucional está centrada más en relaciones de asimilación que en relaciones dialógicas. Todo ser humano construye su identidad, el sí mismo, en las relaciones de diferenciación con el otro. En la medida que me diferencio del otro, delimito la construcción compleja de mi propia identidad, sobre la base dialéctica entre el Yo y el Mi (Habermas, 1987). Existe un Yo, que se puede definir como el vivir el mundo experiencial y un Mi, que se puede definir como el explicar mi vivir, mientras vivo. Es decir, un mundo emocional y un mundo explicativo que, aunque van a la par, son mundos disjuntos. Estas dos dimensiones del ser humano se unen en una espiral dialéctica que nunca se tocan, y donde la emoción siempre antecede a la explicación.

Cuando se establecen relaciones de asimilación, el otro niega mi propio ser-en-el-mundo para que me transforme en el otro-en-el-mundo. Es decir, las relaciones de asimilación buscan la negación de mi propia identidad. Se niega mi propio vivir el mundo que vivo.

En las relaciones basadas en el diálogo, tanto el otro-ser-humano como yo-ser-humano somos válidos en el mundo; es decir, “acepto al otro como legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 1987). En este sentido, puedo afirmar que la educación institucionalizada busca la negación del otro al operar con una dinámica relacional basada en la asimilación. O en otras palabras, es otra forma de exclusión.

## **Conclusiones (a manera de pensar los desafíos para la educación del siglo XXI)**

Todo ser humano se encuentra en relación, de algún modo, con otro: sean padres, hermanos, amigos, etc. Este, desde que nace, inserto en una red social compleja que orienta sus acciones y define su socialización. Y la manera en que se establecen sus interacciones con los otros y el medio, se van modificando según el curso de su propia evolución y según los contextos en los que vaya interactuando.

Con esta visión podemos entender que una persona, en edad escolar, encontrará en la escuela uno de los más significativos medios para su socialización, según su edad y cultura. Pero debemos tener presente que la educación escolar no es el único medio determinante del cambio individual y social.

Ahora, entendiendo que el ser humano se constituye en lo social, pues son las relaciones sociales las que definen la naturaleza de todo individuo, me atrevo a decir que la importancia de la educación escolar es preparar al ser humano para su inclusión en cualquier sistema social y en cualquier tipo de interacciones que se den entre él y su medio, en el aquí y en el ahora.



El que sea posible que la educación escolar prepare a las personas para cualquier tipo de interacciones, hace necesario repensar la dinámica interna de las escuelas. Se hace necesario un cambio de paradigma educativo que pase de la “transmisión bancaria de la información” a una real formación de las personas.

Para que esto sea posible, se hace necesario romper con el fuerte peso de los modelos: informacionista-conductista, médico-higienista y tecnocrático-racionalista.

**El modelo informacionista y conductista.** El conductismo considera que el aprendizaje es el resultado de asociaciones entre acontecimientos, o estímulos, y la respuesta que una persona dé a esos estímulos. De este modo, para asegurar el tipo de respuestas que se desea obtener, se deben reforzar o premiar las respuestas emitidas. Para Skinner (uno de los principales representantes del conductismo), toda conducta del ser humano está controlada externamente. Toda conducta es modelada y mantenida por la disposición de los reforzadores de esa conducta en particular.

En este sentido puedo señalar que la sugerencia que hay detrás es que, en el ámbito educativo, el educador debe manejar tres elementos en el desarrollo de su función: estímulo, respuesta y recompensa.

Concebido así el aprendizaje, el profesor se define como el agente responsable que decide lo que debe aprender el estudiante y quien proporciona y manipula los estímulos externos que llevan al aprendizaje deseado. El profesor debe, igualmente, determinar de antemano qué respuesta del discente es la requerida o la apropiada. Por último, el profesor busca métodos de refuerzo de las respuestas correctas y deseables.

Esto es lo que ha llevado a Paulo Freire a distinguir como “sistema bancario de educación”, en el que: “El profesor enseña y los alumnos aprenden; el profesor lo sabe todo y los alumnos no saben nada; el profesor aplica la disciplina y los alumnos la

aceptan; el profesor elige y aplica sus propias opciones y los alumnos las cumplen; el profesor actúa y los alumnos tienen la ilusión de actuar a través de la acción del profesor; el profesor elige el contenido del programa y los alumnos se adaptan al mismo” (Freire, 1970).

En este sentido se puede concebir la educación como la acción que posibilita el moldear a las personas según los requerimientos que plantea la cultura dominante de una determinada sociedad, negando los propios intereses y necesidades de las personas, negando la libertad individual y la dignidad personal.

Ciertamente, en la actualidad, está surgiendo un amplio rechazo a considerar al estudiante como un ente pasivo en el proceso educativo y cada vez más se está considerando al discípulo como el actor principal de su proceso de aprendizaje, asumiendo un rol de agente activo-participativo, donde no sólo colabora el educador profesional, sino también los padres y la comunidad en su conjunto.

**El modelo médico e higienista.** La presencia del modelo médico en las escuelas alude a la manera en cómo se enfocan los procesos de enseñanza y aprendizaje y no al actuar de un profesional del área de la medicina dentro de las instituciones educativas.

Veamos cómo se actúa funcionando desde el modelo médico: Si algún estudiante, de acuerdo con las necesidades educativas que presenta, requiere apoyos especiales para seguir el ritmo de la clase, o para lograr los objetivos propuestos requiere recursos materiales diferenciados, o si sencillamente no responde a los estándares de comportamiento impuestos a su edad y curso, lo más probable es que se le trate de retirar de su grupo de pares, justificándose esta práctica en que el discente provoca “desórdenes en su curso”, o que “no se puede responder a las demandas educativas que presenta”. Para esto se recurre a un diagnóstico psicopedagógico, neurológico, psicológico, etc. que ratifique mediante una “etiqueta” la

observación realizada por el profesor o profesora, liberándolo así de sus responsabilidades en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Entonces se crea toda una situación que define una dinámica particular en torno al discípulo. Se le asigna un profesor especial, que le implementa un currículum diferente al de sus pares, y se le destina un espacio educativo particular (sala especial o escuela especial) que lo segrega, o aparta de lo cotidiano, constituyéndolo en definitiva como un “ser subnormal”, que no puede o no se debe incorporar a la clase escolar común porque es “portador de una discapacidad” que lo inhabilita para continuar su escolaridad integrado con sus pares “normales”.

Puedo señalar tres connotaciones al respecto:

Primero: En las salas de clases lo que se busca es la homogeneización del grupo, olvidando los profesores que cada estudiante es un ser absolutamente diferente de otro y, por lo tanto, cada uno con su propia individualidad que define un forma distinta de actuar en el mundo. Cada discente es poseedor de sus propios intereses, motivaciones, necesidades y con una forma que le es particular de responder a su medio. Por lo tanto, es responsabilidad de la escuela, y específicamente de los profesores, respetar esa individualidad, absolutamente legítima para el enriquecimiento cultural de un grupo social determinado. Como dice Steve Harlow, “los colegios hoy en día funcionan desde un axioma fijo en el cual, para educar eficientemente, es necesaria una estrecha homogeneidad de la sala de clases” (Harlow, 1989). Frente a esto debemos tener presente que es en la valorización de la heterogeneidad que se enriquece la cultura.

Segundo: Lo único que se consigue en el ámbito educativo al realizar un diagnóstico operando mediante el modelo médico, es la construcción de una forma de relacionarse con el discípulo centrada en aquella particularidad que lo diferencia.

Esta diferencia en el modelo médico se considera como una alteración, un problema, una anomalía, una discapacidad que afecta la manera en que los otros se relacionan con él (o ella) reemplazando el diagnóstico, el rótulo, a la propia persona. Entonces ya no se está frente a un o una estudiante con necesidades educativas especiales, sino frente a un discapacitado (un deficiente mental, un ciego, un sordo, etc). Frente a esto comparto con Steve Harlow (ob.cit.) cuando dice: “En educación debemos recordar que nuestro trabajo es con el potencial y el esfuerzo humano. Comienza con el encuentro del niño con su profesor y sus compañeros de clase. Este encuentro no debería ser empañado por etiquetas, ni debería negar la presencia de las dificultades que un niño puede traer al escenario. La educación no tiene como prerrequisito una bioanatomía óptima, ni un estilo de aprendizaje libre de dificultades, ni una disposición condescendiente, ni una vida familiar armoniosa”.

La educación debería ser un proceso elevado que capacite, permita, promueva, provoque al o la estudiante para obtener un mayor conocimiento de sí mismo, y también un sentido profundo de la existencia del sí en los otros y del mundo como totalidad generada y generadora de mundos.

Tercero: El que un estudiante necesite apoyo especial de acuerdo con sus necesidades educativas especiales, definida desde lo que algunos llaman discapacidad o trastorno, no justifica que se tengan que crear espacios educativos restringidos para los estudiantes “categorizados”, que les prohíba participar de las mismas experiencias educacionales de los discentes “no etiquetados”.

**El modelo tecnocrático y racionalista.** La influencia de la mentalidad tecnocrática no es tan visible y sus formas de operar generalmente no son conscientes. Como dice Nieves Blanco, “su influjo es tan potente que ha redefinido el trabajo de los docentes, lo que hacen y cómo piensan en los problemas relacionados con su quehacer. La especialización en las tareas, la



sistematización de procedimientos y la jerarquización, forman parte de este modo de entender la enseñanza” (Blanco, 1993).

De esta forma, producto de la mentalidad tecnocrática, se origina una división excesiva de los conocimientos, cómo se estructuran y organizan, como asimismo de la fuerza de trabajo, que más se acerca a las formas de funcionamiento de los sistemas de tipo industrial, que a sistemas sociales.

Podemos decir que en las relaciones de tipo laboral, la ejecución eficiente y sin errores es lo prioritario para el cumplimiento de una determinada tarea. Los errores son vistos como una operación no deseable, que interfiere con el cumplimiento del objetivo. En cambio, en las relaciones de tipo educativo, la ejecución eficiente y sin errores debe ser secundarla a la tarea de aprender. Los errores deben ser vistos como una operación legítima si con eso aumenta la calidad de los aprendizajes.

Las repercusiones de la racionalidad técnica en el funcionamiento escolar debe ser un foco de permanente preocupación, puesto que, producto de ella, se hace muy poco probable la cooperación de los diferentes miembros en una tarea común. Muy por el contrario, refuerza el individualismo y la competitividad.

Mucho se ha hablado de mejorar la calidad de la educación y se destinan importantes esfuerzos para mejorar el clima organizacional, para dar estabilidad laboral al personal que se desempeña en el campo educativo, para proporcionar capacitación y perfeccionamiento permanente, propender a la elaboración de un currículum flexible, destinar mayores recursos humanos y materiales o aproximar el sistema educacional al mundo de la producción y la empresa. Estas variables las entendemos como posibilitadoras de una transformación educativa, pero que en sí solo constituyen medios para un fin más amplio.

Para que sea dé una real y profunda transformación educativa, se debe dar una real y profunda transformación de sus paradigmas. En definitiva, se tendría que dar una verdadera revolución cultural dentro de las escuelas y en la sociedad.

Cuando seamos capaces de responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, no establecidos desde la visión y los intereses de la cultura dominante, seremos capaces de transformar formas de convivencia social, en las que se respete y se favorezca la diversidad de los seres humanos. En fin, donde se vea al otro como un diferente y un igual a la vez.

Sólo en la apertura al otro y al sí mismo podemos lograr una verdadera transformación individual y social; una verdadera metamorfosis psicosocial. Es decir, en otras palabras, que consideremos al acto educativo verdaderamente como un acto amoroso, de racionalidad crítica, valórica y creativa, donde, más allá de transmitir y reproducir conocimientos, seamos capaces de enseñar a aprender de la experiencia; seamos capaces de pensar, sentir y crear y valorar estas cualidades, tanto en profesores como en estudiantes.

## **Referencias bibliográficas**

AGUILAR, LUIS (2000) De la Integración a la Inclusión. La atención a la diversidad: Pilar básico en la escuela del siglo XXI. Argentina.

ALVAREZ, F. (1992) “Microfísica de la Escuela”. Cuadernos de Pedagogía N° 203. Mayo. Barcelona, España.

APPLE, MICHEL (1987) Educación y Poder. Paidós. Barcelona.

ASSAELY NEUMANN (1989) Clima Emocional en el Aula. PIIE, Santiago de Chile.



BERSTEIN, BASIL (1990) Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona. El Roure. España.

BLANCO, NIEVES (1993) “La Cultura Institucional de la Enseñanza”. Rev. Cuadernos de Pedagogía, N° 213. España.

COLL, CESAR (1987) Psicología y Currículum. Paidós. Barcelona. 1992. “Informe sobre la evaluación del proc de inte “Rev.de Educación N° Extraordinario. MEC. España.

FREIRE, PAULO (1970) La Educación como práctica de la Libertas. ICIRA. Santiago de Chile.

FREIRE, PAULO (1975) Pedagogía del Oprimido. Madrid, Siglo XXI.

GARCES, MARIO (1998) El Mensajero. Boletín del CIDE N° 66.

GARCIA G., EMILIO (1986) “Integración Escolar y Formación del Profesorado”. Revista Siglo Cero N° 105. España.

GIROUX, HENRY (1990) Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós-MEC. España.

HARLOW, STEVEN (1989) “La Medicalización en la Sala de Clases”. 4 Vientos, N° 2. Chile.

LOPEZ, MELERO (1993) “De la Reforma Educativa a la Sociedad del Siglo XXI. La integración Escolar, otro modo de entender la cultura”. En López, M; Guerrero, J. (comp). Lecturas sobre integración escolar y social. Paidós. España.

LUHMANN, NIKLAS (1990) Sociedad y sistema: la ambición de la teoría. Paidós. España.

LUHMANN, NIKLAS (1996) Teoría de la Sociedad y Pedagogía. Paidós. Barcelona.

LUHMANN, NIKLAS (1998) Sistemas Sociales. Lineamientos para una Teoría General. Anthropos. México.

MANOSALVA, SERGIO (1997). “Un Modelo de Evaluación Sistémico: en la frontera de dos paradigmas”. Revista Repsi. N°34, Noviembre-Diciembre. Chile.

MANOSALVA, SERGIO (2003) “La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social”. En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Número 2. Santiago de Chile: UAHC.

MATURANA, HUMBERTO (1986) De la Biología a la Psicología. Universitaria. Chile.

MATURANA, H.; VARELA, F. (1972) De Maquinas y Seres Vivos. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

MATURANA, H.; VARELA, F. (1987) El Árbol del Conocimiento. Edit. Universitaria. Santiago de Chile.

RAMONET, IGNACIO (2012) La crisis del siglo. Le Monde Diplomatique. Colombia.

OTTAWAY, A. (1965) Educación y sociedad. Kapelusz. B. Aires, Argentina.

SIRLEY DOS SANTOS, M. (2003) Pedagogía de la Diversidad. Lom Ediciones. Santiago de Chile.

SKLIAR, CARLOS (2002). “Alteridades y Pedagogía. O ¿y si el otro no estuviera ahí?”. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto.



SKLIAR, CARLOS (2005). “Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación”. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, UAHC, N° 3. Santiago: UAHC.

SOTO Y VASCO (2008) Representaciones Sociales y Discapacidad. Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Año V, Número 8, VI, (pp3-23). [www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08\\_vIpp3\\_23.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08_vIpp3_23.pdf).

# LA EDUCACIÓN POPULAR: UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DESDE EL SUR Y DESDE ABAJO<sup>9</sup>

---

**Marco Raúl Mejía**

Planeta Paz

Expedición Pedagógica

Programa Ondas

*“La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indicotomizable del quehacer político-pedagógico, esto es, de la acción política que implica la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad”<sup>10</sup>.*

Esta cita del maestro contemporáneo de educación popular, me sirve para dar entrada y plantear algunos elementos. En ese sentido, permitan dar un marco a esta presentación, en lo cual en un primer momento plantearé que la educación popular es hoy una propuesta educativa, con un acumulado propio que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares para convertirla en una actuación intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares, evitando caer en el utopismo educativo y pedagógico que cree que solo cambiando su educación se transforma la sociedad y hace conciencia de que si no cambia la educación, será imposible transformar la sociedad.

---

<sup>9</sup> Versión ampliada de la ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación. Territorios y Cartografías: “Construyendo Sentidos de la(s) Educación(es) del Siglo XXI”, realizado en Medellín, Colombia. 8 y 9 de octubre de 2012.

<sup>10</sup> FREIRE, P. Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. Editora UNESP. 2000. Página 42.

En un segundo momento del planteamiento busco darle identidad y contenido a la educación popular como una práctica desde el Sur, la cual recupera social, política y pedagógicamente un planteamiento que toma identidad en las particularidades de nuestro medio y pretende establecer un saber de frontera para dialogar con propuestas que se realizan en otras latitudes del sur y de ese norte-sur crítico para construir apuestas, identidades y sentidos de futuro desde nuestro quehacer y darle forma a un movimiento emancipatorio con múltiples particularidades y especificidades<sup>11</sup>.

En tercer momento mostraré cuáles son esos nuevos escenarios que van a dar forma a una pedagogía que se trabaja con presupuestos propios desde acá y en las particulares manifestaciones del poder en nuestros contextos, que no son una asimilación mecánica a las formas de la pedagogía desarrollada en la modernidad (paradigmas francés, alemán y anglosajón) dando forma a un paradigma latinoamericano con especificidades que le dan nuestra identidad, nuestra historia, nuestro contexto y nuestras luchas, dando forma al diálogo, confrontación de saberes y la negociación cultural como eje de su propuesta metodológica.

En un cuarto momento daré cuenta de cómo se producen unos ámbitos de reelaboración de las pedagogías de la educación popular a partir de su acumulado mostrándonos unos procesos en los cuales el diálogo, la confrontación y la negociación de saberes da forma a los procesos de interculturalidad, intraculturalidad, y transculturalidad en los cuales la identidad de la educación popular se hace específica en su quehacer pedagógico, construyendo en ellos, procesos que a la vez que rompen la separación entre educación formal, no formal e informal, construyen la educación popular como

---

<sup>11</sup> En este sentido, este texto es una ampliación del libro de reciente publicación MEJÍA, M. R. Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular. CEAAL. Lima. 2001.

una apuesta para toda la sociedad en los diferentes espacios (micro, meso y macro) con las consiguientes consecuencias para construir lo político-pedagógico de la educación popular, en su carácter emancipatorio-transformador, la cual en y desde su quehacer se hace movimiento social aquí y ahora<sup>12</sup>.

Para cerrar con algunas tensiones que deben ser trabajadas para darle forma a la educación popular en estos tiempos, las cuales nos exigirían seguir construyendo desde el Sur y actualizándolo en el actual cambio de época, que marca un cambio civilizatorio y una readecuación del capital a los nuevos elementos de esos cambios, propiciando las crisis humanitarias propios de sus formas de control y poder.

## **I. Educación popular, un acumulado hecho movimiento y propuesta político-pedagógica**

Desde las luchas de independencia en nuestra patria grande latinoamericana, la educación popular se ha venido llenando de contenido. Es así como en los primeros desarrollos de ella se tomó el nombre que se le dio en Europa para dotar a las nacientes repúblicas de un sistema público de educación que garantizara la existencia de la escuela única, laica, gratuita y obligatoria, con la cual la Asamblea francesa buscó acabar la sociedad estamentaria y construir a partir de ella la democratización de la sociedad.

Esa discusión es ampliada y toma desarrollos propios en América<sup>13</sup>, desapareciendo del panorama por períodos y resurgiendo en momentos específicos, como ola que devuelve la problemática a contextos particulares para dar respuesta en momentos donde las crisis con diferentes causas se profundizan para luego invisibilizarse y volver a emerger en

---

<sup>12</sup> Una buena síntesis histórica la encontramos en: TORRES, A. La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá. Editorial El Búho. 2008.

<sup>13</sup> PUIGGRÓS, A. De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana. Bogotá. Convenio Andrés Bello. 2005.



las particularidades de las coyunturas y procesos sociales, en los cuales sus planteamientos adquirirán forma y buscarán respuesta. En ese primer tronco estarían: Simón Rodríguez, José Martí. En ese sentido, luchadores independentistas como Domingo Faustino Sarmiento y Andrés Bello hablaron de este tema en una perspectiva europea, de dotar de escuela pública a las nacientes repúblicas. Sin embargo, Simón Rodríguez imagina una lectura que reelabora esa propuesta y la llena de un contenido que la diferencia a partir de su contenido dotándola de un sentido americano. En este sentido, ese tronco tiene un desarrollo cuyos principales hitos serían:

- En los pensadores de las luchas de independencia, el más explícito en hablar de educación popular en este período fue Simón Rodríguez (1769-1854), maestro del libertador Simón Bolívar. Habla de una educación que él denomina como popular y que en sus escritos aparece con tres características<sup>14</sup>:
  - Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores.
  - Educa para que quien lo haga, no sea más siervo de mercaderes y clérigos.
  - Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.
  
- En los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, las más notables fueron las de Perú, El Salvador y México. En ellas se trabajaba para dar una educación también con características diferenciadas de las otras universidades:
  - Educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de concretar el proceso educativo.

---

<sup>14</sup> RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos o erramos*. Caracas. Monte Ávila Editores. 1979.

- Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia.
  - Construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos.
- En las experiencias latinoamericanas de construir una escuela propia ligada a la sabiduría aymara y quechua, una de las más representativas fue la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia, promovida por Elizardo Pérez<sup>15</sup>. Algunos de sus fundamentos serían:
    - Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social.
    - Se constituyen las “Escuelas del esfuerzo” en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo.
    - La escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su propuesta educativa. Por ello, afirma: “más allá de la escuela estará la escuela”.
  - Construir proyectos educativos al servicio de los grupos más desprotegidos de la sociedad. En este sentido, el P. Vélaz sj, y su intento por construir una escuela desde la educación popular integral como fundamento del Movimiento Fe y Alegría, desde el año 1956 construía esta idea así:
    - “Educación para romper las cadenas más fuertes de la opresión popular mediante una educación cada día más extensa y cualificada”.
    - “La desigualdad educacional y por lo tanto cívica de nuestra sociedad pretendidamente democrática, en la que los privilegiados de clase reciben todos los recursos académicos, técnicos y culturales para ser los dueños del pueblo”.

---

<sup>15</sup> PÉREZ, E. Warisata, la escuela Ayllu. Bolivia. Empresa industrial gráfica E. Buriko. 1962.

- “Después de tanta lucha no nos podemos resignar a vivir en una justicia media. Éste debe ser el momento más alto, más claro, más resonante de nuestra justicia integral”.
- “Fe y Alegría nació para impulsar el cambio social por medio de la educación popular integral”<sup>16</sup>.

Estos cuatro troncos históricos, en los cuales la búsqueda de una educación propia y en algunos casos llamada de “educación popular” fue llenado de contenidos en su momento y en las particularidades de su realidad, vuelven a surgir en nuestro continente en la década de los 60 del siglo pasado, constituyendo un quinto tronco que originaría una serie de procesos que tomarían nuevamente el nombre de Educación Popular, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación Emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías comunitarias, de la cual Paulo Freire, miembro del Movimiento de Cultura Popular en Recife, sería su exponente más preclaro.

También la época de mayor desarrollo y auge de la educación popular a nivel teórico-práctico coincide con un momento muy específico de América Latina, en la cual se dan una serie de construcciones conceptuales y prácticas como crítica a la forma de la cultura y la colonialidad<sup>17</sup>. En ese sentido, a lo largo de treinta años se da la edificación de un pensamiento propio que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera, que no se lee internamente, generando líneas de acción que constituyen con la educación popular los gérmenes de un pensamiento propio que organiza y da sentido a estas realidades.

---

<sup>16</sup> FEY ALEGRÍA OFICINA CENTRAL. Fe y Alegría en el Pensamiento del Padre José María Vélaz. Caracas. 1981.

<sup>17</sup> Allí estarían: la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido, la filosofía de la liberación, la investigación-acción-participante, la sicología social latinoamericana, y muchas otras.

En ese sentido, la educación popular en sus variados desarrollos, ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa y pedagógica sin contexto, y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construye la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad, proponiendo condiciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educación, entendida ésta en sus múltiples dimensiones: formal, no formal e informal, bajo el supuesto de que el solo cambio educativo no transforma la sociedad, pero si aquél no cambia, tampoco lo hace la sociedad. De acuerdo con lo anterior, reconoce la educación como un ejercicio político pedagógico.

## **1. Una propuesta para la sociedad con un acumulado**

Así, la educación popular llega al siglo XXI con un acumulado construido en sus luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio que le permiten proponerle al mundo de la educación en sus diferentes vertientes una concepción con sus correspondientes teorías, propuestas pedagógicas y metodológicas para ser implementada en los múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad. En ese sentido, dota a los educadores críticos de una propuesta a ser implementada en toda la sociedad, bajo el reconocimiento de que hacerlo desde los intereses de los grupos oprimidos y excluidos permitirá la transformación de esa condición para construir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, con una diferencia que no permita la desigualdad y el control, por razones de clase, género, etnia, raza, opción sexual, edad, condiciones físicas.

Hoy ese acumulado, que nos permite ser educadores populares en este tiempo, lo podríamos sintetizar en el siguiente decálogo:

- a. Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores

Desde los albores de ella en Simón Rodríguez, quien planteó que debíamos construir una educación que nos hiciera americanos y no europeos, pasando por Elizardo Pérez, quien plantea que la arquitectura debe ser organizada con el proyecto que se tiene, y por Paulo Freire –quien nos enseñó que el ejercicio básico de su propuesta metodológica era aprender a leer la realidad– la educación popular ha ido constituyendo una propuesta donde los territorios, lo local, hacen que el ejercicio educativo siempre sea contextualizado. Por ello, en medio del planteamiento de una única globalización en singular, plantea la existencia de múltiples formas de ella, en cuanto el capital toma presencia en las particularidades contextuales para realizar un trabajo de lectura de lo glocal, en donde se reconocen las formas de dominación que se dan, y de qué manera. Para hacer de esta lectura una propuesta de aprendizajes situados, desarrolla la pregunta de: ¿educación en dónde?

- b. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad

En ese sentido, se inscribe en la tradición que reconoce que si las desigualdades son producidas socialmente, de la misma manera pueden ser enfrentadas y solucionadas. En esta perspectiva, la tarea de la transformación de esas condiciones de injusticia, es una tarea de quienes sufren estas situaciones, pero también de quienes teniendo condiciones económicas, sociales y culturales distintas consideran que aquella es una condición que debe ser enfrentada no sólo por los sujetos que viven directamente la dominación y sus efectos, sino por toda la sociedad, para construir relaciones sociales basadas en la solidaridad. Propone un trabajo pedagógico que reconociendo los intereses de los grupos sociales empobrecidos política, económica y socialmente, los coloque en la sociedad para hacer real el aprendizaje situado en una perspectiva crítica y de reconocimiento de construir las condiciones para transformar esa condición.

- c. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra

Por ello, la tarea no es sólo de unas nuevas condiciones que lucha un grupo específico, sino es un asunto ético que vela y cuida la manera de la existencia de lo humano y la vida en los mundos que habitamos. Es una corresponsabilidad con los pobres, desheredados y excluidos, pero también con el planeta, que al estar organizado sobre un modelo antropocéntrico ha ido degradando las formas de vida, que han sido vistas como menores y sometidas al control de lo humano. Así, el asunto ético político se refiere a las condiciones en las cuales se construyen las formas de la solidaridad, la responsabilidad y la indignación frente a la injusticia y atropello que se produzcan sobre la condición humana y las formas vivas del planeta, lo cual abre las puertas para construir un aprendizaje problematizador desde los sentidos constituidos en la pregunta: ¿educación para qué?

- d. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconoce las diferencias

En el sentido de buscar las transformaciones de las condiciones injustas, la educación popular reconoce que su escenario de acción está constituido por las relaciones de poder propias de esta sociedad, y en educación va más allá de verlo operando en la economía y el Estado o ser un simple proceso de reproducción. Por ello, identifica el poder existente en el saber, el conocimiento, el deseo, la sexualidad, el género, las formas organizativas y jerarquizadas de la sociedad, y desde luego, en todas las relaciones que se establecen en los procesos educativos y pedagógicos. En esta perspectiva, se busca construir relaciones sociales cotidianas que muestren en el día a día que otra forma del poder es posible; de allí que se proponga consolidar formas organizadas de los grupos sociales

populares, para que disputen sus intereses y sus satisfactores en la sociedad y originen los múltiples movimientos sociales y políticos que unen a quienes propugnan por la transformación social y la construcción de comunidades empoderadas, haciendo real, de esta manera, la pregunta de: ¿educación para quién?

- e. Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes

El reconocimiento de que los procesos educativos en la sociedad estaban fundamentados sobre lo que Freire llamó “educación bancaria”, la cual fundamenta un modelo transmisionista, frontal y basado en la instrucción, en donde el que sabe transmite al que no sabe. Esta idea se rompe en la Educación Popular, en cuanto se parte de que todos los humanos tienen un saber derivado del mundo que habitan y las prácticas que desarrollan en lo cotidiano de sus vidas; en el reconocimiento de que en todo humano están las capacidades de lo intelectual y lo manual, y que su separación es parte de la constitución de los dualismos sobre los cuales Occidente y en especial su modernidad capitalista, ha construido su poder. Ese reconocimiento del saber entendido como otra dimensión del conocimiento, pero complementaria, deja en evidencia que toda relación educativa es una mediación, en la cual esos diferentes saberes dialogan, se comparten, y se negocian como parte de su cultura, lo cual va a demandar tener la claridad de que quien enseña aprende y, de igual manera, quien aprende enseña.

- f. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos

No puede existir ejercicio de negociación cultural y diálogo de saberes si quien dialoga no se inscribe en una cultura que reconoce como propia a la vez que lo dota de identidad (intraculturalidad) y desde la cual constituye los procedimientos de relacionamiento con los otros mundos, a través de lo cual se le manifiestan los diferentes de la sociedad actual (interculturalidad). De igual manera, interpela un discurso de la multiculturalidad globalizante y liberal, en la cual se respeta lo diferente, pero no lo valora. En ese sentido, se construye una diversidad que, escondida en el pluralismo, prolonga y produce desigualdad. Por ello, negociación y diálogo se fundamentan en el reconocimiento del otro o la otra, que enriquece individualmente y produce modificaciones en la esfera de la propia individuación. Se trata de entender que siempre es una relación intercultural y esta, por tanto, requiere negociaciones para fijar agendas, aprendizajes y organizaciones. En este sentido se va construyendo el reconocimiento no sólo del diferente, sino también del conflicto, cuyo tránsito se debe aprender para construir las apuestas de nueva sociedad, dándole forma a unos aprendizajes problematizadores, que hacen de la educación popular una experiencia en donde se tramita educativamente el conflicto y la diferencia, dándole respuesta a la pregunta, ¿educación desde dónde?

g. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas

En diferentes estudios sobre los aportes de la Educación Popular aparece con reiteración la idea de que les permitió a los participantes ganar confianza para reconocer la manera como en sus vidas se manifestaba el control y el dominio, lo cual les exigió realizar procesos de construcción de identidad y de toma de conciencia de una lectura crítica de la realidad que les dio los elementos para proponer en su medio prácticas y procesos alternativos a los que proponía el poder. En esta perspectiva se fue moldeando una subjetividad rebelde, no sólo como contestación y resistencia, sino en la elaboración de propuestas alternativas para transformar sus



entornos, lo cual les posibilitó incidir en sus territorios y localidades, modificando y transformando prácticas, procesos, organizaciones, en cuanto su quehacer se convirtió en asunto central, en el cual mostrar y anticipar las búsquedas de sociedad alternativa, en donde la individuación es un ámbito central a ser trabajado. Esta perspectiva ha permitido ampliar su trabajo en grupos de las variadas culturas juveniles, tanto en la comprensión de sus cambios socio-metabólicos, como en responder a la pregunta ¿por qué educación en estos tiempos y en estas culturas?

- h. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades

La Educación Popular, con su acumulado consolidado, es un proceso en construcción colectiva permanente. No tiene un camino metodológico único, ya que se va ampliando y ganando en especificidad, con la particularidad de respuestas que se van dando en cada uno de los procesos, y retoma lo que existe y lo recrea, en coherencia con la especificidad de las resistencias y la búsqueda de alternativas para los actores implicados, haciendo real la producción de saber y conocimiento. Con ello va constituyendo no sólo nuevos escenarios de acción, sino también conceptuales, mostrando esas formas alternativas en las cuales se funda en el mundo actual, no sólo las resistencias, sino el horizonte de que otro mundo es posible, lo cual le ha permitido recrear desde sus fundamentos y trabajar con filigrana una crítica a las teorías de la intervención para mostrar en forma práctica procesos de mediación educativa y pedagógica, lo cual rehace los escenarios que le permiten relaborar enfoques y modelos pedagógicos desde su apuesta crítica.

- i. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social

Uno de los aspectos más significativos de la educación popular es la manera cómo al reconocer el saber de los grupos subalternos propicia como parte de la lucha la emergencia de esos saberes sometidos por el pensamiento eurocéntrico, y para ello se han desarrollado propuestas pedagógicas y metodológicas para visibilizar ese saber y ese conocimiento presentes en sus prácticas. Es allí donde se concretan, a través de la sistematización, como una propuesta para investigar las prácticas, esa otra forma de producir saber y conocimiento que ha brotado del desarrollo de su apuesta en nuestros contextos y que va mostrando en la riqueza de su producción toda su potencialidad, a la vez que va enriqueciendo no sólo el acumulado propio, sino el de los diferentes aspectos, prácticas, teorías, métodos, construyendo una dinámica de nuevas teorías y conocimientos en diversos ámbitos de la acción humana y social.

- j. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben

Uno de los aspectos que se ha hecho visible al reconocer el acumulado de la Educación Popular, es cómo al ser una propuesta educativa para toda la sociedad necesita ir realizando elaboraciones conceptuales y propuestas metodológicas para la mediación con esos diferentes actores, ámbitos, dimensiones, niveles, institucionalidades, organizaciones, temas. Esto exige un reconocimiento de cómo hacer la educación popular en sus múltiples dimensiones, de tal manera que guardando la fidelidad a sus principios, toma particularidades en cada lugar donde se realiza, saliendo de homogeneizaciones y abriéndose a impactar a la sociedad con su propuesta, reconociendo desarrollos desiguales, en cuanto algunos de esos tópicos no existían en sus agendas y comienzan a ser recuperados para ser colocados en el horizonte de una propuesta que tiene fines, intereses y prácticas diferentes a como son realizadas por la sociedad hegemónica en sus múltiples perspectivas. Esta va a

ser una de las fuentes más importantes de actualización de su acumulado y del enriquecimiento de otros ámbitos que se relacionan con ello.

## **2. Con unos ámbitos de actuación y despliegue de sus metodologías**

Uno de los asuntos centrales en la configuración de la Educación Popular se refiere a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su propuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes, convirtiendo sus herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad, ha llevado a que éstas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos, sino elementos para construir los empoderamientos de sujetos, actores, organizaciones, movimientos. En esta perspectiva ha constituido seis ámbitos en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas o en vía de constituir las, como lugar de actuación:

- a. **Ámbitos de individuación.** Existen procesos de transformación que parten de y construyen subjetividades en la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales y forjan su identidad a partir de procesos de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto pudiesen ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad.
- b. **Ámbitos de socialización.** Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia, la escuela, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas. Allí se dan dinámicas de

interacción específica, logrando consolidar relaciones sociales transformadas en los diferentes roles que se presentan en esos diferentes espacios.

- c. Ámbitos de vinculación a lo público. La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educación popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para ser disputados en lo público, reconociéndolo como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan, y en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores.
- d. Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas. Lo público trae aparejada consigo la necesidad de encontrar los grupos, desde los cuales se tejen esos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida a comunidades políticas de actuación, como ese lugar en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.
- e. Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad. Conscientes de que el poder de los grupos populares se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos, los educadores populares deciden desde su acumulado, y guiados por sus principios, participar en formas de gobierno que permiten la implementación de las propuestas específicas, en donde lo público popular busca ser colocado como apuesta de la sociedad, en un particular ejercicio de la política en territorios específicos, reconociendo que se está en el gobierno y no en el poder, lo cual le exige no perder el nexo con el movimiento que creó esa nueva condición.

- f. El ámbito de la masividad. Una de las características de las nuevas realidades propiciadas por las transformaciones epocales en marcha y la emergencia de los lenguajes digitales, es la configuración de un espacio masivo, que a su vez ha generado una serie de redes sociales y un campo virtual en donde actúan infinidad de actores. También el educador popular reconoce éste como un espacio de su actuación y elabora propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí desde sus desarrollos y acumulados un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad.

## **II. El sur, una apuesta contextual, epistémica y política**

El pertenecer a una tradición latinoamericana que recoge y reconoce un mundo hecho conflictivo e identitariamente, desde la colonización de nuestros grupos aborígenes y la persistencia por construir un proyecto europeo y norteamericano como el modelo universal al cual nos acogemos para hacernos del mundo ha gestado a lo largo de nuestra historia, un marco de rebeldía y resistencia, que toma forma en procesos prácticos, movimientos en las esferas del saber y el conocimiento para dar cuenta de una identidad con otras características y posibilidades<sup>18</sup>.

Pero la identidad nos une en la búsqueda de lo propio con gentes de otras latitudes que también han vivido situaciones de colonialidad (África, Asia) y luchas de resistencia en el mundo del norte, como es el caso de los diferentes grupos migratorios

---

<sup>18</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*.vi, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: *Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I*. Disponible en Internet en: <http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number2/pdf/jwsr-v6n2-quijano.pdf> Consultado 6 de julio de 2012.

en el mundo del norte (hispanos, afrodescendientes, Europa del este y otros).

En este marco es que la educación popular comienza a reconocer que muchas de sus intuiciones por darle forma a los saberes populares, las tecnologías propias, andinas, la educación propia, la economía y la comunicación popular. En otras tradiciones la teología andina y muchas de sus búsquedas iban construyendo un tronco común de identidad, que en un ejercicio de pensarse desde aquí, en nuestras prácticas, nos permite reconocer ese aspecto intracultural, que ha dado forma al diálogo de saberes “freirianos”, en donde este proceso fundamento de la educación popular, se convierte en base de un reconocimiento de lo propio que nos da el ser de acá, el cual al dialogar con los diferentes me da la posibilidad de autoafirmarme en mis saberes, mis epistemes y cosmogonías, desde y en las cuales realizo el ejercicio de ser educador popular en estos tiempos.

Es en la mirada de esa especificidad que se vuelve a abrir ese fundamente en y desde la educación popular, en cuanto su tronco de identidad cultural contextual, lugares donde la dominación, el control y el poder convierten a lo humano en mercancías y en medio para sus fines, y allí la resistencia nos hermana y nos dota de bases para esas luchas, lo cual le da sentido e identidad a estas búsquedas desde el Sur, las cuales deben ser tenidas en cuenta al realizar nuestras prácticas de educación popular, ya que las dotan de un horizonte y que tendría entre sus principales características:

## **A. Más allá del sur geográfico**

Si bien a lo largo del siglo XX el Sur fue una manera de enunciar un lugar geográfico con unas particularidades culturales y sociales propias, que se leían en clave de un mundo que había sido construido desde las apuestas de la expansión europea bajo forma de colonias de ultramar en sus diferentes vertientes, inglesa, española, holandesa, francesa, italiana, alemana, entre otras, aparece en esta perspectiva una



característica que el P. Fernando Cardenal, sj<sup>19</sup>, denominó a finales del siglo anterior como “el Sur que existe en el Norte” y fue dando contenido político y social a un hecho geográfico y cultural como determinante para su enunciación, dándoles lugar a un sur signado por las características del control y el dominio, como forma de organizar la acción de los educadores que resisten y construyen alternativas.

Es ahí donde el sur comienza a ser un lugar de enunciación y actuación, otro lugar múltiple, variado y atravesado por la diferencia a los lugares desde los cuales enuncia el proyecto de control y poder, y también nuestros compañeros de proyecto, los cuales han constituido una acción y pensamiento crítico en el mundo del norte.

Esa primera trama nos muestra cómo compartiendo ese tronco común generado por la colonialidad y las formas de control del capitalismo actual, aun en la crisis del socialismo real se sigue compartiendo un horizonte de transformación social, la cual toma en nuestros contextos diferencias del proceso que da una identidad propia, lo cual hace que nuestra modernidad, nuestra subjetividad y las características de transformación-emancipación tome características específicas. Ellas hacen que los proyectos de resistencia y cambio se reorganicen en función de las particularidades que enmarcan territorios y localidades específicas, donde toma vida el construir esos otros mundos posibles.

## **B. El Sur, una forma de visibilizar otras múltiples y diferentes cosmogonías**

El camino que tomó la afirmación categórica de la educación popular de la existencia de saberes y conocimientos en estos sectores también obligó a una reflexión y búsqueda por mostrar su emergencia en la sociedad y en muchos casos sacarlos de las resistencias invisibles en las cuales se mueven,

---

<sup>19</sup> CARDENAL, F. Sacerdote en la Revolución. Madrid. Ed. Trotta. 2009.

para evitar ser controlados, cooptados, subsumidos en las formas generales de la dominación y el control.

Las transformaciones en la concepción de la sistematización son un buen ejercicio de ello, un análisis histórico a profundidad, nos mostraría cómo se fue de formas de evaluar proyectos, dar cuenta de sus desarrollos y la manera como aportan a la modificación de la realidad, hasta procesos que buscan hacer visibles esas concepciones propias de lo popular existentes en ellos, hasta la búsqueda de esos saberes propios, fundados en troncos epistémicos particulares por el origen de los participantes, sus pertenencias a grupos sociales y claves, lo cual hace visible en sus prácticas unos troncos epistémicos no solo diferentes, sino que toman cuerpo en formas de organizar el mundo en forma no coincidente y semejante a ese “conocimiento” en el cual nos hemos educado.

También la especificidad de los actores por ejemplo indígenas, afrodescendientes, nos han mostrado un rastro que han construido desde su particular historia, los cuales los ha llevado al planteamiento de Educación Propia<sup>20</sup>, en la cual se reivindica la existencia de cosmogonías particulares a través de las cuales se hacen visibles esas otras maneras de entender y comprender el mundo, mucho más allá del pensamiento dualista occidental, el cual construye cosmovisiones totalizantes. En ese sentido, estamos frente a maneras de entender el mundo mucho más amplio que las que hemos construido desde la matriz epistémica fundada en lo racional.

## **C. El Sur entiende el mundo en forma integral sin dicotomías**

Una de las consecuencias de la separación teoría-práctica en la esfera del actuar, es que el mundo se divide perdiendo la unidad que tenía en muchas de las cosmogonías propias de nuestros pueblos. Un ejemplo significativo de esto es la

---

<sup>20</sup> CAS (Red Feria) – UMSA (CCE) – CEBIAE. Proceso educación y pueblo 1900-2010. La Paz, Bolivia. 2012.





manera como se ha separado las relaciones hombre-naturaleza, forjando un pensamiento sobre el conocimiento y la naturaleza de corte patriarcal y antropocéntrico. Discusiones de estos días muestran cómo ello está en el corazón del debate sobre lo ambiental que se desarrolla, mostrando cómo formas de entender esa relación nos lleva a un cuestionamiento profundo a la idea de desarrollo, a partir de la idea del Buen vivir.

En esta visión se plantea que la crisis es de la idea de desarrollo misma, y se cuestiona la idea de desarrollo sustentable y sostenible, ya que son formas que no tocan la revalorización del capital, que ahora nos es vendida bajo la idea de capital verde, que mantiene una confianza desmedida en la ciencia y la tecnología encubierta actualmente en un discurso ambiental y humano que sigue fundado en la idea de progreso material que se nos ofrece ahora en su forma política como proyectos en las localidades.

Por ello, muestran cómo la crisis ambiental no es solucionable con el mercado, entendido como acumulación de bienes y la monetarización de la vida, y plantean la necesidad de salvaguardar la naturaleza como patrimonio de las futuras generaciones, y esto no es posible sin un proyecto anticapitalista que enfrente su individualismo, su deshumanización y su interés privado y de ganancia, regulando las acciones entre los humanos. Por ello, el fundamento de una nueva sociedad no es posible sin la comunidad soberana y autosuficiente<sup>21</sup>.

En esta crítica se plantea que es necesario buscar alternativas que ya existen en la cosmovisión de nuestros grupos amerindios, quienes desde siempre han planteado la unidad del universo y por lo tanto de lo humano y la naturaleza, lo cual da fundamento a la igualdad de la vida y por lo tanto entre los humanos, mostrándonos un mundo no fundado en el control humano de la naturaleza, sino la integralidad en ella de

---

<sup>21</sup> ACOSTA, A. La maldición de la abundancia. Quito. Abya-Yala, Swissaid, Comité Ecuaméxico de Proyectos. 2009.

las diversas formas de vida. Para ello, se apela a la tradición y se encuentra en el mundo quechua la idea de SUMAK KAWSAY (la vida en plenitud y armonía), en el mundo kuna BALUWABA (la unidad de la naturaleza), y en el aymara el SUMA OAMAÑA (el bienestar de tu fuerza interna).

Se plantea que recuperando estas tradiciones pudiésemos avanzar hacia otras formas de vida, distintas a la propuesta por el capitalismo, en las cuales se proteja el medio ambiente, se despliegue la solidaridad, y se profundice en forma real la democracia, dándole cabida a la plurinacionalidad, --fundamento real de los estados modernos--, y el Buen Vivir como fundamento de la vida<sup>22</sup>.

En ese sentido, el Buen Vivir se considera como algo en permanente construcción. En tanto las personas y grupos lo vayan asumiendo en sus vidas, tendremos un mundo sin miserias, sin discriminación, con un mínimo de cosas necesarias y con acceso a bienes y servicios, sin tener a los seres humanos como medios para acumular bienes. El buen vivir ha sido incorporado a las constituciones de Bolivia y Ecuador. Su lema pudiera ser: a partir de los proyectos de vida las comunidades construiremos el buen vivir.

## **D. El sur redimensiona los sentidos políticos de la naturaleza**

Como podemos ver, existen múltiples interpretaciones sobre el problema de la sustentabilidad en el mundo de hoy, grandes desarrollos que van más allá de donde la cumbre ambiental de Río de Janeiro (1992) dejó la discusión. Esto implica para nosotros como educadores mirarla con atención porque, en últimas, muchas de nuestras prácticas están marcadas por lo que podríamos denominar las nuevas concepciones de la época, así como no se puede producir una homogeneización de

---

<sup>22</sup> IBÁÑEZ, J. un acercamiento al buen vivir. Ponencia a la asamblea intermedia del CEAAL. San Salvador. Noviembre 15-19 de 2010.

todo el ambientalismo, es decir, emerge con propiedad la ecopolítica como uno de los asuntos centrales y un componente básico de cualquier proyecto de transformación, y ello tiene implicaciones en el día a día de nuestro quehacer y el de nuestras comunidades y organizaciones.

En ese sentido, así no lo sepamos, terminamos siendo prisioneros de ellas y en ocasiones ubicados social, política e ideológicamente en lugares que nos pudieran disgustar como señalamiento de lo que hacemos, pero que al contrastar la manera como lo hacemos y ese día a día de nuestro quehacer con las concepciones sobre estos puntos, nos permiten ubicarnos claramente en un lugar del espectro del desarrollo con el cual trabajamos y de las concepciones con las cuales lo hacemos, que en ocasiones van en contravía de lo que afirmamos.

Igualmente, nos muestra cómo ecología, desarrollo, tecnología y sustentabilidad, son campos polisémicos; es decir, están cargados de múltiples sentidos, en algunos casos contradictorios. Por ello, cuando hablemos de ellos o los incorporemos a los procesos educativos, debemos reconocer desde dónde lo hacemos, lo cual va a requerir de nosotros un esfuerzo adicional de interpretación para saber qué uso y connotación le estamos dando. Por esa razón, dirijo desde mi concepción una reflexión sobre estos aspectos. En últimas, hablar desde una perspectiva educativa sobre estos elementos significa entender que asistimos a una revolución que está redefiniendo las relaciones entre naturaleza y cultura y el lugar del ser humano allí y que debemos tener claro para que nuestras prácticas vayan en ese sentido.

Estas consideraciones exigen estar alerta en cuanto a la manera como estamos llevando estos nuevos hechos históricos a nuestra práctica educativa, ya que también exige un replanteamiento de ella.

## **E. El Sur busca un estatus propio para los saberes y su relacionamiento con el conocimiento**

A medida que los saberes propios de quehaceres, sabidurías y prácticas fueron visibilizándose, constituyeron un campo particular de diferenciación del conocimiento en un primer momento como algo distinto y antagónico, luego como formas diferentes que dan lugar a prácticas como medicinas ancestrales, tecnologías de producción, en las cuales lo que emergía eran diferencias profundas, que hacen visibles otras maneras de conocer y aprender, marcados por la diferencia que establecía la interculturalidad, en la cual la búsqueda conducía a esa constitución de lo propio.

En ese marco emerge con claridad como los procesos del saber (más propios de las prácticas y sabidurías particulares) y del conocimiento (más fundado en las disciplinas del saber, propias de la idea de la ciencia fundada en la modernidad) encontraban su soporte no solo en contextos específicos, sino también en comprensiones del mundo y sus relaciones, bastante diferentes. Es en ese espacio donde se inicia una reflexión, la cual busca la especificidad de cada una de ellas, y la manera como ocurre por caminos diferentes la producción de teorías desde los mismos presupuestos que fundamentan a los dos como diferentes, pero a la vez complementarios, saliendo de una mirada monocultural en el conocimiento.

Es ahí donde el diálogo de saberes (intra-culturalidad) en la cual se basa un reconocimiento explícito de las diferencias, que da lugar a un pensamiento múltiple y variado, donde los representantes más claros son las múltiples lenguas y grupos étnicos que habitan nuestras realidades, abriéndonos el camino de los pensamientos hegemónicos en la esfera de lo cultural y lo pedagógico, lo cual produce una ruptura con los intentos de construir sistemas cerrados (verdaderos y únicos) del conocimiento y del saber, abriéndonos el camino de tener que pensarnos, en el sentido de José Carlos Mariátegui<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> MARIÁTEGUI, J. C. Mariátegui total. Lima. Amaxa. 1994.

acerca del marxismo europeo, en la necesidad de pensarlo de nuevo desde las diversas culturas, replanteando las formas de lo universal y lo particular.

Este hecho va a abrir un campo de reflexión más profundo, en cuanto nos coloca a los educadores populares desde las diferencias y la diversidad cultural con un principio de complementariedad, lo cual va a permitir el ejercicio de diálogo y confrontación, la necesidad de realizar negociaciones culturales, en las cuales nos enriquecemos social, cultural, políticamente, convirtiendo la actividad educativa y pedagógica en un ejercicio permanente, donde los tres procesos están presentes, para poder llegar a acuerdos que nos permitan una praxis donde la intra e interculturalidad toman forma en la transculturalidad crítica, como principio de complementariedad. Ella hace posible una acción concertada para la lucha de los movimientos que se nutren de su identidad y de la tradición crítica para construir las emancipaciones de hoy.

## **F. El Sur, otras formas de la acción y las teorías de los movimientos críticos**

Los cinco elementos anteriores (saber, cosmogonías, geografías, naturaleza, integralidad) nos muestran el camino de una teoría que al beber y construirse desde la especificidad de ese sur político-pedagógico y desde su tradición e identidad, permite también un cuestionamiento diálogo con esa teoría política venida del mundo del Norte, y en ese sentido su cuestionamiento angular es la pregunta por la manera como un pensamiento particular, desarrollado en un espacio geográfico se hace universal, y con qué fundamento señala a las otras su particularidad, como lo incapaz de convertirse en “ciencia”, y de qué manera los espacios como los sujetos del conocimiento, nacidos y vivientes del sur, acuñan las formas del norte para desvalorizar y juzgar las experiencias y saberes que han sido rechazadas por la organización del saber del mundo del norte.

Es en este marco que se constituyen diferentes grupos de intelectuales a los cuales se les colocan diferentes denominaciones: “orgánicos”, “propios”, subalternos, y muchas otras, para explicar su comportamiento en estos contextos y en las mismas particularidades, surgiendo interrogantes sobre las elaboraciones conceptuales que se elaboran en las concepciones del mundo del norte, para explicar esas manifestaciones de resistencia y lucha, organizadas desde las singularidades, abriendo una discusión epistémica<sup>24</sup> que exige argumentación y producción para abrir el pensamiento crítico del norte para nutrirse de los procesos que se desarrollan en nuestras realidades. Estas requieren heterodoxas explicaciones, en cuanto se alimentan de otras maneras de los procesos contextuales que los constituyen.

Este reconocimiento de complementariedad y diferencia nos lleva a ver en la teoría crítica del norte una comprensión limitada y por lo tanto no suficiente para dar cuenta de las sabidurías, visiones y tradiciones en las cuales nos inscribimos desde el Sur. En ese llamado surge la necesidad de un encuentro propositivo y rico, de esos saberes de frontera que han sido constituidos en las luchas, búsquedas, confrontaciones, diálogos y negociaciones culturales. Es ahí donde la relación sur-norte comienza a adquirir otro sentido conceptual, práctico, teórico, más en términos de interculturalidad y transculturalidad, lo cual permite afirmar en la negociación y la diferencia, procesos de otras experiencias y saberes que permitirán crear lo nuevo que construye en ese quehacer las nuevas formas de la transformación y la emancipación, las cuales se hacen en el día a día, las cuales bebiendo del pasado-presente (intraculturalidad) construyen la esperanza desde la interculturalidad y la transculturalidad.

---

<sup>24</sup> ALBÓ, X. Preguntas a los historiadores desde los ritos andinos actuales. Trabajo presentado al encuentro “Cristianismo y Poder en el Perú Colonial”, Fundación Kuraka, Cuzco, junio 2000.



### **III. El sur organiza nuevos escenarios político-pedagógicos**

Estas lecturas específicas nos llevan a encontrar la manera como esas comprensiones van dando cuenta de esa otra manera de manifestarse el reencuentro de mundos del norte y el sur, lo cual requiere interpretaciones y reelaboraciones en sus fundamentos, que deben alimentar los procesos de formación y ante todo, del análisis de la realidad como fundamento de la educación popular, el cual deja de ser la transposición mecánica de las dinámicas del capitalismo del mundo del norte. Ello exige ser releído desde las particularidades contextuales del sur, por los diferentes actores de lucha, por las transformaciones y emancipaciones necesarias, a las cuales se les colocarán nombres según las realidades emergentes las vayan configurando en el proceso de diálogo, confrontación y negociación cultural.

Algunos de estos aspectos que comienzan a ser releídos son:

#### **A. La afirmación de la unidad entre lo humano y la naturaleza**

Quizá la mayor enseñanza de nuestros pueblos originarios al visibilizar su mundo y sus es la relación con la naturaleza en un sistema horizontal, en donde se controvierte la mirada de la tradición occidental de la separación entre ser humano y naturaleza. Para estas culturas las miradas constituyen una integralidad, en donde no se puede producir esa separación. La idea de la pachamama nos replantea una tradición que ha usado la naturaleza como algo externo a los seres humanos y en la modernidad capitalista integrada a un proceso productivo, en función de convertir la naturaleza en mercancía.

En ese sentido, la relación que se forja en la interculturalidad con los grupos indígenas y afrodescendientes, tiene un sentido descolonizador, en cuanto al relacionarnos con ellos aprendemos de una identidad y unos sentidos de lucha que

están colocados en otros lugares a los cuales nos abocábamos en nuestras comprensiones, incorporando contenidos y prácticas que en los grupos populares llama a replantear también muchas de sus relaciones y deconstruir miradas que en algunos escenarios comienzan a tomar forma en el reconocimiento de los derechos de la naturaleza.

Tal vez una de las rupturas mayores que vamos a tener que realizar va a ser la del antropocentrismo, eje de la cultura occidental, lo cual ha construido no solo esa relación utilitarista con la naturaleza, sino formas particulares de conocimiento, de actuación y de institucionalidad, y en alguna medida ha sido el soporte de la patriarcalidad, en cuanto coloca no en lo humano (hombres y mujeres) la construcción de la sociedad, sino que la separación ser humano-naturaleza se realiza convirtiendo al hombre en impulsor de esa gesta, reduciendo a la mujer al espacio doméstico y a una forma de entender el cuidado, que construye unos procesos de relaciones sociales, en donde el control del hombre como representante de la especie humana, se repite sobre la naturaleza (antropocentrismo) y en las relaciones inmediatas con las mujeres (patriarcalidad).

## **B. La afirmación de lo local y lo territorial en un mundo globalizado**

La idea de lo universal como matriz social sobre lo cual se construye la institucionalidad en occidente ha significado la construcción de procesos sociales comunes a todos y la organización de los diferentes sistemas de la vida en ese horizonte. Allí están los procesos de socialización con su múltiple institucionalidad: estado, familia, religión, escuela, medios masivos de comunicación, organizando el mundo desde esa mirada. No en vano al interior de ellos ese ejercicio homogeneizador se repite, por ejemplo, en la escuela, el currículo, los estándares, las competencias, y para ello la globalización capitalista y neoliberal como la única manera de ser y estar en el mundo termina construyendo una matriz transnacionalizada (a nivel político, social, económico, comercial, financiero) bajo el cual se produce el nuevo control.



Sin embargo, el lugar en el cual esas formas de control se sufren y padecen directamente es el territorio, ese mundo donde las formas de la globalización llegan bajo el doble estatuto de cambio de época y nuevo proyecto de control como formas glocalizadas, se convierte también en el lugar en donde esos procesos son redirigidos, integrados a los procesos de las comunidades, y el mundo local desde sus formas particulares construye desde sus saberes, nuevas experiencias de resistencia mediante las cuales las comunidades en sus territorios endogenizan esa patronización de las formas universales en sus diferentes niveles, haciéndolas glociales.

Ello va a exigir de los educadores populares una reflexión permanente en su quehacer, para reconocer el control que se construye desde esa racionalidad universalista que a nombre de su verdad intenta imponer procesos monoculturales, rompiendo la diversidad fundada en la identidad de los territorios, en experiencias, saberes, conocimientos, sabiduría, tecnologías, visibilizar estos asuntos para el quehacer práctico de comunidades y movimientos y construir procesos para permitir su emergencia desde la esfera de lo glocal va a ser una tarea urgente de los educadores populares.

## **C. La visibilización de otros lugares de democracia**

En el último tiempo la crisis de la democracia de las corporaciones transnacionales manifiesta en el escenario en el cual el mundo del norte tramitó la crisis financiera del 2008 (la de las hipotecas), mostró cómo todos los recursos de los fondos públicos de los estados iban a salvar a estos grupos especuladores, en lo que irónicamente alguna revista norteamericana tituló “el socialismo para los banqueros”, esto se realizaba en un escenario en donde no se producían grandes reformas para redirigir la responsabilidad de estos sectores en la sociedad<sup>25</sup>. Paralelo, la cumbre de Copenhague sobre el calentamiento global planteaba la necesidad de 1/4 parte de los

---

<sup>25</sup> Al interior del capitalismo, dos de los grandes críticos son los premios Nobel: Krugman y Stiglitz, que piden una reforma de él.

recursos que se utilizaron para salvar a los grupos financieros, los cuales garantizaban en diez años un alivio sustantivo sobre esta problemática, pero no fue posible conseguir ese recurso.

Desde el Sur, desde nuestros grupos originarios y nuestras comunidades locales, se han ido ampliando procesos que van más allá de la democracia representativa, mostrando también un enriquecimiento de ésta en los procesos comunitarios, en las mingas de asociación grupal para construir en diferentes niveles (político, económico, social, cultural) el proyecto de participación de los individuos en el colectivo social, lo que en una mirada eurocentrada puede ser visto solo como la pervivencia de formas pre-capitalistas.

Estos procesos enraizados y visibilizados en las últimas luchas de sectores aborígenes, da forma en el quehacer cotidiano a un sistema de representación basado sobre otros criterios, y que desde la idea del Buen vivir, construye en las comunidades los proyectos de vida, como una crítica radical a la idea de desarrollo, mostrando otros caminos para él, a la vez que dan cuenta de un remozamiento (¿o transformación?) de la democracia.

Para los educadores populares se construye una exigencia por pensar esas otras formas de la democracia y la ciudadanía, para hacerla más horizontal y que son visibilizados por nuestros grupos populares, más allá de quienes han terminado rescatando y trasladando a nuestros contextos la democracia radical.

## **D. Nuevas formas de institucionalidad y de movimientos**

Todo el proyecto de la modernidad capitalista (y también de los socialismos) estuvo fundada sobre la existencia del Estado-nación, convirtiendo a éste en el garante del acumulado de los derechos sobre el cual se construye la subjetividad moderna. Es el fundamento de los procesos de socialización, en donde por ejemplo la escuela enseña no solo la manera de entender



el conocimiento, sino que interioriza un sujeto que conoce desde su interioridad (yo interno).

El reconocimiento de la diversidad significa el encuentro con un tipo de subjetividad que produce un cuestionamiento al Estado-nación y su manera de entender los derechos, basados sobre lo cultural, y en el caso de nuestros países da forma a un estado pluricultural, que encuentra en él la manera de resolver que en ese territorio también conviven y tienen presencia manifestaciones plurinacionales y pluriétnicas, lo cual exige una manera diferente de leer el Estado, y no solo de leerlo, sino la necesidad de plantearse que existen otras maneras de construcción de Estado y sociedad.

Esto significa también una redefinición de los principios del territorio, nación, identidad, y allí aparece en forma muy clara una redefinición de los derechos, en donde la misma visión crítica occidental del proyecto liberal no es suficiente para explicar de qué manera se produce éste, ya que sus bases jurídicas, filosóficas y de institucionalidad y juridicidad, que dan forma a esas nuevas manifestaciones políticas que pugnan por emerger en nuestro panorama, como es el caso del boliviano, con todas sus particularidades y dificultades, en donde se busca que el Estado plurinacional sea la expresión del Buen vivir.

Una manifestación de estos aspectos para los educadores populares es la manera cómo comienzan a emerger otras formas de movimientos que recogen esos nuevos intereses y van más allá de la organización político-gremial de esa tradición. El mismo Freire había avizorado esa crisis: “la globalización no acaba con la política; al colocar la necesidad de hacer las luchas de forma diferente, se tiende a debilitar el lugar de las huelgas de la clase obrera, no significa por tanto el fin de la lucha, sino de una forma de luchar la huelga. Toca a los obreros reinventar la manera de sus luchas y no de acomodarse pasivamente ante el nuevo poder”<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> FREIRE, P. Op. Cit. Página 93.

## **E. El poder, más allá de lo político y lo económico**

También nuestra tradición ha ido replanteando las formas de poder visible en el materialismo histórico. En esa perspectiva no sólo nos encontramos con una existencia de ella en los lugares clásicos de la tradición jacobina (Estado-ingreso) y la crítica de ésta. Desde la década del '60 del siglo pasado, autores como Aníbal Quijano<sup>27</sup> releía a éstas y mostraba las maneras cómo el poder circulaba en las formas y lógicas que tomaba el conocimiento en la sociedad. También hizo visible mucho antes que otras versiones europeas, el poder existente en las formas de autoridad múltiples y variadas en las cuales se constituían las relaciones sociales cotidianas y ampliadas. También le dio forma al mostrar cómo el sexo y sus múltiples relaciones constituían escenarios de poder particulares. También elaboró acercamientos para dar cuenta de la manera como la naturaleza, sus usos y entendimientos, era un escenario de poder, que mostraba sus caminos más allá de los clásicos entendimientos, lo cual convierte todas nuestras acciones en escenarios políticos de actuación.

Es ahí donde se hace necesario construir esos espacios de poder en lucha y resistencia, para que no sean colonizados por el poder dominante, y a la vez sean espacios de construcción de poder popular y alternativo. Este reconocimiento significa la necesidad de explorar el control en sus múltiples manifestaciones y allí la urgencia de cambiar la mirada que permita reconocer esas ópticas de él en estos espacios y construir las resistencias que no están en ningún lugar, pero están siendo recreadas como formas de emancipación en los procesos cotidianos de quienes buscan construir otros mundos.

---

<sup>27</sup> QUIJANO, A. "Colonialidad del poder y clasificación social". En: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFOGUEL, R. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Instituto Pensar-IESCO-Siglo del Hombre Editores. 2007. Página 96.



Allí emerge para los educadores populares un campo de actuación en los diversos niveles —micro, meso y macro— como espacios de disputa de poder, control y saber, lo cual coloca al orden del día lo político-pedagógico, en cuanto éste no se hace como tal por un discurso crítico que la acompañe, sino por la manera como en todo su ejercicio construye relaciones sociales con intereses específicos. En ese sentido, los dispositivos que se utilizan en cada actividad educativa y pedagógica marcan el horizonte político del educador; es decir, él transforma la sociedad desde el cotidiano de su actuación como educador, y ahí, reconociendo cómo el poder está en su actuar concreto, lo lleva a autocriticarse, en el sentido que lo político no es solo el horizonte emancipador de su discurso, sino también la manera como anticipa la nueva sociedad en su cotidiano pedagógico, haciendo presente que no hay acción humana y educativa exenta de ser política.

#### **IV. Ámbitos de reelaboración de las pedagogías de la educación popular**

Si la educación popular reconoce hoy un acumulado de su construcción y unos elementos en los cuales reelabora su propuesta como una forma de educación posible en todos los ámbitos de la sociedad, es necesario comprender cómo también ese desarrollo, así como los elementos de su particular constitución, desde el sur, con sus nuevos escenarios y en la manera de leer el poder, hace que su proyecto educativo sea sustantivamente político-pedagógico. Es decir, que no se pueden disociar la una de la otra, ni lo político le viene a la pedagogía desde afuera, dada por la ideología o la apropiación de discursos sociales, no. Ella es política en sí misma y construye en su particular accionar, poder. Por ello, sus dispositivos y procesos metodológicos tienen que ser revisados en cada acción para garantizar que construyen el empoderamiento social de excluidos, segregados, dominados, oprimidos, y de los procesos socioeducativos que configuran el campo de la transformación y la emancipación.

En esta perspectiva, la educación popular realizando un balance de su actuación en toda la sociedad para generar transformaciones, en cuanto es una propuesta para ella desde los intereses de los grupos excluidos, segregados, oprimidos. Se ha visto exigida a hacer una reflexión de cómo lo pedagógico se hace particular de acuerdo al ámbito en el cual realiza su mediación, ya que es ahí y en coherencia con su proyecto donde se definen los dispositivos de saber metodológicos que se utilizan para garantizar su efectividad político-pedagógica en coherencia con su propuesta de diálogo, confrontación de saberes y negociación cultural. En ese sentido, estos ámbitos formarían parte de las geopedagogías<sup>28</sup>, con las cuales se busca

---

<sup>28</sup> Con geopedagogías, se señalan las pedagogías que están siendo construidas, ya que las existentes no son suficientes para dar respuesta a los nuevos contextos del cambio de época y la reconfiguración del capitalismo. Éstos exigen la construcción de nuevos espacios para hacer real la educación de estos tiempos en los cuales los desarrollos de ella en la modernidad (paradigmas, corrientes, enfoques, metodologías) requieren ser ampliados para dar forma a estas nuevas realidades. Se señalan como algunos aspectos de geopedagogías los nuevos contextos globales, las nuevas teorías de la ciencia (modo 2), las nuevas mediaciones tecnológicas y comunicativas, las nuevas identidades (el Sur, por ejemplo), y las nuevas regulaciones éticas (Cfr. RABELATTO, J. L. La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto nort-sur, liberación. Montevideo. Nordan. 1995), lo cual requiere la construcción y creación de nuevas pedagogías, convirtiendo a sus actores en productores de saber y conocimiento. Cfr. Universidad Pedagógica Nacional. Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros. Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- Expedición Pedagógica No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- Expedición Pedagógica No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003.

----- Expedición Pedagógica No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005.

----- Expedición Pedagógica No.7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005.

----- Expedición Pedagógica No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005.

construir las propuestas educativas, en coherencia con los espacios de aprendizaje en los cuales se realiza la actividad educativa.

Decantar esos procesos y desde esta perspectiva, educadoras y educadores populares nos hemos visto en la exigencia de reconocer la necesidad de planificar nuestras acciones en coherencia con esos ámbitos en los que están ubicados los actores y los fines de las organizaciones, movimientos, entidades, instituciones, desde donde hacemos o que organiza la actividad educativa. Es decir, el ámbito le da contexto específico y particular a la actividad, localizándola y permitiendo organizar la metodología y los dispositivos que hagan posible el empoderamiento de los actores que participan en ella, y su apuesta político-pedagógica.

En este sentido, la educación popular ha venido decantando seis grandes ámbitos de mediación en su actividad: la individuación, los procesos de socialización, la vinculación a lo público, la vinculación a organizaciones y movimientos, la participación en los gobiernos, y lo masivo. En todos y cada uno de ellos se hace específico el proceso de diálogo de saberes (intraculturalidad) confrontación de saberes y conocimientos (interculturalidad) y negociación cultural (transculturalidad) y allí la persona educadora popular, en coherencia con sus concepciones —que son variadas— hace la elección de sus dispositivos y rutas metodológicas para hacer posibles los resultados buscados en la actividad educativa que se desarrolla.

## **A. Negociación cultural para ámbitos de individuación**

Dos asuntos centrales al pensamiento emancipador en su versión eurocéntrica, son los asuntos de la construcción de subjetividades y conciencia crítica, los cuales llegaron a nuestros contextos —en el caso de Paulo Freire— con los pasos de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, tanto, que muchos de sus procesos educativos estaban orientados a una toma de conciencia sobre sus condiciones de opresión, donde la actividad educativa buscaba generar dinámicas de liberación.

En esta perspectiva, era un sujeto que se constituía como actor en la toma de conciencia de sí y de su mundo, en un ejercicio en donde el individuo solitario aislado no existe. Nos hacemos desde y en las relaciones con las otras y otros y en la toma de conciencia de quién soy, buscando que en el reconocimiento de esa actividad que realizo (acción) se forje mi individuación desde los contextos específicos, y desarrollando las capacidades genético-sociales (cognitivas, socio-afectivas, valorativas, volitivas) que traigo en mi condición de miembro de la especie humana.

Por ello, la educación es siempre una acción de medi-acción, en donde tomo conciencia del mundo, forjándome la conciencia de mí, haciéndome sujeto histórico. Es allí donde se da la interculturalidad como hecho fundante de la educación popular, en cuanto el diálogo de saberes me constituye en mi identidad, que a la vez es diferencia con otros. Por ello se requiere la educación, para orientar ese sentido de corresponsabilidad con el destino de lo humano en la tierra (solidaridad) y de la vida en el universo (ética), constituyendo un eje de organización no solo del mundo, sino de la manera como actúo en él y los sentidos que coloco a mi actuación.

Un ejemplo de esta acción es mi encuentro con un jesuita que se mueve en un campo de actuación marcado por los retiros espirituales. Yo le preguntaba sobre si era consciente de ser educador popular en el ámbito de la individuación más propio de ese tipo de práctica, y le comentaba que desde mi punto de vista, ésta era una de las causas por las cuales la “nueva era” se había tomado muchas de las prácticas espirituales del mundo cristiano<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Cfr. CINEP. Divergencia. Múltiples voces nombran lo político. Bogotá. CINEP-Pontificia Universidad Javeriana-MAGIS. 2010.



## **B. Negociación cultural para ámbitos de socialización**

Durante mucho tiempo la educación popular fue asimilada a “educación no formal y de adultos”. Además, solo existente en procesos políticos de movimientos sociales y políticos que lucharan por la emancipación. A medida que se fueron leyendo los nuevos entendimientos del poder como control y dominio en múltiples espacios de la vida cotidiana y en la subjetividad e individuación de actores —aun en quienes luchaban por el cambio y la transformación— surge la necesidad de releer la educación popular en clave de poder en conflicto: dominación/control-emancipación/transformación, presente en toda la sociedad.

Esta comprensión fue construyendo desde los grupos de educación popular, infinidad de prácticas que buscaban transformar las relaciones de poder en los entornos familiares y en consecuencias prácticas de ese núcleo familiar que soportaban y prolongaban la patriarcalidad, el adultocentrismo, el poco reconocimiento a la identidad de las culturas infantiles y juveniles, reproduciendo de igual manera el poder que domina, bajo las formas familiares más cotidianas. De igual manera, grupos con una tradición religiosa fueron encontrando esas prácticas en sus instituciones, y aun en el ejercicio de autoridad de personas que se nombraban educadoras populares. De igual manera, el ejercicio de gobiernos “revolucionarios”, incluso de quienes habían constituido con sangre sus procesos, reproducían formas que parecían eran propias del capitalismo.

De otro lado, la emergencia de experiencias de “innovación” pedagógica en la escuela formal fue mostrando cómo ésta era no el simple espacio de reproducción cultural no apto para la educación popular, sino que además era uno de los espacios en los cuales cierta autonomía relativa lo constituía en un espacio de conflicto y disputa por construir propuestas alternativas, situación que se hizo más visible con el desarrollo del movimiento pedagógico en diferentes países de América Latina, en el cual participaron diferentes actores que venían

de la educación popular, junto a otros que venían de las más variadas tradiciones críticas.

Esto exigió a los educadores populares reconocer que este ámbito de la socialización era muy amplio, y que si se quería construir mediaciones y espacios de aprendizaje emancipador allí, iba a ser necesario salir de comprensiones estrechas de ella, de su metodología y su pedagogía, abriéndose a diferentes propuestas que, manteniendo el horizonte de su apuesta, hacían específicos los diferentes dispositivos para los múltiples ámbitos susceptibles de trabajar desde la educación popular. Ello hace posible en este nivel, un proceso de diálogo-confrontación de saberes que construía múltiples maneras de la interculturalidad.

## **C. Negociación cultural para los procesos de vinculación al ámbito público**

La exigencia de vincular educación popular solo a los movimientos sociales y políticos, no solo mostró cómo algunas concepciones seguían prisioneras de una mirada reducida del poder (político-económico), sino que también negó la necesidad de disputar poder en esas otras esferas trabajadas por Quijano y reseñadas atrás. De igual manera, la articulación de lo gremial y lo político<sup>30</sup> como un resultado inmediato de los procesos, no permitió un trabajo más valioso y de acumulación y construcción de poder, así como de proceso con grupos que no estuvieran vinculados a las formas organizativas clásicas.

Sin embargo, al decantarse ese acumulado de educadores y educadoras populares, nos encontramos en muchos lugares con trabajos que pacientemente iban logrando una visibilización social de actores que antes habían estado silenciados en sus

---

<sup>30</sup> Lo cual desde mi punto de vista estaba marcado por esa primera definición de la educación popular, una educación no formal de adultos y que estaba muy marcada por las teorías revolucionarias de ese momento (el foco, la combinación de formas de lucha, la inevitabilidad de la revolución), lo que incidió en una participación política adulta y una visión de la toma del poder.



esferas privadas. Ahí están los casos de las mujeres, los niños, los jóvenes, población LGBTI, quienes emergían socialmente a escenarios públicos para visibilizar sus problemáticas y con características subjetivas interesantes, de perder el miedo para exigir y mostrar en escenarios públicos sus planteamientos o su búsqueda de articulación a grupos para hacer visible su protesta. En este sentido se presentaba una contradicción, ya que en ese momento de ir a lo público, es una decisión personal, apoyada por el entorno social que se ha ido constituyendo.

Mientras el capital construyó el espacio de lo público como esa esfera de cuidado y protección del Estado para la realización de la ganancia, la educación popular lo fue convirtiendo en un lugar (social, simbólico-material), por donde personas y grupos emergieron en la sociedad como actores de su propio destino y esto exigió cualificar sus procedimientos en la actividad educativa y formativa, ya que esto requería una pedagogía para la movilización y la articulación a lo público que garantizara la opción consciente de estos actores asumiendo lo que esto significaba, permitiéndoles darse cuenta que ello era un ejercicio que movilizaba todas sus capacidades cognitivas, volitivas, valorativas, afectivas, y él se implicaba en la construcción de la sociedad. En ese sentido, los dispositivos de saber-poder-acción eran diferentes a los usados en los procesos en los ámbitos de individuación y de socialización, y exigía del educador popular un detalle para seleccionar las actividades que le garantizaran el empoderamiento de los actores presentes en estas actividades desde el espacio en el cual se realiza la acción, haciendo más fuerte la confrontación de saberes como ejercicio de interculturalidad.

#### **D. Negociación cultural para ámbitos de vinculación a movimientos sociales y políticos**

Éste fue por mucho tiempo el ámbito histórico de la educación popular, en cuanto se asoció lo político a las formas jacobinas de ésta, en la relación con lo gremial, como lugar de concreción de los intereses particulares de los sujetos clásicos,

en las clases propias de los sectores primario, secundario y terciario de la economía (rural, industrial, servicios). Sin embargo, las particularidades de las manifestaciones de un capitalismo que en los contextos del Sur hicieron emerger subjetividades generadas en su desarrollo no eurocéntrico. Allí están los grupos indígenas, afros, mujeres, y una serie de sectores de clase, pero mas amplia de ella, desde otras realidades específicas como niños de la calle, grupos de desplazados por la violencia en algunos países o por el tipo de explotación capitalista en el campo, o sectores en diferentes circunstancias de convertirse en actores, por ejemplo, en sus procesos sociales educativos que asumen identidades más allá de su condición de asalariados, como los maestros con la pedagogía, grupos que se organizaron desde la diversidad sexual o religiosa, generando unas dinámicas organizativas que van más allá de las clásicas de la lucha social.

De igual manera, el capitalismo centrado en lo tecnológico, el conocimiento con control financiero, van mostrando nuevas formas de asociación y lucha frente a estas nuevas realidades. Allí tenemos formas de organización, por ejemplo, de grupos por el software y el hardware libre, las patentes libres, el acceso libre, que muestran que en esos campos de lucha se va mucho más que por el acceso y el derecho al uso de las nuevas realidades de la tecnología y el conocimiento, abriéndose un nuevo campo mucho más vasto, que requiere una reflexión para encontrar esos nuevos nichos organizativos.

Para los educadores populares se convierte en un doble reto, en cuanto el reconocimiento de esas múltiples formas de poder -y por lo tanto de existencia de lo político- no solo significa construir ámbitos propios de su construcción de procesos de mediación, sino ante todo, de ser capaces de diseñar procesos formativos que estén en condiciones de generar esas múltiples formas organizativas de este tiempo, mostrando como ello es posible ampliando internamente las expresiones clásicas de la lucha gremial para dar forma a las organizaciones y movimiento de hoy.

De igual manera, va a significar un ejercicio de filigrana, en cuanto este ámbito es un objetivo general en cada grupo humano que se trabaja, pero debe tomarse en cuenta el ámbito de subjetividad en donde se encuentra para no apresurar ni presionar procesos.

Sea éste el lugar para reconocer que los ámbitos no son lineales en el proceso de los sujetos sociales que se convierten en actores y protagonistas. Ello está determinado por múltiples variables, contextos, tipo de institucionalidad donde se desarrolla la acción, necesidades de los actores, reconocimiento de intereses, construcción de proyectos de identidad y de sentido. En ello hay punto de partida y llegada, y los determinan los procesos específicos.

## **E. Ámbitos de negociación cultural en procesos gubernamentales**

Éste es uno de los espacios constituidos en el reconocimiento de los múltiples escenarios de poder, en cuanto fuerzas, grupos, movimientos de lucha por hacer posibles las reivindicaciones de los sectores populares. Como expresión política tomaron como central el abandono de entender su lucha como la toma del poder, y se construyeron escenarios de construcción y acumulación del poder a lo largo y ancho del continente, como la última revolución existente de la toma por las armas, como la de Nicaragua, fue dando paso a una serie de experiencias, que viniendo de procesos populares llegan a los gobiernos cobijados por las banderas de estos movimientos y el planteamiento de una nueva izquierda que se hace presente en El Salvador, Nicaragua, Venezuela, Ecuador, Bolivia, Brasil, Paraguay, Argentina.

En este ejercicio se introduce un campo de discusión fuerte para la educación popular, porque de alguna manera surge la paradoja de encontrar la manera de construir contra-hegemonía en uno de los instrumentos centrado en la construcción de la hegemonía. Esto significa no solo el ejercicio de reconocer que tener el gobierno no es tener el poder, pero que en su

crisis la democracia representativa genera oportunidades en los intersticios de crisis para construir formas frágiles de democracia popular y comunitaria. Ello puede verse en los debates de Evo con indígenas andinos y amazónicos o en los recurrentes gestos golpistas como amenaza en Paraguay, volviendo a colocar el debate para muchos entre reforma o revolución, toma del poder o construcción de él, aun desde el gobierno, con los diferentes matices sobre la construcción de la ciudadanía en estos tiempos, y del uso de lo electoral para ello.

Esta realidad ha tocado a la educación popular, en cuanto muchos de los educadores populares latinoamericanos han accedido a las puertas de estos gobiernos y han mostrado una cara de la construcción de políticas públicas populares, construyendo un ámbito de lo público desde el ejercicio de los gobiernos, dando forma y haciendo posible la construcción de políticas públicas populares. Ello exige dispositivos, procesos y dinámicas de vigilancia sobre la manera como se expresan y representan los intereses de los movimientos sociales y los grupos populares, generando una discusión nueva que es difícil de cerrar con recetas del pasado y llama a una alerta para construir este ámbito realmente como educadores populares y no simplemente como una nueva burocracia de izquierda, y de ese asunto de la posibilidad de construir resistencias desde lo gubernamental, y cuáles serían sus particularidades, así como ir con gobiernos electos a la constitución de la emancipación social.

## **F. Ámbitos de negociación cultural en lo masivo**

Una nueva realidad ha sido constituida como escenario para los educadores populares en la actual revolución científico-técnica en marcha, la cual no solo ha construido nuevos elementos para ser trabajados desde la perspectiva de los educadores populares en tanto ella se funda y construye un cambio de época con profundas modificaciones culturales, introduciendo en la sociedad ámbitos propios de actuación en las esferas del conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación, y como eje constructor-reconstructor de ellos la investigación.

Una de las particularidades de algunos de estos fenómenos es la constitución de lo masivo como un nuevo espacio social de control y hegemonía, pero también como un espacio de contrahegemonía, como decía Dyer-Witthford: “En el ciberespacio es donde el capital busca adquirir hoy poder total, control y capacidad comunicativa para apropiarse así no solo del trabajo (...) sino también de sus redes sociales, como decía Marx. Pero al mismo tiempo, es en esta esfera virtual donde están teniendo lugar algunos de los experimentos más significativos de control-poder comunicativo”<sup>31</sup>.

Si el punto de partida de la educación popular es la realidad, nos encontramos frente a una nueva realidad que se construye en lo virtual, vehiculizada por un lenguaje digital y presente en la vida cotidiana por infinidad de aparatos usados por los habitantes del planeta, pero en forma más intensa por las culturas infantiles y juveniles, y allí la forma que ha de tomar la presencia de las educadoras y educadores populares es todavía parte de una elaboración y nos deja en la duda de la sociedad de consumo y la rendición a ella, pasando por las nuevas conceptualizaciones que nos hablan de un capitalismo que reorganizado, coloca las nuevas formas de consumo como controles en su reorganización de los nuevos procesos productivos de lo simbólico y el consumo de imágenes, información, tecnología, como centrales a su proyecto<sup>32</sup>.

Allí la educación popular se ve jalada a generar procesos pedagógicos específicos para los que se generan en el ciberespacio, en las redes, en las wikis, y que transforman el espectro y las formas de lo masivo en este siglo XXI.

---

<sup>31</sup> DYER-WITHEFORD, N. Ciber-Marx. Cycles and Circuits of Struggle in High Technology Capitalism. University of Illinois. Press Urbana. 1999. Página 122.

<sup>32</sup> Para una ampliación, remito a mi texto: Las escuelas de las globalizaciones II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Bogotá. Ed. Desde Abajo. 2011.

## **V. La educación popular, una construcción colectiva en marcha**

La marcha no se detiene, la educación popular camina sobre el sur de este continente y en sectores del norte que se plantean desde los procesos educativos, hacer de estos un medio para construir un mundo más justo y humano. Infinidad de experiencias, prácticas de resistencia y elaboraciones dan cuenta de sus múltiples entendimientos, lo cual también permite reconocerlos desde sus troncos básicos en el acumulado, con su infinidad de propuestas metodológicas, que construidas desde el diálogo de saberes, la confrontación de ellos, y la negociación cultural, construye una educación de impacto más profundo, para hacer real en la sociedad la intraculturalidad, la interculturalidad, y la transculturalidad.

Esa diversidad de apuestas y propuestas desde su tronco básico, nos permite hoy reconocer cómo ese acumulado construido ha sido decantado de infinidad de procesos, proyectos y prácticas que han ido enriqueciendo ese tronco común, y del cual hemos dado cuenta en las páginas anteriores como el resultado de una construcción-reconstrucción permanente, fruto también a su interior del ejercicio de diálogo, confrontación, negociación, dando signos de una presencia a veces silenciosa sobre el tejido social de nuestros pueblos, pero por ocasiones rebrota como prácticas firmes y visibles, cuando la confrontación frente al capital y sus formas de poder en los territorios y localidades toma más fuerza.

Esa lectura de este tiempo y de los desarrollos de la educación popular como una propuesta para toda la sociedad, desde los intereses y apuestas de los grupos populares de la población en múltiples ámbitos de la sociedad y en coherencia con las reflexiones anteriores, nos permiten reconocer esas tensiones propias de su crecimiento y desarrollo, las cuales desde mi particular punto de vista, marcarán hacia el futuro inmediato las maneras como la educación popular crecerá y realizará hacia su interior el proceso de diálogo, confrontación,





negociación, haciendo visible que los rasgos centrales de su apuesta metodológica y pedagógica son eje fundamental de su construcción como propuesta para la sociedad en este nuevo siglo.

Planteamos esta apuesta de su futuro como tensión, en cuanto los dos aspectos señalados en ella están hoy presentes en su desarrollo, y de los énfasis más marcados sobre uno u otro, hacia el futuro, en los terrenos de la acción, la reflexión, y la conceptualización, marcará los caminos de la educación popular y de las diferentes concepciones que se desarrollan de ella en nuestra realidad. Esas principales tensiones, no todas, serían:

- Sur - Norte
- Político - pedagógico
- Desarrollo - Buen vivir
- Saber – conocimiento
- Sistematización – investigación
- Gobiernos populares – movimientos sociales
- ONGs – educación popular
- Procesos locales – mundo global
- Uso NTIC – cultura tecnológica
- Activismo – reflexión
- Abierta a esas que las prácticas nos van mostrando

## **A. Entre Sur y Norte**

Una de las tareas centrales, en medio de un proyecto de globalización capitalista y neo-liberal signado por la manera como las teorías eurocéntricas y americanas marcan la particular forma de acción y reflexión de nuestras instituciones, organizaciones y movimientos, va a ser darle forma al sur, y en ese sentido, va a ser un giro en nuestra manera de ponernos frente al mundo y ello va a requerir de un profundo ejercicio de interculturalidad, que va a estar marcado por la toma de conciencia que somos de acá, y por lo tanto, implica una búsqueda profunda de ello en nuestra historia, en nuestras epistemes, en eso que el maestro Fals-Borda llamaba lo sentí-

pensante. Ello va a exigir la incorporación de este aspecto en forma permanente en nuestras prácticas, porque en alguna medida significa ejercicios de reflotar nuestra memoria histórica, silenciada por los ejercicios de colonización de la mente, el cuerpo, el deseo, en sus múltiples manifestaciones.

Para ello, deberá realizarse en un ejercicio de diferenciación con el mundo del norte, que a la vez debe establecer los nexos con la teoría crítica desarrollada allí, la cual nos da elementos para inscribirnos también en un escenario mundial de dominación y encontrar los aliados del proyecto emancipador, dando forma a uno de los principios de la negociación cultural, y es el de la complementariedad crítica. Ella nos permite evitar caer en un discurso sobre el sur que nos encierre y sea construido como nueva verdad única. Es allí donde la confrontación da forma a lo intercultural como riqueza para construir proyectos comunes.

## **B. Entre lo político-pedagógico**

Esta tensión sigue siendo central en la educación popular, en cuanto el énfasis colocado en uno de los dos aspectos lo que hace visible es la manera como se entiende el poder que se construye y recrea en la práctica de los educadores populares. Cada vez la reflexión va mostrando que el carácter político de las prácticas no le viene desde afuera, de discursos de disciplinas sociales, sino que es propio de un quehacer que cubre los diferentes ámbitos de la sociedad, y en ese sentido, cuando se plantea como un proyecto para toda la sociedad -en cuanto propone transformarla, emanciparla desde los sectores populares- coloca un eje que es indisociable, pues lo pedagógico es en esta propuesta sustantivamente político-pedagógico. Es decir, no puede ser enunciado el uno sin el otro, precisamente para diferenciarse de otras educaciones o del componente social de ella en algunas teorías modernizadoras de la educación.

En ese sentido, será tarea central de los educadores populares llenar de contenido y de desarrollos metodológicos



específicos ese carácter pedagógico-político y político-pedagógico de ella, en cuanto los principios generales que fundamentan el acumulado de esta tradición no se pueden quedar en el discurso sobre la sociedad y su destino, sino que ellos deben convertirse en procedimientos específicos, propuestas metodológicas, y dispositivos de saber-poderación. Por ello, la educación popular va más allá de las didácticas y las herramientas. Por ello toda práctica que se realice debe trabajar con filigrana sus procedimientos para hacer real lo político-pedagógico.

### **C. Entre Buen vivir y desarrollo**

La emergencia de proyectos populares en los gobiernos latinoamericanos con todas sus características problemáticas y los debates que se han generado, entre muchos de los elementos positivos, es que ha colocado sobre el tapete de la discusión norte-sur, la emergencia de identidades particulares de nuestros contextos y la visibilización de esa otra mirada del mundo, como es el caso del Buen vivir. Como se señala en páginas anteriores, significa una mirada del sur sobre el mundo y la manera como ella ordena las relaciones en la sociedad, entendiendo el mundo en una unidad dada por una cosmogonía que tiene en perfecta relación e identidad cada uno de los componentes de su entorno cercano y lejano, sin disociaciones ni fragmentaciones. Ello se ven en la manera como algunas culturas aborígenes llaman a los formados en el mundo occidental: “los hermanitos menores”.

Estas miradas del mundo, más como cosmogonías que como cosmovisiones, ha ido generando una mirada propia que cuestiona entendimientos que se han construido sobre la marcha de la sociedad. Una de ellas es el entendimiento del desarrollo como meta de las sociedades con la consabida creación del mundo del subdesarrollo. En ese sentido, se produce un cuestionamiento a las políticas que se ven obligados a realizar los gobiernos de características populares. Lo más reciente se vivió en la Cumbre de Río + 20, en la cual se desnudó la manera como esos sostenibles y sustentables que

se le habían colocado al desarrollo, lo que habían logrado era cambiar la cara del capitalismo, así no renunciara a sus principios depredadores de lo humano y la naturaleza.

Para los educadores populares, esto va a significar un reto práctico y conceptual bastante profundo, en cuanto sus proyectos y procesos al ir escalando de lo micro a lo macro, pasando por lo meso, van a tener que ir encontrando la manera como estos dos aspectos se elaboran en una realidad donde las respuestas no están prefijadas, sino que deben ser recreadas y creadas cada día.

## **D. Entre sistematización e investigación**

Todo el final del siglo anterior fue rico en la constitución de un proceso que permitió reflexionar las experiencias y a medida que se consolidó fue derivando en una forma de investigar las prácticas. Ello ha permitido también ir haciendo una elaboración propia de esas epistemes de la práctica. Ese asunto ha ido consolidando a la sistematización<sup>33</sup> como una de las propuestas que viniendo de diferentes tipos de procesos e iniciativas, se consolida como una propuesta desde los quehaceres de profesiones práctico reflexivas, y por lo tanto, de educadores populares. En esta perspectiva, surge la urgencia de realizar las elaboraciones conceptuales y de profundización metodológica que a la vez que le constituya su acumulado, abra unos caminos de elaboración necesarios para acabar de consolidar esta práctica entre los educadores populares.

Pero ello no agota el tema de la investigación en la educación popular; en cuanto se hace necesario para consolidar el temaproceso de la sistematización, se hace necesario profundizar en ella desde una perspectiva más investigativa, para acabar de consolidar sus ejes de actuación y reflexión, así como también para visibilizar las diferencias entre concepciones, que deben

---

<sup>33</sup> JARA, O. "La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles". San José, Costa Rica. CEP Alforja-CEAAL-Intermon Oxfam. 2012.

ser enriquecidas en un debate que permita también construir en un escenario y un momento como el latinoamericano, el asunto del poder, la política, la producción de saber y conocimiento como aspectos fundantes de la sistematización en la educación popular.

También se hace necesario hacer un ejercicio investigativo sobre variados asuntos de la educación popular, como su historia, sus fundamentos, su epistemología, sus características del sur, que se hace necesario construir con seriedad conceptual y metodológica. De igual manera, la construcción de las propuestas de trabajo que incluyen la investigación como componentes de los procesos metodológicos de la educación popular, la convierten en una búsqueda necesaria y urgente, así como la discusión de las experiencias iniciales que se vienen haciendo como los de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP).

## **E. Entre saber y conocimiento**

A medida que se buscan las especificidades del mundo del sur, a nivel epistemológico va emergiendo otra manera de usar, procesar y producir la realidad, lo cual tiene consecuencias sobre los procesos de donde emergen las formas conceptuales con las cuales trabajamos. En ese sentido, la sistematización ha permitido una serie de diferenciaciones interesantes sobre el conocimiento producido en experimentos controlados, y el saber más propio de las prácticas, llevándonos por caminos iniciales en los cuales esas cosmogonías, esas epistemes del saber abren un campo nuevo para hacer posible la producción de saber de esos practicantes, estableciendo una complementariedad con el conocimiento de la ciencia moderna, más basado en las disciplinas.

Estos dos caminos para ir a la teoría, propios de dos sistemas sociales diferentes, abren una rica veta de tensión que complementan en esta esfera las relaciones norte-sur y por lo tanto a los pensadores de estas dos latitudes, que se unen buscando construir una relación que haga posible

que el proyecto emancipatorio tenga como fundamento esas diferencias. Ello permite construir un saber de frontera, en donde también habrá que pensar las formas institucionales que pueden cobijar no solo ese intercambio, sino también las formas bajo las cuales va a ser posible lograr esa producción de saber.

Existen experiencias ricas en el continente que deben estudiarse con detalle para ver de qué manera se está construyendo expresiones de ello. Procesos como la multidiversidad franciscana, las universidades indígenas con un carácter bilingüe y plurinacional, las propuestas de saber propio de la coordinación afro en los territorios del mar Pacífico, el intento de Bolivia con su Ley de educación (70) que busca construir currículo nacional desde las características plurinacionales y constituye un viceministerio de Educación Alternativa, y otras que se me haría largo enumerar, así como muchas otras que no conozco, sirven como fundamento para mostrarnos lo importante de esta tensión para construir lo propio en el saber, para hacer más fructífero el encuentro con el conocimiento.

## **F. Entre gobiernos y movimientos sociales**

Durante mucho tiempo, la discusión entre reforma y revolución fue una constante entre educadores populares, y en muchas visiones. Solo cuando se tuviera el cambio revolucionario se podría participar en los gobiernos. Las particularidades del control globalizado del capital, su carácter transnacional, fue dando paso a procesos en los cuales no se controlaba el poder, y se fue viendo la participación en procesos de gobierno como parte de acumular poder y de conseguir reivindicaciones que hicieran posible el mejoramiento de las condiciones de vida de los grupos subalternos de la población. América latina se volvió un terreno experimental (que inauguró Allende en la década del 70 del siglo pasado), de cómo hacer contrahegemonía desde un control gubernamental, que no tiene el poder sobre las dinámicas generales de la sociedad.

El debate ha sido rico en experiencias a lo largo y ancho del continente. Ha mostrado que no es posible homogeneizar este tipo de presencia, ni constituir un planteamiento homogéneo de ellos. Es más, muchos de los educadores populares del continente en dichos países se fueron al Estado, buscando realizar allí las propuestas de transformación y cambio que habían organizado desde sus instituciones, situaciones que no han estado exentas de discusiones y debates, los cuales asumen posturas que tocan todos los ámbitos del ejercicio de la política, desde aquellos que tienen que ver con asuntos como el desarrollo que se puede implementar, empoderamientos, el tipo de democracia que se construye, ciudadanía y poder popular, entre muchos otros.

Uno de los temas más álgidos ha sido el de los movimientos sociales alternativos, en cuanto referente central de la acción de los educadores populares y su relación con los gobiernos, en la medida en que se forja una alianza a la que no se estaba acostumbrado, ni existían criterios para ello. Esto abre un debate profundo sobre la manera como los educadores populares manejan esta tensión, la cual está signada por un campo nuevo lleno de aprendizajes, pero ante todo también de replanteamientos sobre la manera de ser de izquierda en estos tiempos de un capitalismo que también renueva sus formas de control y poder, y exige de los educadores populares creatividad, claridad y cordialidad en el debate, pero ante todo, apertura por construir caminos sin renunciar al acumulado construido con tantos otros a todos los niveles.

## **G. Entre cooperación (ONGs) y proyecto de la educación popular**

La educación popular en algunos países de América latina se desarrolló en contextos de dictaduras y democracias restringidas. Por ello, el trabajo con los grupos populares construyendo caminos alternativos logró un nicho muy fuerte en organizaciones de la sociedad civil y grupos religiosos críticos al sistema, muchos de los cuales constituyeron organizaciones no gubernamentales como entidades de

apoyo al movimiento popular; que en ocasiones como en el caso chileno, se recompuso bajo el apoyo de grupos que se denominaban de educación. Esto llevó a que la educación popular en muchos de estos lugares fueran asociadas con las ONG en forma similar a como en otros se vinculó sólo a la educación no formal y de adultos.

En esta perspectiva, parte de la cooperación norte-sur se estableció desde la década del 70 del siglo pasado, asociada en muchos casos a programas de educación popular; tanto, que en ocasiones se leía por grupos de izquierda, como una propuesta del norte al sur. Esta situación también se manifestó en los momentos de replanteamiento de la cooperación internacional, cuando muchas de sus instituciones hicieron replanteamientos de sus políticas, dejando de apoyar propuestas de educación popular; tanto, que algunos grupos llegaron a plantear en esta crisis el fin de la propuesta que se desarrollaba en el continente. Para otros fue la oportunidad de elaborar una discusión más clara de las relaciones norte-sur, en términos de una relación más igualitaria y menos en la imposición de los temas que éstos venían posicionando.

También los giros políticos de algunas instituciones construyeron unas agendas nacionales e internacionales, en las cuales desplazaron a los movimientos sociales, generando a su vez una discusión sobre el papel de estas organizaciones, su relación con los movimientos. Estos tránsitos llevaron también a un replanteamiento conceptual para ese nuevo escenario que se constituía. En ese tránsito también algunos renunciaron a la educación popular como marco fundante de su acción, asumiendo otros desde marcos conceptuales de otro tipo. Esta tensión va a exigir darle contenido a procesos políticos y organizativos, así como a los entendimientos políticos de estos.





## **H. Entre un tiempo-espacio global y los territorios y localidades**

El último tiempo ha estado marcado por un capitalismo que es replanteado, no en sus fines, pero sí en las maneras del control y del poder. Estos cambios han estado soportados en la revolución microelectrónica, constituyendo un proyecto global, lo cual se soporta en procesos tecnológicos que han hecho del mundo, al decir de uno de sus pensadores, “una aldea global”, marcando un análisis crítico que se soporta sobre una comprensión de la manifestación de estos fenómenos en el mundo del norte. Ello incide en un análisis maximalista de estas dinámicas y con lecturas sobredeterministas, en donde cada hecho en nuestros contextos están señalados por esas dinámicas. Además, generan una especie de inhabilitación de cualquier tipo de acción que enfrente estas dinámicas en los procesos micro, ya que ellos quedan atrapados en las lógicas de control que solo podrán ser modificadas por los procesos revolucionarios que transformen estructuralmente la sociedad.

Un poco en un sentido contrario, se han ido constituyendo los movimientos y organizaciones generadas o que trabajan la educación popular, en cuanto se constituyen en las fisuras que dejó el sistema en los territorios y en los procesos particulares de cada lugar, en donde el control se realiza con formas particulares a todos los niveles, constituyendo esas dinámicas micro sociales como lugar de construcción de poder, el cual acumulado, va sumando al caudal de hacer posibles las transformaciones sociales que construyan sociedades más justas y sin opresiones.

Esta tensión se constituye en un reto para los educadores populares, en cuanto al estar afinado en los territorios y las localidades, le traza un reto. En el otro lado, debe aprender a dar cuenta de la manera como los procesos globales (como cambio de época y civilizatorio), afinan en los territorios, construyendo una glocalización, la cual logra construir su nexo con lo global, pero haciendo visible la particularidad de

los contextos y sus resistencias y la manera como se teje el poder en esa secuencia micro-meso-macro.

## **I. La cultura virtual y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)**

El fenómeno de un tiempo-espacio global reseñado en la tensión anterior, ha sido constituido por profundas transformaciones en la esfera de las tecnologías, que tienen un profundo impacto cultural, visible en la infinidad de aparatos que poseen los pobladores de cualquier lugar donde se desarrollen propuestas de educación popular. En muchas ocasiones se ha escuchado un discurso en donde simplemente estas situaciones nuevas son parte del control del capital a partir de estos nuevos fenómenos, constituyéndose un discurso tecnofóbico, el cual ve en estos procesos la reiteración del discurso sobre la sociedad del consumo desarrollado en la década del setenta del siglo anterior.

De otro lado, también escuchamos con prevención un discurso sobre las NTIC, en donde ellas como objetos tecnológicos están ahí, como datos de la realidad y yo determino el uso según la ideología y los intereses desde los cuales los trabajo, produciendo un uso instrumental de ellos, al servicio de las apuestas que tenga quien los esté usando. Por ello, muchas de las actividades que introducen estos elementos en la perspectiva de la educación popular, las colocan en un horizonte tradicional de capacitación: aprender su uso para dinamizar los procesos en los cuales se encuentra.

Sin embargo, a medida que las teorías críticas y sus autores comienzan a leer estos procesos de los aparatos desde sus principios, se va encontrando que ellos son portadores de concepciones del mundo y de la manera de realizarlos. En este sentido, un uso instrumental de ellos no nos permite adentrarnos en la cultura virtual que abre y construye nuevas dimensiones de la realidad, lo cual a su vez es manifestación de un lenguaje digital, en el cual están constituidos esos aparatos. En esa perspectiva se da un relacionamiento entrelazado y

diferenciado con las formas de la oralidad y de la escritura, abriendo otros significados y sentidos a sus producciones. Pudiéramos decir que se abre un mundo de particularidades y profundidades insospechadas que debe ser auscultado por los educadores populares para incorporarlo en su quehacer, en una perspectiva crítica.

## **J. Entre la acción y reflexión conceptual**

Esta tensión siempre ha estado en el corazón de la educación popular y en momentos álgidos, ha significado la descalificación de uno u otro sector en los debates internos de ella, colocando el énfasis en uno de los dos aspectos. Sin embargo, por las particulares formas de su quehacer, el cual se constituye desde los saberes de los grupos, sus cosmogonías e institucionalidades, el referente práctico es muy importante, porque es de él que se nutre la posibilidad de dar cuenta de la manera como las emergencias del sur pueden reconocerse, en su diversidad, diferencia y complementariedad del norte, solo en cuanto la realidad hace específica esa diferencia.

Pero de igual manera, ellas no serán visibilizadas si no existe el ejercicio de saber en el cual los grupos de base dan cuenta de esa infinidad de prácticas y saberes desde donde organizan sus acciones. Ello requiere un ejercicio de reflexión que dé cuenta de ello, para constituir su horizonte intercultural como fundamento de su quehacer, el cual hará posible el diálogo y la confrontación de saberes, así como las negociaciones culturales, que permite una cualificación de las prácticas a través del reconocimiento de una diversidad que enriquece, y por lo tanto se hace complementaria con otras miradas para construir pactos y agendas que permitirán los acuerdos unitarios para la lucha.

Un trabajo de fondo de la educación popular hacia el futuro, constituyendo su campo de praxis, va a ser fruto de ese acumulado que hoy se hace a los educadores como una propuesta para hacer educación desde los intereses populares, en un horizonte de reconstruir la sociedad, con

unos nuevos sentidos de lo humano diferentes a los del capitalismo, la capacidad de reconocer múltiples y variadas maneras y escenarios para ser educador popular, y en ello la complementariedad de un proyecto que se hace realidad en las acciones y reflexiones de múltiples actores, desde sus particulares capacidades y ámbitos de acción. Ello significa salir de creer que la única manera de ser educador popular es mi manera de hacerlo.

## **K. Nuevas tensiones y el quehacer de la educación popular**

No está dicho todo, pero podemos reconocer que la educación popular se sigue constituyendo como una apuesta por transformar la sociedad desde la educación, y en la urgencia de sus desarrollos y en la particularidad de los contextos y ámbitos brotarán otras tensiones que cada uno de los lectores de este texto debe complementar para mostrar la vitalidad de este pensamiento. Ya veo a hombres y mujeres exigiendo la tensión de las feminidades y masculinidades, a los minimalistas pidiendo su tensión de la resistencia con la emancipación, a quienes son educadores populares en la escuela no formal, la tensión entre escuela modernizadora y la educación crítica transformadora, y muchos otros que los lectores irán construyendo si llegan a este punto de la lectura, para lo cual este texto, solo busca provocar la ampliación de ellas, desde la riqueza de las prácticas de los educadores populares.

Permítanme terminar con un texto de un colombiano también universal como Freire, con el cual encabezo este texto. Ambos, maestros de estas generaciones de educadores populares que en forma terca seguimos creyendo que es posible otra oportunidad para los desheredados de la tierra y que a través y desde ellos hemos seguido creyendo que otro mundo es posible desde acá y ahora, como nos los recuerda nuestra querido Orlando Fals-Borda.

*“El énfasis en el papel de los contextos culturales, sociales y ambientales puede ayudar a enfocar desde*



*una nueva perspectiva, el tema de los paradigmas científicos que, en opinión de muchos, sigue siendo el próximo paso con la IAP. Éste es un reto para el cual contamos, de manera preliminar, con los presupuestos de la praxología, los de los filósofos postmodernos, citados atrás, y los resultados de las convergencias interdisciplinarias planteadas.*

*Al tomar el contexto como referencia y a los conceptos teóricos de praxis con frónesis, descubrimos una veta casi virgen de ricos conocimientos de las realidades de nuestros pueblos autóctonos, de nuestras raíces más profundas, por fortuna todavía vivas. Recordemos que los paradigmas que han moldeado nuestra formación profesional, en general, han sido constructos socio-culturales de origen eurocéntrico. Ahora tratamos de inspirarnos en nuestro propio contexto y dar a nuestros trabajos el sabor y la consistencia propias del tercer mundo y su trópico, con un paradigma más flexible, de naturaleza holística y esencia participativa democrática. Para llegar a estas metas, la arrogancia académica es un serio obstáculo, debía archiversse.*

*Hace tres siglos, Juan Bautista Vico delimitó con su crítico bisturí una “ciencia nueva” para un “nuevo orbe”. Como el mismo autor lo previó, aquel reto se ha adelantado con dudosos resultados. Hoy hay un desafío paralelo para desarrollar una nueva ciencia responsable, democrática y participante, para arreglar un mundo sobre-explotado y envejecido, en crisis, con amenazas de descomposición desde los cielos hasta las cavernas”<sup>34</sup>.*

---

<sup>34</sup> FALS-BORDA, O. La Investigación Acción en convergencias disciplinarias. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.

# LA CALIDAD EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE PRECARIEDAD Y DE VIOLENCIAS



**Ofelia Roldán Vargas y  
Yicel Nayrobis Giraldo**  
Fundación CINDE

## Introducción

El envolvente movimiento globalizador, regido desde directrices neoliberales, que orienta actualmente la dinámica de la humanidad es un factor crucial al hacer referencia a la función social de la educación, y más aún, si lo que interesa de la discusión es justamente la calidad de tal función en contextos signados por la precariedad y las violencias, que emergen o se fortalecen por la acción de la economía globalizada, responsable de la acentuación de las desigualdades incluso en países donde sus habitantes habían logrado condiciones de vida relativamente buenas.

Estas dinámicas de la globalización encuentran aliento en modelos económicos que robustecen el lugar del mercado y del libre intercambio de bienes y servicios a escala mundial. Adicionalmente, están a la orden del día aseveraciones referidas al advenimiento de nuevo modelo societal: de la información y del conocimiento. Al respecto, Barbero señala que este concepto se refiere a “mutaciones societales ligadas a la revolución tecnológica que atraviesa, por primera vez, tanto nuestra idea como la realidad del mundo” (2004, p. 10). Este nuevo modelo de sociedad representa varios retos, según este autor, entre los cuales destaca los siguientes: cognitivo, relacionado con la configuración de nuevas formas de producción asociadas a la información y al conocimiento; y social, por la acentuación de la brecha digital como parte de brecha social existente, pues no se trata sólo de “un mero



efecto de la tecnología digital, sino de una organización de la sociedad que impide a la mayoría acceder y apropiarse tanto física como económica y mentalmente de las TIC” (Barbero, 2004, p. 12).

No queda duda de que asistimos a la emergencia de nuevos tipos de tecnología cuya peculiaridad consiste en constituirse en un “ingrediente estructural de la formación de un verdadero ecosistema comunicativo, que emerge asociado con una economía nueva” (Barbero, 2004, p. 10), del conocimiento. En suma, esta sociedad de la información significa “la puesta en marcha de un proceso de interconexión mundial, que conecta todo lo que informacionalmente vale -empresas e instituciones, pueblos e individuos-, al mismo tiempo desconecta todo lo que no vale para esta razón” (Barbero, 2004, p. 12). Lo anterior implica la reorganización de los centros de poder político y económico que atribuyen valor a lo que ahora entendemos por mundo.

A lo anterior se suman las complejidades sociales de un país como Colombia, signado por las distintas formas de violencia, entre las cuales se destacan aquellas asociadas a la guerra y al conflicto armado. Dado que estos fenómenos sociales coexisten y discurren simultáneamente en el mundo contemporáneo, éstos no pueden quedar al margen de las reflexiones educativas, sobre todo, de aquellas que involucran las aspiraciones de la calidad como camino y horizonte.

Vale la pena aclarar que estas referencias a la globalización y al conflicto colombiano se toman como coordenadas analíticas para la comprensión de la calidad en contextos situados. Con ello no pretende agotarse o totalizarse las comprensiones sobre la calidad, por el contrario, se busca introducir matices que favorezcan la emergencia de concepciones diversas acerca de la calidad como acontecimiento humano y apuesta social.

Precisamente, en lo que concierne al conflicto armado y sus consecuencias en la población civil, las cifras son alarmantes: Colombia ocupa el primer lugar en el mundo con la mayor cantidad de población internamente desplazada, con un total aproximado de 4'744.046<sup>35</sup> de personas que han sido obligadas a abandonar sus viviendas, según los datos aportados por el Registro Único de Víctimas -RUV<sup>36</sup>; y es el segundo país, después de Afganistán, con mayor número de víctimas de minas antipersonales.

El Grupo de Memoria Histórica -de aquí en adelante GMH- en el documento ¡Basta ya! publicado recientemente ha confirmado que entre el 1 de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012, el conflicto armado ha ocasionado la muerte de 220.000 personas aproximadamente, de las cuales el 81.5% corresponde a civiles y el 18.5% a combatientes. Estas cifras no son sólo escalofriantes sino que revelan una guerra degradada que se caracteriza “por un aterrador despliegue de sevicia por parte de los actores armados sobre la inerme población civil. Ésta ha sido una guerra sin límites en la que, más que las acciones entre combatientes, ha prevalecido la violencia desplegada sobre la población civil” (GMH, 2013, p. 20), tal como se constata en las siguientes cifras: al 31 de marzo de 2013, el RUV reporta 25.007 desaparecidos, 1.754

---

<sup>35</sup> Según el GMH, “para entender la dimensión del desplazamiento forzado bastaría con imaginar el éxodo de todos los habitantes de capitales como Medellín y Cali. Si se tiene en cuenta que el registro oficial apenas comienza en 1997, el número de personas desplazadas resultaría aún mayor, ya que el desplazamiento es una modalidad de violencia que tiene una historia antigua y compleja en el conflicto colombiano. De hecho, las proyecciones de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento – CODHES, para el periodo 1985-1995 estiman que 819.510 personas fueron desplazadas como consecuencia del conflicto armado. Esto sugiere que la cifra de desplazados podría acercarse a las 5'700.000 personas, lo que equivaldría a un 15% del total de la población colombiana” (GMH, 2013, p. 34).

<sup>36</sup> El Registro Único de Víctimas – RUV- fue creado a partir del artículo 154 de la Ley 1448 del 2011 como un mecanismo para garantizar la atención y la reparación efectiva de las víctimas.



víctimas de violencia sexual, y 6.421 niños, niñas y adolescentes reclutados por grupos armados. Según los datos del GMH, se han reportado 27.023 secuestros asociados con el conflicto armado entre 1970 y 2010, mientras que el Programa Presidencial de Atención Integral contra Minas Antipersonales reporta 10.189 víctimas entre 1982 y 2012.

Es un hecho que los actores armados han recurrido a diversas modalidades de violencia y a la combinación de las mismas para usarlas en contra de la población civil ya sea con el fin de controlarla, desterrarla o castigarla (secuestros, masacres, asesinatos selectivos, desapariciones forzadas, torturas, atentados terroristas, amenazas, reclutamiento forzado, violencia contra las mujeres, ataques a bienes civiles, detenciones arbitrarias, siembra de minas antipersonales, entre otras). Los documentos y testimonios que se han tenido en cuenta para comprender el fenómeno de la guerra en Colombia coinciden en señalar que las principales motivaciones que dieron origen al conflicto y aquellas que lo han perpetuado y complejizado se relacionan con la tenencia de la tierra y la fragilidad de nuestra democracia.

De un lado, lo que tiene que ver con la tenencia de la tierra se ha agudizado por las denuncias alrededor del destierro y el despojo de tierras por parte de grupos armados. Estas situaciones permiten constatar que el conflicto ha estado concentrado en el campo pues es allí donde se ha expresado con mayor crudeza. Por otro lado, el conflicto armado puede ser leído como un “asunto de precariedad y debilidad de la democracia” (GMH, 2013, p. 22). Esta precariedad tiene sus expresiones históricas en los rasgos autoritarios del régimen político colombiano, así como:

“En los pactos excluyentes orientados a garantizar la permanencia y alternancia en el poder de los partidos tradicionales y de las élites, cerrando las posibilidades para que las fuerzas disidentes, alternativas y opositoras participen de los

mecanismos y escenarios donde se ejerce el poder político y se tomen las decisiones que conciernen al conjunto de la sociedad. El cierre de oportunidades legales ha sido uno de los argumentos aducidos como justificación de la opción armada” (GMH, 2013, p. 22).

La guerra también se ha usado como recurso para limitar el ejercicio de la democracia y medio expedito para acallar las voces disidentes y opositoras. A esto se suma la precariedad democrática expresada en el predominio de las salidas represivas y militares para “solucionar” los conflictos sociales derivados de los reclamos de la población civil con respecto a la corrupción, la desigualdad, la pobreza y la exclusión. Esta manera de resolver los reclamos, combinando violencia y represión, “siembra una profunda desconfianza en las instituciones y alimenta la noción de que sólo por la fuerza y por las armas es posible obtener derechos y mejorar las condiciones económicas” (GMH, 2013, p. 23).

La Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos presentó el informe del año 2010 sobre la situación de los derechos humanos en Colombia, documento en el cual recomienda, de manera expedita, que “para alcanzar una plena vigencia de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario en Colombia, es imperioso que el Estado, los grupos armados ilegales y la sociedad civil presten prioridad, particularmente, a los derechos de las víctimas, y aumenten sus esfuerzos por encontrar vías de diálogo y negociación que permitan lograr una paz sostenible y duradera” (Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia).

Sumado a los datos anteriores, Colombia es el segundo país en la región con mayor desigualdad en la distribución del ingreso, alcanzando un coeficiente de Gini de 0,576. El régimen tributario del país hace más énfasis en los impuestos indirectos

de la población con bajo nivel de pago, y la extensión de las exoneraciones a los tributos de los sectores de mayores ingresos, según el Informe Alternativo al Quinto Informe del Estado Colombiano ante el Comité del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2009)<sup>37</sup>. En los últimos años, las reformas del régimen de transferencias a las regiones han significado la reducción drástica en los montos asignados a salud, educación y agua potable.

Otros datos revelan que Colombia es el país con el mayor número de crímenes contra las personas afiliadas a sindicatos. La tasa de analfabetismo es de 8.6% y se estima que el 20% de la población joven está por fuera del sistema escolar (las razones pueden ser varias: condiciones económicas precarias, situación de desplazamiento, trabajo infantil, entre otras). Y sólo el 34.1% de la población entre los 5 y 17 años de edad disfruta del derecho pleno a una educación de calidad. En materia de desempleo, en el país se alcanza un 10.3% de desocupación. Persiste un alto índice de informalidad en el empleo, lo que contribuye a una mayor precariedad en los ingresos y falta de acceso a derechos como la seguridad social. Además, se siguen denunciando casos de discriminación por razón de sexo en el desarrollo de las calificaciones, y es la causa de los salarios más bajos y de la segregación ocupacional de las mujeres (Oficina Internacional del Trabajo, 2009, p. 10), así como las discriminaciones en el acceso al empleo fundadas en la raza, color y origen social.

---

<sup>37</sup> En la elaboración del Informe Alternativo al Quinto Informe del Estado Colombiano ante el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (E./C.12/COL/5) participaron un conjunto de organizaciones sociales, académicas, sindicales y de derechos humanos de la sociedad civil colombiana interesadas en hacerle seguimiento y monitoreo al cumplimiento y la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales por parte del Estado colombiano. El cumplimiento de estos derechos hace parte de las obligaciones estatales derivadas de la ratificación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - PIDESC.

No queda la menor duda de que la pobreza tiende a reproducirse por medio de una cadena de eslabones conocidos, entre los que se destacan: bajos ingresos y niveles inferiores de escolarización de padres/madres, embarazo adolescente y desnutrición durante la gestación, mortalidad materna, bebés nacidos con bajo peso, lactancia materna insuficiente, desnutrición y mortalidad infantil, falta de estimulación adecuada, daños biológicos irreversibles en etapas tempranas del desarrollo, pocas oportunidades de acceso a la vacunación contra enfermedades prevenibles y curables (tétano neonatal, sarampión) que limitan la movilidad social intergeneracional, el acceso a bienes y servicios básicos, y el logro de la vida digna que estiman las personas y las poblaciones. Particularmente, los niños y las niñas que alcanzan una baja escolaridad debido a la condición socioeconómica de sus padres/madres son los más propensos, en la edad adulta, a disponer de menos oportunidades para la generación de ingresos.

Así las cosas, la intensidad y la persistencia de la desigualdad en América Latina y el Caribe se combinan, además, con un escenario de baja movilidad social. Según el Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe del año 2010, las medidas de movilidad intergeneracional describen la asociación entre la posición económica de los padres y de la de sus hijos cuando éstos sean adultos. El grado de asociación entre la posición económica de dos generaciones sucesivas es considerado un indicador de la igualdad de oportunidades que existe en una sociedad. Algunos factores que determinan la reproducción de la pobreza y la desigualdad entre las generaciones son: el primero, la transmisión intergeneracional de los activos, las personas cuyos padres poseen bajos ingresos son más proclives a tener ingresos similares, mientras que quienes nacen en hogares de altos ingresos tienen amplias probabilidades de conservar niveles de ingresos elevados durante su vida adulta; el segundo, la raza y la etnicidad, las discriminaciones y segregaciones respecto a la pertenencia de las personas a ciertos grupos (indígenas o afrodescendientes) limita las posibilidades de acceso a la educación, la salud, el



empleo, entre otros bienes y servicios básicos; el tercero, está asociado a los ingresos en cuanto a la acumulación de activos relacionados con los excedentes de ingresos así como de su estabilidad relativa a lo largo del tiempo; el cuarto tiene que ver con las etapas de vida y los eventos personales, aquí se tienen en cuenta los periodos de escases o prosperidad los cuales inciden en la acumulación de activos; y por último, está la estructura familiar y los cambios por los que atraviesa esa estructura a lo largo de la vida los cuales pueden afectar la acumulación de activos.

Las cifras anteriormente mencionadas revelan que la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales en Colombia no ha alcanzado un nivel satisfactorio de realización. La persistencia de la desnutrición y la inseguridad alimentaria, los déficits en materia de vivienda, el alto índice de la población joven por fuera del sistema educativo, la precarización de la situación laboral de los trabajadores y, particularmente, de las mujeres, la persistencia de prácticas discriminatorias contra las mujeres, los indígenas, los afrodescendientes, la población LGBT muestran un alto grado de vulneración de los derechos.

En el informe presentado por la Alta Comisionada de la Oficina de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Colombia del 2010 plantea un conjunto de recomendaciones para que el país pueda avanzar por una senda que nos permita superar los problemas que nos aquejan y que, en su mayoría, se agudizan en el marco de un conflicto armado que no hace distinciones de ningún tipo; e insta también al Estado a adoptar las “medidas necesarias para disminuir las brechas y desigualdades entre territorios y colectivos sociales evidenciadas en el Informe de Desarrollo Humano 2010 y avanzar en la plena vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales” (Informe de la Alta Comisionada).

Queda aquí plasmado un breve esbozo del panorama de las condiciones de vida adversa y precaria en las que vive una inmensa proporción de la población colombiana que no podría

de ninguna manera omitirse al hacer referencia a la calidad educativa en el contexto nacional. En este sentido, se asume que la precariedad no sólo está asociada a la agudización del conflicto armado sino al padecimiento de otros tipos de violencia provocadas por la pobreza, el desempleo, la corrupción y la desigualdad. Si bien éstas no son las únicas claves de lectura en lo que concierne a la educación y sus apuestas, es importante tenerlas presentes como referentes analíticos ya que pueden ofrecer opciones diversas para la calidad y sus rostros/expresiones en contextos situados.

La referencia a calidad educativa obliga por un lado la mirada crítica al papel que hoy juega la educación en la preparación de las condiciones para la inserción y permanencia del país en la estrategia mundial de circulación de capitales, bienes y servicios, como imperativo de la globalización económica, y por otro lado, es una oportunidad para analizar la necesidad que tenemos de reorientar la educación hacia la redefinición de los principios, valores y criterios éticos y políticos que permitan la configuración de sujetos sensibles y comprometidos con la construcción de un orden social democrático, equitativo y abierto a la diversidad que somos, que no centren el tener como única razón de existir y valoren “la necesidad de dar cobijo a los sentimientos humanos como uno de los ingredientes insoslayables de lo político” (Shklar, 2010, p. 21).

Se perfilan en este sentido dos puntos gruesos que animan la discusión. El primero tiene que ver con la tendencia acérrima y generalizada a asociar calidad con productividad-rendimiento y desarrollo con poder adquisitivo, fenómeno en el que según Baudrillard “el proyecto inmediatezado en el signo transfiere su dinámica existencial a la posesión sistemática e indefinida de objetos/signos de consumo” (2009, p. 102) ofertados como necesarios y muy útiles dentro de la “artimaña del sistema para camuflar la dominación del valor de cambio” (Alonso, XXXVI) en un escenario global donde “la mercancía se hace signo, mientras el signo se hace mercancía” (Alonso, 2009, p. XXXVII), quedando entre uno y otro atrapado el sujeto con

su capacidad de emocionar, actuar y relacionar/se. En atención a los requerimientos capitalistas multiplicadores, en este contexto se concibe la calidad educativa como capacitación de alto nivel que garantiza las competencias necesarias para mantener estándares de producción igualmente altos e incrementar el acceso a bienes y servicios, declarado todo ello como indicador o sinónimo de desarrollo y bienestar humano.

En contraste con lo anterior, se plantea la calidad educativa desde otro punto de enunciación en el que se hace explícita la apuesta por el sujeto de la diversidad, de la potencia, del discurso que moviliza y de la acción que transforma, de la capacidad generadora de nuevos y enriquecidos espacios de interacción, de la libertad que despliega oportunidades dignificantes, del argumento que reclama, valora y reconoce, "de la palabra múltiple y, por lo tanto, del silencio, un silencio que no es el fracaso o el fin de la palabra, sino una de las formas más intensas por las que la palabra puede expresarse" (Mèlich, 2001, p. 30).

Junto a esta manera potenciadora de concebir al sujeto recobra valor el pensamiento de Séneca (citado por Nussbaum, 2001, p. 16) "... mientras vivamos, mientras estemos entre los seres humanos, cultivemos nuestra humanidad" porque es precisamente así como se concibe en este caso la educación: como cultivo de humanidad, y cultivar, en estos términos, implica sumo cuidado en la exploración del terreno, en el reconocimiento de la semilla, en la realización de la siembra y en las actividades de riego para que sea posible disfrutar de una frondosa cosecha.

## **La calidad educativa en términos de inserción al mundo global**

Los países de la periferia, entendiéndolo por ello, los que no tienen las condiciones de desarrollo para participar en la configuración del orden mundial que se impone, se limitan a obedecer el requerimiento de direccionar la educación en

función de reconvertir su economía para poderse adaptar a tal orden y generar mecanismos que les permitan insertarse a la oferta de intercambio dentro de un movimiento abrazador que, por un lado, decide el rumbo que ha de seguir el mundo y por otro lado, acentúa las tradicionales desigualdades, ahora soportadas en la capacidad de multiplicar aceleradamente los capitales y controlar el cambio tecnológico con niveles altos de eficiencia.

La amenaza permanente de no lograr insertarse o de ser excluido después de probar algunos beneficios del intercambio global, genera en Colombia, en su condición de país periférico, niveles de zozobra e incertidumbre muy altos que se tramitan por la vía del ajuste de las políticas públicas, no sólo educativas sino de los diferentes sectores de actividad nacional, con base en la racionalidad del mercado asumida como la única forma de compatibilizar el orden social con los requerimientos de competitividad internacional, creando de esta manera un círculo vicioso que reproduce en el nivel interno las inclemencias de la inequidad que representa competir en condiciones de desigualdad.

En este sentido, el país equipara sus estándares de rendimiento académico y laboral con los de países desarrollados, con la pretensión de mantenerse activo en la competencia global, sin tener en cuenta que “existen diferencias que marcan la diferencia” como plantea Manen (1998, p. 43). Si bien, hay en el país un sector de la población sociocultural y económicamente privilegiado que estaría en condiciones de aproximarse a las expectativas de rendimiento que subyacen en ciertos estándares, se trata de un país fragmentado, caracterizado por una profunda desregulación en sus prácticas sociales pese a su nivel alto de regulación formal y jurídica, constituido por regiones y habitado por diversos grupos étnicos, azotado por la barbarie del conflicto armado y muchas otras formas de violencia, con niveles todavía altos de analfabetismo y con índices importantes de desempleo y subempleo traducidos en condiciones precarias de nutrición, salud y bienestar en general que llevan a que otro sector bastante significativo





de la población esté muy distante de tales parámetros de comparación en los períodos de tiempo, generalmente cortos, que para ello se establecen.

Cuando la calidad educativa es pensada en términos de la inserción y permanencia en el intercambio global el sujeto en formación, en su particularidad y especificidad, se reduce para facilitar la expansión del individuo que produce, “la democracia es vista como un mercado de grupos de interés en competencia, sin objetivos ni metas comunes” (Nussbaum, 2005, p. 146) y la valoración de la utilidad social del conocimiento se contiene en función de buscar o construir la fórmula del capital que garantice un lugar en tal competencia. De manera complementaria, se posicionan en el discurso cotidiano términos como excelencia, eficacia, eficiencia, distinción, ventaja, comparación, entre otros, que van configurando una nueva connotación de la calidad muy propia de las relaciones que se dan en el mundo mercantil, mediadas por la ganancia material, pero bastante alejadas del intercambio subjetivo solidario y éticamente comprometido.

Dentro de esta manera mercantil de concebir el mundo y ocupar un lugar en él, los procesos educativos permeados hoy por el discurso eficientista, individualista y de la competencia sin límites, se direccionan hacia la capacitación del recurso humano con la solvencia y la calificación que se requiere para alinear las organizaciones empresariales, las políticas estatales y también las mentalidades humanas con un único horizonte: el del escenario globalizado, cuyas prácticas de intercambio inequitativo, en avasalladora expansión, acrecientan la brecha entre los pocos que lo tienen todo y los muchos que tienen poco o no tienen nada porque han sido educados para la resignación y la negación de otros mundos posibles.

Estas lógicas basadas en el mercado, la competencia y el libre intercambio están soportadas en lo que Ramonet denomina pensamiento único (2002). Este pensamiento unidimensional y hegemónico pretende garantizar las condiciones sociales y

políticas para que las fuerzas económicas, en especial, las del capital internacional puedan desplegar su poderío alrededor del mundo, contando para ello con la complicidad de los medios electrónicos de comunicación de masas. A través de estos medios, se refuerza el control social mediante un “conjunto de recursos materiales y simbólicos de que dispone una sociedad para asegurarse de la conformidad del comportamiento de sus miembros a un conjunto de reglas y principios prescritos y sancionados” (Ramonet, 2002, p. 22). Estos mecanismos son cada vez más sutiles pero su eficacia es contundente al lograr que los sujetos se ajusten, sin reclamos, a estructuras cada vez más estrechas, asfixiantes y coactivas.

Desde esta perspectiva, educar en el marco de procesos competitivos y capacitar para ser el único ganador es una práctica naturalizada hoy en los escenarios educativos, mediante la cual se refuerzan imaginarios sociales tales como: “el mundo es lo que es y ya no lo podemos cambiar”, “no hay poder humano que detenga la fuerza del capital”, “quien no se entrena para llegar primero siempre será perdedor” y “el mundo de la oportunidades es estrecho, por eso, hay que competir por ellas” impide comprender que, en tanto el ser humano se conciba proyecto constituye un mundo también proyecto, porque la realidad no es sólo lo que se ve sino lo que la imaginación proyecta y la acción concreta.

De igual modo, mediaciones educativas en las que la competencia es la base de toda estrategia de relacionamiento van configurando patrones determinantes de acción y de conciencia que impiden comprender que “la conducta social está basada en la cooperación, no en la competencia. La competencia es constitutivamente antisocial, porque como fenómeno consiste en la negación del otro. No existe “la sana competencia”, porque la negación del otro implica la negación de sí mismo al pretender que se valida lo que se niega. La competencia es contraria a la seriedad en la acción, pues el que compete no vive en lo que hace, se enajena en la negación del otro” (Maturana, 1995, p. 83).

## **El cultivo de humanidad como indicador de calidad educativa**

Tal como se viene planteando, se ponen en tensión dos miradas sobre la calidad que han estado concentradas, básicamente, en lo siguiente: una, orientada a la obtención de resultados, traducidos en cifras e indicadores de corte cuantitativo, que constituyan base de evidencia empírica a la hora de los sujetos competir por un lugar en un mundo social organizado de acuerdo a la lógica mercantil, y que, a su vez, certifiquen la capacidad del país para insertarse y permanecer en el circuito del intercambio global con la pretensión de conservar el statu quo o seguirle el ritmo a un mundo preestablecido. Y otra, que reconoce la educación como acontecimiento situado y localizado en el tiempo y en el espacio, potenciado por la diferencia y por la pluralidad humana, mucho más enfocada en la integralidad del sujeto en formación y en la función transformadora de la educación, en términos de Giroux (2006, p. 163), como aquella que faculta a los sujetos “no sólo para entender y encarar el mundo que los rodea, sino también para ejercer la vena de valentía que se requiere para cambiar la realidad social”, hoy reproductora de tantas inequidades. En ella discurren diversas narrativas de la educación como experiencia social e individual en las que el sujeto y las comunidades son reconocidas y valoradas en sus capacidades críticas y transformadoras de las condiciones sociales adversas o precarias.

En la primera, la calidad se cierne sobre la planificación, la regulación y la estabilidad de los procesos para el logro de objetivos trazados desde una perspectiva macrosocial en la que están en juego las relaciones entre los sistemas educativo y económico del país. En ella prevalece la mirada global del fenómeno educativo acompañada de seguimiento y monitoreo estrictos para que los resultados correspondan a lo previsto, planeado y autorizado por quienes se autodefinen como poseedores del saber y además detentan el poder. La expresión de esta concepción de calidad educativa es vertical en la medida

en que impone el acatamiento de la norma como obligación, la aplicación de los procesos homogeneizados como estrategia y la obtención de los resultados esperados como única meta válida. En este caso, se hace uso de un lenguaje controlado y afín a los intereses de un mercado global y competitivo por lo que los resultados deberán alinearse a “lo esperado” para lograr que el país pueda insertarse en las dinámicas de una globalización en marcha.

En la segunda mirada, la calidad se configura desde la creación, el descubrimiento y la posibilidad de una educación que le apuesta al desarrollo humano, entendido como el proceso mediante el cual los sujetos pueden llegar a ser capaces de dar cuenta de sí mismo y de los otros, conscientes de los desafíos de la época y de su responsabilidad de dar “una “respuesta humana” a las contradicciones del tiempo presente” (Bárcena, 2006, p. 225). La expresión de esta concepción de calidad es horizontal en tanto los procesos se conciben, direccionan y evalúan sobre la base del diálogo abierto y permanente con los contextos y los sujetos. Si bien no se desconocen los intereses relacionados con la inserción efectiva y exitosa de los sujetos al mercado global, en esta concepción de educación se anima la búsqueda y construcción de alternativas que contribuyan a la superación de las desigualdades sociales y a la configuración de un orden social incluyente.

Dentro de este contexto de comprensión, se reconoce la existencia de múltiples maneras de producir conocimiento desde la particularidad, la crítica, la contingencia y la localidad. Y ello ocurre porque el proceso mismo de producción del conocimiento pasa por el cuerpo (Haraway), por la vida (Santos) y por el espacio que se habita mientras se hace experiencia en el sujeto. Estas formas diversas de producir conocimiento admiten la pluralización de métodos y metodologías que permiten que lo producido se caracterice por ser situado (Haraway, 1995), local (Santos, 2009) y de carácter experiencial (Harding, 1987).



Esta mirada menos rígida y controladora pero atenta y cuidadosa de la educación, situada y con rostro humano, concibe el aprendizaje no como un proceso homogéneo, igual para todos en intensidad, forma y profundidad en tanto reconoce al sujeto espacial y temporalmente situado, asumido en su provisionalidad, contingencia y finitud (Mélich, 2002), con una forma particular de ser-en-el-mundo, de “ser con los otros” y de “ser sensible con ellos” (Sabido, 2009, p. 38). Desde esta perspectiva de lenguajes diversos para acercarse al sujeto y comprender su particularidad, que ratifican la existencia humana plural, la educación se asume como experiencia que “favorece la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas, que trata de transformar los sistemas de conocimiento y las maneras de mirar” (Haraway, 1995, p. 329).

Esta mirada microsocia de la educación, entendida como acontecimiento provocador de experiencias con capacidad transformadora, entra en contradicción con posturas y paradigmas soportados en la orden, la prescripción y el mandato pues escapa a las lógicas del control que pretenden homogeneizar las diferencias y rechazan cualquier expresión distinta a la establecida o instituida como verdadera o válida. En las periferias del control, se pueden concebir posibilidades para que los sujetos puedan nombrar lo que les pasa, “el modo como se comprenden a sí mismos y al mundo en el que viven, de una manera que no tiene nada que ver con el lenguaje de los que saben, de los que pueden, de los que tienen un lugar en el orden y un lenguaje que ordena” (Larrosa, 2003, p. 289). Es esta educación la que discurre, deviene y acontece como apertura a la diversidad, como ecología de saberes y experiencias, y como disposición a la experiencia de hacer y hacer-se con otros.

Esta comprensión otra de la calidad educativa, fundada en el reconocimiento de las singularidades de los sujetos y las particularidades de los contextos e interesada en el cultivo de humanidad latente en cada ser humano se configura sobre la base de los siguientes postulados:

## **Se aporta a la formación cuando se facilita el despliegue de la diferencia**

Desde este postulado, en la calidad educativa está implícita la expresión diversa de las subjetividades y, asociado a ello, las oportunidades subyacentes en los procesos educativos para que los sujetos se reconozcan a sí mismos en el encuentro intersubjetivo, se descubran en sus potencialidades, se den cuenta del poder generativo que los constituye y actúen de manera consecuente en la configuración de un estilo de pensamiento propio que oriente sus acciones de manera reflexiva, crítica y autónoma.

Se entiende entonces la educación como proceso favorable a la configuración de cada sujeto en su diferencia o dicho de otro modo, educar es abrir espacios y posibilitar acontecimientos provocadores de experiencia, entendiendo por ello lo que sucede o pasa con tal fuerza y de una manera tan particular y cercana que toca, moviliza y transforma (Larrosa, 2009). Es claro que la experiencia no se prescribe, tampoco se deja homogenizar porque a cada sujeto le corresponde la suya y mucho menos se podrá encapsular en una cifra o indicador cuantitativo. De ahí, que la atención a las acciones expresivas de cada sujeto sea la mejor manera de evidenciar lo que experiencia, vive o aprende porque “cuando hablamos de acción expresiva queremos significar aquella en la que el actor trata de proyectar hacia fuera los contenidos de su conciencia” (Schütz, 2000, p. 145).

En estos términos, hablar de calidad educativa implica avanzar en la construcción de un mundo con rostro humano en el que todos quepamos, en el que no se permita la invisibilización y menosprecio de ninguna persona o grupo, en el que se despenalice la contradicción para que no cunda el miedo que aquieta el pensamiento y atrofia la acción crítica, lo cual sólo será posible si le apostamos al desarrollo de la “capacidad de arrancar de nuestras obtusas imaginaciones un reconocimiento de aquellos que no son nosotros, tanto en circunstancias concretas como en la manera de pensar y de sentir” (Nussbaum, 2005, p. 148).

## **La reinención de lo humano y la reconfiguración de lo social**

Sin querer decir que la educación sea la única responsable de reducir las tensiones y contradicciones que caracterizan al mundo contemporáneo y se agudizan en nuestro país por sus condiciones culturales, socioeconómicas y políticas particulares, no hay duda que sea a través de procesos educativos como se puedan “inventar formas nuevas para hacer de nuevo posible la imposible vida humana, amenazada de agotamiento como se halla por la precariedad” (Vicens, 1996, p. 85).

Por su carácter social, la educación es causa y a la vez consecuencia del orden, límites y desorden de la sociedad; por eso, para que pueda ser viable el propósito de hacer de ella la fuerza impulsora de la transformación anhelada, no basta con tímidos ajustes, lo que se requieren son cambios sustanciales y profundos que van desde la manera de concebirla hasta la valoración de sus resultados, pasando por las estrategias mediante las cuales se operativiza.

La configuración de los sujetos capaces de detener las diversas manifestaciones de reificación humana, asociadas a la reducción del sentido de la vida a lo económico y a la ostentación del poder, en las que la propia dignidad y el rostro del Otro se pulverizan, vistas como naturales en la sociedad actual, requiere de procesos educativos hechos experiencia que permitan aprender en serio los sentimientos de injusticia, de indignación y de compasión, junto a valores como el respeto como consecuencia del reconocimiento al Otro y la solidaridad como apuesta por un proyecto humano, social y político que se comparte.

### **Cultivar para transformar**

Retomando la metáfora del cultivo ya mencionada para desarrollarla en el contexto de la educación, es el ser humano -niño, joven, adulto- la semilla dotada genética, social y culturalmente para germinar, crecer y florecer; son las

condiciones del contexto -global, nacional, local, institucional, familiar- el terreno en el que la siembra y la cosecha tienen lugar, pero es la conjunción de lo uno y lo otro, más la calidad de la acción del sembrador -entendiendo por ello todos los sujetos en su condición de aprendices y enseñantes- lo que va a determinar la abundancia y calidad de los productos esperados.

Cuando el terreno no contiene los minerales necesarios, el sembrador mediante abonos lo provee de los nutrientes requeridos, cuando es pedregoso o desértico sólo cultiva allí cactus sin esperar que produzca frutos tropicales, cuando es asediado por las plagas o deteriorado por eventos naturales lo inmuniza con insecticidas y lo reactiva con procesos de resiembra u otro de tipo de procedimientos. Si todos estos procesos de cuidado y armonización de los elementos intervinientes en el cultivo biológico son necesarios para disfrutar de una buena cosecha, no podría esperarse menos en la educación como formación o cultivo de humanidad.

Desde esta perspectiva, a más deterioro o precariedades del contexto y de las condiciones de vida de los sujetos más cuidado habrá que tener en su acompañamiento educativo, más especiales y personalizadas tendrán que ser las estrategias pedagógicas para que puedan superar el rigor de las inequidades y mayores tendrán que ser los factores protectores para que puedan reactivarse y continuar cultivándose en función de crear las capacidades que requiere todo ser humano para tener una vida digna, ser feliz y participar activa y críticamente en la sociedad.

De este modo, se aporta al cultivo de humanidad favoreciendo la creación de capacidades para el desarrollo de una vida plena fundamentada en el ejercicio de la democracia. En palabras de Nussbaum, “nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del





prójimo” (Nussbaum, 2010, p. 26). Es a través del pensamiento crítico y la imaginación -moral y sociológica- que se pueden establecer relaciones con los demás que superen los límites impuestos por la manipulación y la instrumentalización. Situados en este lugar, la calidad implica afrontar el desafío de “pasar cada vez más por la capacidad de establecer un vínculo social y subjetivo entre actores sociales diferentes y alejados en el espacio. Sin que esta problemática se reduzca a un mero problema de conocimiento” (Martuccelli, 2007, p. 190). Sin embargo, dicho vínculo también deberá fortalecerse desde lo moral en tanto reconocimiento de la vulnerabilidad y de la existencia de las diferencias como posibilidades para la construcción de horizontes éticos más amplios y extendidos.

## Referencias bibliográficas

Alonso, Luis Enrique. (2009). Estudio introductorio: la dictadura del signo o la sociología del consumo del primer Baudrillard. En: Baudrillard, Jean. La sociedad de consumo. Madrid: Siglo XXI Editores.

Asamblea General de las Naciones Unidas. Consejo de Derechos Humanos. (2011). Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia.

Bárcena, Fernando. (2006). Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad. Barcelona: Herder.

Baudrillard, Jean. La sociedad de consumo. Madrid: Siglo XXI Editores.

Giroux, Henry. (2006). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo Veintiuno Editores.

Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.

Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Harding, Sandra. (1987). *Is There a Feminist Method?*. En: *Feminism and Methodology*. Bloomington/ Indianapolis: Indiana University Press.

Larrosa, Jorge. (2006). *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Medellín: Universidad de Antioquia. *Separata Revista Educación y Pedagogía*.

Larrosa, Jorge. (2009). *Palabras por una educación otra*. En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge, comp. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Editores.

Larrosa, Jorge. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ediciones Laertes.

Manen, Max van. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Martucelli, Danilo. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Mèlich, Joan-Carles. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Mèlich, Joan-Carles. (2009). *Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)*. Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge, comp. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Editores.

Mèlich, Joan-Carles. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Nussbaum, Marta. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Oficina Internacional del Trabajo. La igualdad de género como eje del trabajo decente. Informe VI. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo. Quinto Informe del Estado Colombiano presentado ante el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (E./C.12/COL/5).

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Costa Rica: Editorama.

Ramonet, Ignacio. (2002). Pensamiento único y nuevos amos del mundo. En: Ramonet, Ignacio; Chomsky, Noam y Sader, Emir. Cómo nos venden la moto. Bogotá: Fica.

Ricoeur, Paul. (2006). Sí mismo como otro. 3ra ed. Barcelona: Siglo XXI Editores.

Sabido, Olga. (2009). El extraño. En: León, Emma, ed. Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Santos, Boaventura de Sousa. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI Editores: CLACSO.

Shklar, Judith. (2010). Los rostros de la injusticia. Barcelona: Herder.

Skliar, Carlos. (2011). Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. 7ª reimpresión. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Vicens, A. (1996). El yo y lo psíquico. En: Tiempo de Subjetividad. Barcelona: Paidós.



## **SEGUNDA PARTE**



## **TERRITORIOS EDUCATIVOS: MIRADAS DESDE LO LOCAL**



# LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA SITUADA<sup>38</sup>

.....

**Violetta Vega Pulido**

Ministerio de Educación Nacional -Colombia

Desde 1983, cuando se empezaron a distinguir los problemas en los sistemas educativos del continente americano como problemas de calidad, se subrayan tres rasgos de la educación como las principales señales de alerta:

- La educación puede aumentar la inequidad y legitimar los privilegios y detrimentos sociales (Arnove, y Torres, 2007, p. 462).
- La orientación general de los sistemas educativos nacionales puede obstaculizar o potenciar el desarrollo de las capacidades que permiten a cada niño, niña o joven definir y realizar su proyecto de vida.
- Los proyectos sociales a los que respondan las propuestas pedagógicas y la formación docente definen los resultados de los procesos educativos (Barber, y Mourshed, 2007).

Es cierto que la preocupación por la calidad en este campo es camaleónica y está siempre comprometida, pero no por ello resulta falta de legitimidad.

Aunque hablar de calidad educativa sea auténticamente complejo, existen terrenos comunes a casi todos los discursos actuales en la comprensión del concepto: por ejemplo, es difícil objetar la necesidad de propender por un sistema que garantice condiciones suficientes para el desarrollo humano y social de

---

<sup>38</sup> Este documento ha sido elaborado como fruto de la reflexión compartida entre formadores y tutores del Programa Todos a Aprender en Antioquia.



las comunidades educativas. Quizá lo fundamental hoy en la discusión sobre este tema sea la necesidad de fortalecer a las comunidades de manera que puedan ser ellas mismas las que establezcan el sentido que le otorgan al concepto calidad y los requerimientos que se derivan de ese sentido. Esto para evitar que mientras las discusiones se avivan, las potencialidades de los desempeños de estudiantes y docentes sigan siendo invisibles y las brechas de inequidad sigan creciendo (DNP y SNUC, 2005).

Con esto estamos hablando de cosas muy tangibles: fundamentar en dichas comunidades la capacidad y la necesidad de leer, escribir y pronunciarse, de comunicarse; adecuar los espacios, las infraestructuras y los recursos con lo necesario para dar lugar a esa fundamentación; realzar los diálogos entre los diferentes actores y derivar transformaciones de esos diálogos... en fin, reposicionar la formación docente, los procesos de aprendizaje y los roles de docentes, directivos y estudiantes.

De poco vale seguir buscando el sentido ideal de lo que podemos comprender y hacer en función de una mayor o mejor calidad, si los que día a día elaboran los procesos educativos no tienen una posición al respecto o no valoran su posición como digna de constituirse en referente en los discursos académicos y oficiales. A los docentes y directivos docentes parecen llegarles limitados telegramas sobre la cualificación: estamos muy mal en las pruebas y hay que hacer esto; lo que somos ahora no alcanza, deben mejorar.

La tesis sobre la falta de correspondencia entre la estructura, fines y metodología de la educación que hoy día tenemos en las aulas y el momento socioeconómico que vive el mundo tiene cada vez más ejemplos de legitimación (Robinson, 2011). A diario, niños, niñas y jóvenes viven una afanosa realidad que les exige posicionamientos para los que no suelen estar preparados. Sin embargo, esto aún no cobra sentido para quienes guían los procesos educativos. Se cree

que el problema se resuelve con el acceso a las TIC o que se trata de hablar de los problemas actuales del mundo en el área de Ciencias Sociales.

Múltiples iniciativas de transformación se vienen gestando en las comunidades académicas y de aprendizaje de establecimientos educativos oficiales y privados. Y en buena hora empiezan a articularse a los esfuerzos económicos que hace el Estado por elevar los niveles de desempeño escolar mediante el acompañamiento académico sostenido e integral<sup>39</sup>. Pero ¿qué se requiere para que las comprensiones y acciones asociadas a la calidad educativa cobren un significado y desarrollo situado?

Es claro que debemos cambiar el sentido de algunos conceptos fundamentales para nuestro quehacer. Inicialmente, es necesario asumir la **formación docente** como un proceso sistémico y continuo de construcción y constitución del ser en el marco de un conjunto de capacidades personales tanto biológicas como socioculturales. En consecuencia, la formación debe apoyarse en la reflexión sobre las dinámicas sociales, culturales y ambientales auténticas de cada comunidad de docentes y directivos docentes. Un ciclo de formación pierde su sentido si se queda en la enumeración progresiva de temas importantes y no se transforma en un entorno de reflexión-acción educativa sobre los entornos sociales de sus protagonistas.

La cualificación del docente desde esta perspectiva conlleva un cambio en la manera como las comunidades educativas afrontamos los procesos: superar los eventuales y coyunturales talleres, seminarios, charlas, conferencias y diplomados de capacitación, con miras a promover el aprendizaje colectivo continuo en equipos docentes o comunidades de aprendizaje

---

<sup>39</sup> Al respecto, conviene evaluar algunos Programas latinoamericanos como: “Todos a Aprender” en Colombia, Formación continuada mediante gestores pedagógicos en Minas Gerais y Escuelas del Bicentenario en Argentina.



acompañados por pares cuya experiencia docente y formación les permita ampliar y profundizar las preguntas, experiencias y alternativas. Es cierto que pretender mejorar la calidad de las propuestas pedagógicas y didácticas de los docentes sin que ellos mismos comprendan por qué las que han usado siempre han entrado en crisis no tiene mucho sentido y tendrá muy poco impacto. En últimas, cualquier proceso significativo de formación docente debe permitir la ubicación de cada educador en un proyecto social y vital fundado que motive y encamine sus acciones; esto solo se logra poniendo en juego las creencias y las costumbres.

Asimismo, el **aprendizaje** sólo cobra sentido si constituye una posibilidad para formar y transformar el ser dentro de un proyecto ético de vida, que reconoce los otros y otras, el ambiente y la propia vida en una perspectiva temporal tanto diacrónica como sincrónica. Los aprendizajes que centran el currículo deberían ser aquellos que generan personas atentas a lo que ocurre en su mundo y conscientes de lo que pueden hacer para y con los otros. De allí que la garantía de que un niño o niña sabe sumar y restar sólo importe en la medida en que esos niños sepan cómo sumar y restar cuando lo necesitan y cómo lo necesitan en el curso de sus vidas, sumar y restar cuando aquello vaya en favor de su mundo y sumar y restar cuando esto pueda contribuir a la resolución de problemas y preguntas propias y de quienes, desde una mirada crítica, consideren estimables.

Aprendizajes de este tipo no pueden tener lugar en espacios educativos en los que el conocimiento no se asuma como una construcción social, cultural, compleja e histórica, que posibilite tanto la comprensión del mundo como su construcción y reconstrucción. Aprendizajes que son más un derecho que una obligación o un requisito social. Baste decir sobre esto que el conocimiento sobre nuestras responsabilidades con el medio ambiente se limitó durante mucho tiempo a conocer la definición de ser vivo o la composición de nuestra atmósfera, esto circuló de manera casi igual en todos los lugares del

planeta sin que se contemplara la necesidad de que quienes habitaban en la selva la conocieran y entendieran los ciclos y necesidades de los seres vivos que tenían a su alrededor, o de explorar las consecuencias de la acumulación de desechos en cada localidad.

Suele creerse que la enseñanza de un tema puede llegar a ser efectiva si se reitera a través de muchas actividades, ejercicios o aplicaciones de los conceptos y definiciones generales. En un proceso como este, el final suele ser el momento importante -y que se puede valorar- pues los ejercicios anteriores implican pocos procesos de pensamiento más allá de los necesarios para la memorización.

Por medio de clases presenciales o de cursos virtuales, seguimos implicados en procesos de este tipo y así se sigue perpetuando en la práctica “lo que ha resultado” o “la forma más aprobada para enseñar”. La sola disposición de nuestras aulas y la predominancia de la voz, presencia y autoridad del docente sobre la de los estudiantes, muestra una manera de entender el rol del docente que riñe con la formación integral e integradora tan citada en los discursos sobre calidad educativa. Y esto parece fruto de una formación docente también discursiva, ligada a la conferencia, que poco se ocupa de la transferencia y la construcción colectiva. Barber, y Mourshed, (2007) afirman que los impactos visibles en la formación de los docentes se han obtenido “por el hecho de entrenar en práctica de clase, llevar la capacitación docente a las aulas, desarrollar líderes con mayores capacidades y facilitar la retroalimentación entre docentes”.

Las premisas de los enfoques activos, holísticos o constructivistas aún son vanguardia, precisamente porque no se han formado las comunidades de construcción de conocimiento que demandan, y hasta que esto no suceda los estudiantes marcharán al ritmo de lo que la calidad significa en otros estamentos y de lo que se destina para ellos.



Otro factor importante es el **rol que asume cada docente y directivo-docente** en relación con esos aprendizajes. Si en los establecimientos educativos la ciencia reproducida en los textos sigue siendo la brújula de la mediación y de la organización curricular, la heteronomía seguirá siendo la opción más clara. Es elemental apoyar el tránsito de los docentes desde el asentimiento hacia la pregunta; desde la calificación y descalificación categórica a la evaluación continua, crítica, dialógica y retroalimentadora.

Los docentes han sido formados con excelencia en el ámbito disciplinar, pero en lo que respecta a pedagogía, didáctica y política educativa el éxito de su formación es menos evidente. La alternativa ante este tipo de hacer y esta historia educativa parece estar del lado de la corresponsabilidad en el planteamiento, diseño y ejecución de los procesos formativos. El docente en su aula, de manera aislada, muy difícilmente podría sortear los continuos retos que presenta la tarea de educar y es definitivamente una falacia que agentes externos podrían mostrarle lo que se debe hacer. Las comunidades educativas adquieren así una misión y un sentido muy importante, pues la tarea de plantear, renovar y hacer está repartida entre todos sus integrantes.

Por esta vía, es de refrendar el informe del señor Andreas Schleicher (2011), quien en sus acotaciones acerca de los objetos y pilares para una educación con calidad, hace énfasis en el rol docente y en especial en la legitimidad del mismo ante el Estado y la sociedad, insistiendo en la necesidad de permitir que la profesionalización del personal no sea una simple casualidad en la formación, sino que se trate de un pilar transversal que permita contar continuamente con personas realmente convencidas de su preferencia por el acompañamiento a los estudiantes. El docente tiene el fuerte compromiso social de reflexionar y pronunciarse en tanto profesional capaz de configurar un lugar político desde la práctica de aula. Esto se aleja del discurso generalizado sobre las imposiciones de los organismos transnacionales y nacionales, pues su misión no se

resume en ejecutar las políticas educativas ni en reproducir los discursos hegemónicos de la sociedad.

Es claro que uno de los aspectos más importantes para hablar de calidad educativa con respecto a resultados pedagógicos y formativos es la capacidad de los docentes para integrar lo global y lo local desde una posición clara. No obstante, basta una revisión general de los Proyectos Educativos declarados por las Instituciones, Colegios y Centros para ver fusiones teóricas difíciles de defender y orientaciones “eclécticas” que revelan cierta falta de comprensión de los planteamientos pedagógicos más difundidos. Dado que el encuentro del docente y del directivo con el mundo escolar es vivo, allí se contacta con una cultura particular y con unos modos de vida que le obligan a construir su propio discurso y a acercarse a múltiples formas de significación del mundo. Justamente por ello, su llamado es gestar los objetivos y condiciones de la enseñanza escolar desde distintas instancias.

Partiendo de la premisa de que la calidad de los resultados de la educación está directa y proporcionalmente relacionada con las capacidades y acciones de los docentes, es preciso que los educadores asuman su labor como un terreno en constante construcción que les exige debatir y elaborar cada vez más complejas y accesibles propuestas de aprendizaje, abiertas al mundo y sensibles a las vivencias y afectividades de sus comunidades.

En este sentido, el docente debe desarrollar estrategias de investigación de naturaleza epistemológica, pero fundamentada en las prácticas sociales, en contraposición a la establecida investigación sobre objetos concretos, los cuales favorecen la instauración de relaciones de tipo pragmático. En función de lo anterior, se debe entender también el conocimiento como un producto de la construcción social, en constante transformación y movimiento, fruto de las actividades de los seres humanos y su relación con el contexto. Por esto, los objetos en la construcción del conocimiento deben llenarse de

significados, venidos del pensamiento de cada individuo, pero a su vez, concertados con la comunidad, donde se establecen acuerdos que permitan construir una realidad colectiva e incluyente.

Es preciso reconocer a los docentes, como agentes sociales intencionados que aportan, reflexionan e innovan; en otras palabras, los docentes como intelectuales transformativos “han de servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (Giroux, 1990). Es, entonces, la capacidad que se construya con los docentes para gestionar su conocimiento como bien cultural y su inquietud permanente como líder social conocedor de las condiciones reales de la educación en contextos diversos, una de las rutas necesarias para construir caminos hacia la calidad educativa.

Aunado a lo anterior, el **rol del estudiante** debería girar en torno al propósito de alcanzar y ejercer la autonomía en el marco de una perspectiva ética que reconozca la alteridad, la individualidad y busque una identidad planetaria. Uno de los fines básicos de la educación es que nuestros niños y niñas aprendan y mejoren sus aprendizajes, razón por la cual cada una de las instituciones y centros educativos deben implementar estrategias que propendan al mejoramiento de las prácticas de aula, involucrando no sólo a los docentes sino también a los directivos, padres de familia y comunidad en general. La consolidación de referentes de calidad aparece precisamente como una manera de garantizar que niños, niñas y jóvenes de todo el país ingresen al sistema educativo con la garantía de que este potenciará sus capacidades de manera que puedan interactuar local, nacional y globalmente sin desventajas derivadas de su ubicación espacial o de su condición socioeconómica. Esto aún es un proyecto que aflora.

El aprender a aprender se convierte en herramienta principal y demanda un reconocimiento de las realidades familiares y personales que atraviesan la posibilidad de construir con los otros. Se ha difundido entre los docentes la creencia de que sólo unos pocos pueden obtener logros excepcionales, los amparados económicamente y no los que están en entornos menos favorecidos. Pero, siendo la educación un servicio público y con función social, un cambio educativo demanda el desplazamiento de ese tipo de ideas, posible sólo a través de un acompañamiento directo en las aulas con la participación de todos los estamentos sociales.

Es hora de ubicar la discusión sobre calidad educativa en el ámbito del emprendimiento crítico de procesos de transformación locales y continuados; de manera que cualquier tipo de compromiso con un cambio surja de la necesidad y la construcción colectiva y no de la exigencia. De esta forma, la educación de hoy podría encarar la humanización de las personas y fortalecer su compromiso y cuidado del entorno acogiendo estrategias significativas para cada individuo. El camino no es fácil, implica luchas, esfuerzos, obstáculos; pero también la satisfacción de intentar cambios que transforman y generan la posibilidad de construir un mejor futuro. Las nuevas generaciones de colombianos demandan que las transformaciones discursivas alcancen el día a día de su escolaridad.

## **Referentes bibliográficos**

Arnove, R. y Torres, C. (2007). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Departamento Nacional de Planeación y Sistema de Naciones Unidas en Colombia. (2005). *Hacia una Colombia equitativa e incluyente. Informe de Colombia sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Bogotá.



Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company. Disponible en: [http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)

Schmelkes, S. (1995). La calidad educativa y la formación de docentes. Conferencia presentada en el 3er. Simposium en Ciencias de la Educación, Proceso de Formación y Actualización de Profesionales de la Educación. México: Sinéctica.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Duque, M. Vega, V. y Vergara, M. (2013) *Programa Todos a Aprender: Guía uno, sustentos del Programa*. Bogotá: MEN.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. The Atrium UK: Capstone Publishing Ltda.

# INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

---

**Yicel Nayrobis Giraldo**  
Fundación CINDE

Pensar requiere una interrupción, un apartamiento, una cierta soledad, un cierto silencio. Para pensar, hay que retirarse. Del ruido, del blablablo, de la banalidad de esas palabras demasiado comunes y demasiado urgentes en las que generalmente estamos atrapados. Para pensar hay que suspender los automatismos del decir: todo eso que decimos sin pensar. Y hay que suspender también los automatismos del pensar: todo eso que se piensa solo, todo eso que se piensa automáticamente en nosotros, sin nuestra participación, todo eso que pensamos sin pensar.  
Jorge Larrosa (2009)

Referirse a la inclusión y la diversidad en educación, a propósito de las palabras de Larrosa (2009), requiere detenerse, retirarse y apartarse de los lugares comunes o de los discursos de siempre. Con ello pretendemos dar qué pensar y hacerlo desde un cierto extrañamiento y desde una cierta distancia, dada la necesidad de dejarse permear por otras comprensiones y perspectivas. Fueron precisamente los conceptos de inclusión y diversidad en los que se centraron las discusiones suscitadas en la mesa temática Inclusión y Diversidad en educación. ¿Qué es la diversidad? ¿Qué es lo diverso? ¿Qué es la inclusión? ¿Qué puede calificarse de incluyente? A estas preguntas subyace el interés por hacer visible a la alteridad como posibilidad de construcción de la diferencia y de pensar esa cuestión del otro (Skliar) en la educación. Y para que todo esto sea posible es necesario reflexionar las prácticas cotidianas, las formas en las que



establecemos las relaciones y las comprensiones que logramos del otro como diferente. Sin duda, pensar la educación “desde nuestro rol docente implica reflexionar sobre el sentido de las acciones educativas cotidianas, establecer las relaciones y analizar las concordancias o discrepancias entre lo que pensamos, decimos y lo que realmente hacemos al interior de nuestras prácticas, es decir, saber y comprender qué, cómo, por qué y para qué hacemos lo que hacemos” (López, 2010, p. 27).

Con el propósito no sólo de re-construir lo dicho sino de aportar a la reflexión desde un texto nuevo, que integre las voces y los testimonios de quienes hicieron parte de este espacio, a continuación se mencionan las experiencias que fueron presentadas en la mesa temática: a) Fortaleciendo el liderazgo, las competencias de emprendimiento y la identidad por el campo con el Programa de Bachillerato Rural SAT – Sistema de Aprendizaje Tutorial- de la Fundación para la Educación Cooperativa - FECOOP; b) La escuela como fuente de vida. Una razón para Educar En, Desde y Con la Diversidad de la Institución Educativa Cárdenas Mirriñao; c) Prácticas de aula inclusivas; y d) Proyecto Pedagógico de Convivencia Escolar Antibullying de la Institución Educativa Liceo Isabel La Católica de Manizales.

Antes de continuar, vale la pena señalar que la experiencia puede remitirse a dos cuestiones interesantes: la primera, asume que la experiencia no es sólo un reflejo de “lo vivido” sino que está relacionado con “lo pensado”, con “lo reflexionado”; y la segunda, presume que la experiencia no es sólo información ya que se le atribuye un sentido de implicancia personal, subjetiva, como “aquello que me pasa” (Larrosa, 2009). En este sentido, la experiencia supone un acontecimiento, esto es, el pasar de algo que no se es. Ese algo no depende del sujeto, es ajeno a él, es otra cosa que no puede controlar, anticipar, querer. En segundo lugar, la experiencia supone algo que le pasa al sujeto. Y esto que pasa no pasa junto a él, o frente a él, sino en él. Y en tercer lugar, la experiencia es eso que le pasa al sujeto. Y eso que le pasa tiene que ver con un paso, un pasaje, un

viaje. Es importante hacer esta aclaración pues cada una de las experiencias asume una tonalidad y un matiz que enriquece la urdimbre y esa riqueza se traduce en multiplicidad, variedad y colorido. La metáfora de la urdimbre, como tejido, permite enlazar, en la diferencia, puntos de vista o perspectivas que, a simple vista, parecían irreconciliables.

En cada una de las experiencias presentadas pudo constatarse la proclamación de una política, poética y filosófica de la diferencia (Skliar, 2011). En la primera, las discusiones estuvieron orientadas a proponer comprensiones más amplias del otro, reconociendo el misterio y el enigma que encarna ese acercamiento. Estas comprensiones estuvieron revestidas de un interés por configurarse en acciones afirmativas que promovieran el reconocimiento del otro en los escenarios sociales y escolares. En la segunda, “no supone ni la nostalgia, ni la elegía, ni la utopía, ni la alabanza acerca del regreso del otro, de su vuelta, sino que gira en torno de su misterio, de su lejanía, de aquello que por ser irreductible se vuelve otro” (Skliar, 2011; p. 24). En otras palabras, esa poética del otro que puede sentir-se en la sorpresa que adviene cuando se admite como posibilidad. En la tercera, el interés estuvo centrado en el cuestionamiento de una “existencia descriptiva, ya dada, ya ordenada, acerca del otro” (Skliar, 2011; p. 24).

Sin duda, la diferencia establece un punto de inflexión respecto de la mismidad como aquella referida a lo idéntico en términos de lo inmutable, reconocible, definible y gobernable. Ésta supone la irrupción del otro en la esfera de lo idéntico. En este sentido, la diversidad se puede concebir como una apuesta en la que el otro me afecta en lo que soy y, a partir de esa afectación, se abre un espacio en mi interior para comprender-lo, aceptar-lo y asumir-lo como posibilidad para construir un mundo común y compartido. La diferencia no es una producción, es, más bien, una apertura al reconocimiento de la situacionalidad, provisionalidad y contingencia de la vida humana encarnada en el otro.



Tomando en consideración lo anterior, debe precisarse que lo “idéntico”, según Ricoeur (2006), tiene dos sentidos. En primer lugar, lo idéntico hace alusión a lo “sumamente parecido” y, por tanto, hace referencia a lo inmutable como aquello que no cambia a lo largo del tiempo, lo *ídem*. En segundo lugar, lo idéntico refiere “lo propio”. Es preciso advertir que el opuesto de “propio” no es “diferente”, sino “otro” o “extraño”. La identidad, por lo tanto, se asume como ipseidad, sin juzgar el carácter inmutable del sí mismo, y como identidad narrativa (Ricoeur, 2006).

En los procesos de configuración de la identidad, el otro se asume como presencia que enriquece la experiencia de sí y esa presencia es inquietante, reveladora y enigmática. Esos procesos, a su vez, son profundamente narrativos pues “el “yo” no es una substancia, no es algo anterior, dado ya previamente a las situaciones, sino que es la autoexperiencia de la situación que se vive hacia fuera” (Mélích, 2009, p. 89). Por lo tanto, la identidad se construye en situación de alteridad, en situación con el otro.

Tal y como se está planteando, la diversidad no anula la identidad, al contrario, amplía sus márgenes de referencia. Así las cosas, la identidad es un marco diferenciador que permite no sólo reconocer las posibilidades de aquello que se comparte con el otro sino también en las diferencias que enriquecen la esfera pública. Llegados a este punto, preguntarse por la diversidad en educación tiene sentido no sólo por el carácter potenciador de la diferencia en la construcción del entre-nos, sino también por la potencia que encarna aceptar la alteridad. Educación y alteridad están estrechamente imbricadas. Más allá de alguna relación de sinonimia, la educación implica la relación con el otro en el mundo de la vida, por lo que la experiencia de sí se enriquece por la presencia del otro.

Desde esta perspectiva, la diversidad no es sólo una palabra, es una apuesta, un camino y un horizonte para construir el mundo en el que todos y todas podamos llegar a tener cabida. Sin embargo, no puede negarse que existen mecanismos que

instrumentalizan la cuestión del otro y lo restringen al ámbito de las designaciones lingüísticas, sin que ello promueva un verdadero cambio en las concepciones, representaciones y percepciones que tenemos del otro o en la problematización de las dicotomías naturalizadas entre lo normal y lo anormal. En esta línea, Skliar cuestiona esos modos de designar lo diferente, cuando las cosas siguen intactas, sin alteración o modificación alguna. En este sentido, asegura que:

“El lenguaje de la designación no es más ni menos que una de las típicas estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros y así seguir siendo, nosotros, impunes en esa designación e inmunes a la relación con la alteridad. La cuestión de los cambios de nombres no produce necesariamente ningún embate, ningún conflicto, ni inaugura nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, de cuál es su experiencia, de qué tipo de relaciones construimos en torno de la alteridad y cómo la alteridad se relaciona consigo misma. Por el contrario, perpetúa hasta el hartazgo el poder de nombrar, el poder de designar y la distancia con el otro” (2010, p. 6).

Las experiencias presentadas permitieron re-construir narraciones múltiples sobre la diversidad y a generar otras posibilidades para la lectura de esas mismas experiencias, no desde el lugar de lo verdadero – como dato- sino de lo puesto entre paréntesis y en tensión – como posibilidad. Allí fuimos testigos del ejercicio de lectura babélica como aquella en la que es posible “que la diferencia no se pueda “producir”. Se trataría, entonces, de abrir su posibilidad. En primer lugar, de estar atentos a todo lo que la cancela, lo que la impide. En segundo lugar, de “dejar leer”” (Larrosa, 2006). En estos tejidos de la experiencia pudo observarse la resistencia a la pedagogía del otro para ser borrado e invisibilizado, de esas pedagogías en las que la “ambición del texto de la mismidad intenta alcanzar al otro, capturar al otro, domesticar al otro,



darle voz para que siempre diga lo mismo, exigirle su inclusión, negar la propia producción de su exclusión y su expulsión, nombrarlo, confeccionarlo, darle un currículum “colorido”, ofrecerle un amplio lugar vacío, escolarizarlo cada vez más para que, cada vez más, pueda parecerse a lo mismo y sea lo mismo” (Skliar, 2011, p. 159). En contraste con esos lugares desde los cuales se produce lo mismo y se empequeñece al otro (Larrosa, 2003), concebimos a la educación como poiesis, esto es, como creatividad y creación nunca orientada hacia lo mismo, en tanto repetición o transmisión.

Las preguntas siguen latentes pero ahora la certeza no radica ni en la pregunta ni en la respuesta sino en la posibilidad de construir con la alteridad. Esperamos que este texto sea una provocación para cuestionar los discursos de siempre. Esperamos que la escuela pueda pensar el lugar de la diversidad y de la inclusión como mecanismos que reconozcan al otro, lejos de aquellos que lo clasifican desde la deficiencia, la dificultad o la limitación. Esperamos que esta sea una invitación para pensar y pensar-se desde las oportunidades que se gestan cuando el otro está presente y cuando estamos dispuestos a acogerlo en toda su diferencia.

## **Referencias bibliográficas**

Larrosa, Jorge. (2006). *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Medellín: Universidad de Antioquia. *Separata Revista Educación y Pedagogía*.

Larrosa, Jorge. (2009). Palabras por una educación otra. En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge, comp. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Editores.

Larrosa, Jorge. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ediciones Laertes.

López de Maturana, Silvia. (2010). *Maestros en el territorio*. Chile: Universidad de la Serena.

Mèlich, Joan-Carles. (2009). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge, comp. Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens Editores.

Ricoeur, Paul. (2006). Sí mismo como otro. 3ra ed. Barcelona: Siglo XXI.

Skliar, Carlos. (2011). Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. 7ª reimpresión. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Skliar, C. (s.f.). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Recuperado el 26 de Diciembre de 2010 del sitio Web: <http://www.vocesensilencio.org.ar/>





# PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN POPULAR



**James Alexander Melenge**  
Red de Educación y Desarrollo Humano - REDH

El presente documento presenta los aportes realizados en la Mesa temática Pedagogías Críticas y Educación Popular realizada el día 8 de octubre de 2012, la cual estuvo presidida por el Dr. Marco Raúl Mejía Jiménez. El objetivo central consistió en reflexionar sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas desde una postura crítica y de educación popular. Lo que a continuación se presenta es el resultado de un ejercicio de análisis y discusión alrededor de la pedagogía crítica, la educación popular y experiencias concretas que a la base propenden por una educación distinta. La importancia de ese encuentro radicó en reconocer las diferentes experiencias y favorecer la consolidación de redes para el intercambio cultural y de saberes en pro de una educación de calidad que permita la transformación social de los diferentes escenarios educativos.

La experiencia denominada “Semilleros de Investigación en el Oriente Antioqueño. Una Experiencia en Red”, a cargo del joven investigador Simón Montoya de la Red de Semilleros de Investigación del Oriente Antioqueño, liderada por la Universidad Católica de Oriente, desde el año 2002 viene promoviendo el estímulo a la cultura investigativa de la comunidad académica, a través de los Semilleros de Investigación que en su primer quinquenio experimental muestra resultados significativos en el desarrollo de competencias orientadas a la Ciencia, Tecnología e Innovación, desde el proceso de formación profesional. En el año 2004 se incluye a la infancia desde el preescolar a la educación básica, derivando en una Red de semilleros infantiles que se postula





como la primera en Colombia y que se oficializada desde la Red Colombiana de Semilleros de Investigación.

Con la divulgación de esta experiencia se dan pasos importantes hacia la convocatoria a nuevos miembros que se integran a los grupos y toma vida una propuesta activa con un interés común y una planeación concertada de trabajo para la construcción de espacios de debate, estudio, investigación, socialización, publicación, trabajo en red e intercambio; dinamizando la estrategia de aprender a investigar investigando entre amigos, no solo es realidad en la Universidad Católica, hoy cuenta con una red de 93 semilleros de investigación.

Dichos semilleros han sido definidos como colectivos de estudiantes de educación básica, media o superior, que se reúnen de forma autónoma alrededor de una problemática común de investigación; sin embargo, se reconoce que los semilleros nacen antes de ser conceptualizados, como consecuencia de las necesidades de investigación que tienen docentes y estudiantes y frente a las cuales el sistema educativo no estaba dando respuesta.

Al interior de las dinámicas propias de los semilleros de investigación se encontraron similitudes con las pedagogías activas como una práctica para el disfrute del aprendizaje, donde se descubre y redescubre el conocimiento de forma activa, crítica y reflexiva. Se puede leer en el espíritu de los semilleros de investigación una cara del concepto de voluntad y libertad de Dewey (1935) o de las ideas de Freinet e incluso de la pedagogía de Freire con la crítica a la educación bancaria y transmisionista, una pedagogía en donde se aboga tanto por el derecho a la pregunta del docente como del estudiante, como los escenarios naturales para promover la pregunta y animar la experiencia del descubrimiento.

Durante los 10 años se han convocado a niños y jóvenes a través de las instituciones educativas, con la libertad de un desarrollo metodológico propio, basados en premisas fundamentales de voluntad, autonomía y compromiso con

la autoformación, así la multiplicidad de formas de trabajo y metodologías de investigación utilizadas enriquece el conocimiento de los que hacen parte de la red.

El proceso incorpora estrategias de autoevaluación y co-evaluación que hacen estudiantes en la socialización de los proyectos en encuentros regionales, nacionales e internacionales. Proceso que se inicia desde la creación de la propuesta hasta que el proyecto está terminado. Con la retroalimentación del trabajo se avanza en formación en investigación e investigación formativa al interior de los colectivos.

La segunda experiencia significativa fue la de Angélica María Rodríguez Ortiz<sup>40</sup> con: “La Filosofía como Herramienta para Jalonar el Desarrollo de los Estadios Morales (Kohlberg) en Jóvenes de Educación Media y Superior”. Se plantea que la filosofía posibilita al ser humano cuestionarse por sí mismo y por su entorno para comprenderlo y poder habitar en él de la mejor manera. Desde la formación filosófica se pueden desarrollar habilidades de pensamiento crítico para que nuestros niños y jóvenes identifiquen los problemas que acaecen en su entorno y, a su vez, puedan plantear posibles soluciones a los mismos; tomando como punto de partida el ejercicio de la argumentación. A la manera en que lo propone Kohlberg, esta experiencia trabajada desde el ámbito moral se logró que los participantes se cuestionaran por las acciones que realizan, mejoraran poco a poco su capacidad argumentativa y direccionaran su actuar en el mundo.

Esta experiencia de investigación y formación se ha venido trabajando con estudiantes de formación media y superior. (Colegio de la Universidad Autónoma de Manizales y Universidad Autónoma de Manizales; estudiantes de pregrado. Asignatura: Ética profesional). El proceso inicia con

---

<sup>40</sup> Experiencia presentada a nombre de la Universidad Autónoma de Manizales.

la orientación del docente hacia situaciones problemáticas, con estudiantes desde sexto grado hasta educación superior, en el que los jóvenes parten de sus experiencias y argumentaciones básicas, y en medio de las comunidades de diálogo, propuestas por el programa de filosofía para niños (FpN) y los dilemas morales propuestos por Kohlberg, inician de manera orientada el desarrollo cognitivo-emotivo que se evidencia en la argumentación y la forma de actuar y compartir con los demás. Un concepto base para estas comunidades de diálogo es el Respeto, valor sobre el cual se deben realizar las intervenciones. En cada una de estas intervenciones y a lo largo del proceso formativo desde las diferentes disciplinas, el joven debe aprender a cuestionarse por su entorno. Plantearse situaciones problemáticas y buscar posibles soluciones para cambiar, no solo su forma de ver el mundo, también en su comportamiento buscando justificar cada vez mejor sus acciones.

El desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo, en los jóvenes, que direcciona de mejor manera las acciones es el fin de este tipo de educación. Por ello, a la base de la propuesta de ver la filosofía como una herramienta que posibilita este jalónamiento en los estadios morales y conceptuales para reconocerse como un agente moral en el mundo, está la comunidad de diálogo, espacio fundamental en la confrontación de nosotros mismos, del entorno, de las situaciones problemáticas, así como para plantear discusiones centrales en torno a los dilemas morales, no sólo hipotéticos, sino reales que se presentan en nuestra sociedad. (Filosofía, argumentación, criticidad, dilemas morales).

La metodología empleada en esta experiencia es la comunidad de diálogo (Uso de dilemas morales), se desarrolla en el marco de la pedagogía crítica, en que los jóvenes a partir de lecturas de las novelas y cuentos de filosofía para niños, así como de textos filosóficos, logran adquirir comprender conceptos que les permiten mejorar su argumentación a la hora de justificar sus acciones y por su puesto orientar de manera consciente sus acciones en el mundo.

Por último, se indica que el proceso de reflexión sobre las diferentes situaciones problemáticas permiten al joven no solo reconocerse como un ser moral en el mundo, sino cuestionarse acerca de su actuar con él mismo, con el entorno y con los demás. Por ello, la comunidad de diálogo en inicio es libre, y poco a poco, de acuerdo al grado de formación se va retroalimentando con la conceptualización dada por la filosofía moral. Solo así, el joven logra mejorar su capacidad argumentativa. A estas comunidades de diálogo fundamentadas en el principio del respeto, se agrega la parte escrita bajo las normas no solo lingüísticas sino también lógicas, logrando el desarrollo cognitivo-emotivo.

Se presenta una tercera experiencia por Juliana Santacoloma Alvarán llamada: “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz”<sup>41</sup>. En el marco de esta experiencia se han desarrollado 5 proyectos en 14 departamentos del país, los cuales, a su vez, han beneficiado cerca de 35.000 niños, niñas, jóvenes, sus familias y comunidades. La iniciativa parte del rescate de las voces y los sentidos de los-as niños y los-as jóvenes en torno a las experiencias que afectan la convivencia pacífica de sus comunidades y las formas cómo ellos y ellas consideran que es posible la paz, esto con el fin de emprender la construcción dialógica de una propuesta educativa de socialización política orientada a la formación de subjetividades comprometidas con la construcción de la paz. En este sentido, se tiene como objetivo principal contribuir a los procesos de convivencia pacífica, mediante la construcción de ciudadanía, democracia y paz en un proceso de transformación de actitudes relacionadas con el desarrollo de las potencialidades humanas de niños, niñas, jóvenes; de tal forma que puedan participar en la construcción de prácticas políticas, pilar para de la transformación de la vida cotidiana, el ethos cultural y los patrones básicos de interacción de la comunidad y en su contexto local.

---

<sup>41</sup> Experiencia presentada a nombre del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales.

Esta propuesta educativa en la cual el desarrollo humano es considerado como un marco de referencia obligado; y aunque existen diversas posturas teóricas, la experiencia se enmarca en una perspectiva alternativa del desarrollo humano basada en autores como Berger y Luckman (1983), quienes plantean, desde la teoría de la construcción social de la realidad, cómo en la socialización los seres humanos nos autoproducimos de manera social, y así mismo creamos y resignificamos el mundo de las relaciones sociales y los marcos simbólicos de la cultura.

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano es entendido como un proceso individual y social de constitución de la subjetividad y de la identidad en cada una de las dimensiones del desarrollo humano, en un contexto social, político y cultural (Alvarado, 2009). Esto implica ubicar el desarrollo humano desde un lente constructivista, subjetivo e intersubjetivo, y resignificarlo como un proceso dinámico, complejo y sistémico que se realiza en contextos cotidianos de interacción. Tal condición de “procesualidad”, facilita la progresiva ampliación de las oportunidades de lo humano en las diferentes dimensiones que constituyen al sujeto.

Por consiguiente, el programa como un escenario de despliegue de la subjetividad política, reconoce el desarrollo humano de los/as niños/as y los jóvenes desde su carácter de integral y por tanto se encuentra orientado al fortalecimiento de las múltiples dimensiones de la condición humana y son ellas: lo afectivo, lo comunicativo, lo ético, lo creativo para la resolución de conflictos y, finalmente, el potencial de lo político.

Una cuarta y última experiencia presentada en esta Mesa de Trabajo, fue “La Escuela de Padres: Cuna de la Transformación Institucional”, expuesta por Luz Eugenia Espinal Correa<sup>42</sup>. Este es un proyecto pedagógico institucional y comunitario, un proceso

---

<sup>42</sup> Experiencia presentada a nombre de la Corporación Educativa Ferrini – Instituto Ferrini, Sede la Divisa, Antioquia.

de formación organizado y coordinado entre padres de familia e institución educativa, puesto en marcha por medio de una metodología que permite una formación continua, mediante presentación de temáticas estructuradas y secuenciales, en la cual se propicia un espacio de diálogo, discusión e intercambio de experiencias significativas; promoviendo en padres, madres, hijos, hermanos mayores y otros miembros de la familia participantes de las actividades, la apropiación de herramientas conceptuales y prácticas necesarias en el proceso de crianza y acompañamiento de los hijos.

A través de los encuentros desarrollados en el espacio de la escuela de padres, se ha posibilitado que la comunidad verbalice y haga visibles sus necesidades y preocupaciones; situación que se ha convertido para la institución en el diagnóstico fundamental para proponer desde la escuela proyectos que permitan transformar la vida institucional, haciendo que los procesos académicos giren en torno a las necesidades de la comunidad y así mismo se dé una vinculación efectiva y real entre la comunidad y la institución; de este modo la escuela de padres ha sido un puente que ha permitido la transformación institucional permitiendo que los proyectos que en ella se desarrollen superen los límites de lo obligatorio y se conviertan en la posibilidad de pensar de manera distinta la escuela y los procesos que en ella se desarrollan.

La experiencia se apoya en las directrices consignadas en la ley 1404 de 2010 del Senado de la República y en el Decreto 1286 del Ministerio de Educación Nacional, los que describen la naturaleza de este proceso y se establecen mecanismos de participación de los padres o de las personas responsables de la educación de los estudiantes. Mediante los encuentros familiares, se busca a canalizar las necesidades sentidas y expresadas por la comunidad, entre las que se cuentan: el manejo y aceptación de la autoridad y la norma, dificultades de interacción en la familia y con el medio social, deseo de asumir el proceso de crecimiento de los hijos dialógicamente,



entre padres e hijos y en condiciones de conflicto familiar; convirtiéndose en el espacio que propicia la reflexión de las prácticas de crianza, del relacionamiento afectivo con cuidadores interesados en mejorar su rol formador así como favorecer el fortalecimiento de familias que presentan disfuncionalidades severas.

La escuela de padres se entiende como un cuerpo organizado que se articula con la comunidad educativa quienes asesorados por profesionales especializados para pensar en problemáticas coyunturales de los estudiantes, intercambian experiencias y buscan alternativas de solución a la problemática que se presente en la formación de los hijos e hijas, la recuperación de valores, el fortalecimiento de instrumentos adecuados en técnicas de estudio y la comunicación e integración de la familia.

Se desarrollan una serie de estrategias tendientes a la vinculación afectiva y efectiva de los participantes; también se brinda a la comunidad espacios de reflexión y participación en los procesos propios de la vida institucional y se desarrollan alianzas interinstitucionales con organismos como la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE, el INDER, la Policía Comunitaria Juvenil, el proyecto Pilas de la Universidad de Antioquía, la Corporación Ciudadanía Activa, la Corporación CARIÑO, el DARE y la Policía de Infancia y Adolescencia que hace labor preventiva con formación en el Código 1098 de Infancia y Adolescencia para la vinculación de expertos en las temáticas abordadas en los encuentros para darle un verdadero carácter participativo a la propuesta.

Este proceso es continuo por la naturaleza del proceso que se desarrolla y que tiende a servir de espacio para escuchar las inquietudes y necesidades expresadas por la comunidad, sirviendo de diagnóstico para plantear acciones concretas desde la escuela. En este sentido, la existencia de otros proyectos que atiendan las necesidades de la comunidad, se

convierten en la evidencia de seguimiento de la evaluación. Sin embargo, este proceso también se apoya en la valoración crítica de las estrategias desarrolladas en las sesiones propias de la escuela mediante formatos y diálogos abiertos.

## **Referencias bibliográficas**

Alvarado, S.V. & Otros. (2009). Las Escuelas como Territorios de Paz. Construcción Social del Niño y la Niña como Sujetos Políticos en Contextos de Conflicto Armado. Buenos Aires: CLACSO.

Berger, P. & Luckman, T. (1983). La Construcción Social de la Realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Colombia (2005). Decreto 1286 de 2005, 25 de Abril. Diario Oficial No. 45.893, del 28 de Abril de 2005.

Colombia (2006). Ley 1098 de 2006, 8 de Noviembre de 2006. Diario Oficial No. 46.446, del 8 de Noviembre de 2006.

Colombia (2010). Ley 1404 de 2010, 27 de Julio de 2010. Diario Oficial No. 47.783, del 27 de Julio de 2010

Dewey, J. (1965). Libertad y Control Social. México: Frontera Social Editores.

Freinet, C. (1975). Nacimiento de una Pedagogía Popular. Barcelona: Ed. Laila.

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. NY: Herder & Herder.

Kohlberg, L. (1981). La Filosofía del Desarrollo Moral. Estados Morales y la Idea de Justicia. San Francisco: Harper & Rows Pubs.





Mejía, M. R. (2011). La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es)  
II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones.  
Bogotá: Ediciones Desde abajo.

Mejía, M. R. (2011). Educaciones y Pedagogías Críticas desde  
el Sur (Cartografías de la Educación Popular). Lima: CEAAL.

# TERRITORIOS Y CARTOGRAFÍAS EDUCATIVAS



**Carlos Zapata García**

Instituto Tecnológico Metropolitano -ITM-

..... Una parte muy importante del oficio del científico se adquiere de acuerdo con el modo de adquisición totalmente prácticos; el papel de la pedagogía del silencio, en la que se hace poco hincapié en la explicitación tanto de los esquemas transmitidos como de los esquemas que operan en la transmisión, es sin lugar a dudas tanto o más importante en una ciencia cuanto, que los contenidos, los conocimientos, modos de pensamiento y de acción son, ellos mismos, menos explícitos y menos codificados.

Pierre Bourdieu

Un universo que no puede producir observadores sería pura virtualidad.

Jesús Ibáñez.

Antes de comenzar este ejercicio de escritura, se quiere retomar la frase de Jesús Ibáñez para ilustrar aquello que se concibe como investigación. En palabras del autor, la investigación podría aludir a un universo de posibilidades en el que somos observadores de una gran inmensidad de situaciones y acontecimientos que generan preguntas. Esas inquietudes originan las posibilidades múltiples para comprender el mundo y al lugar que ocupamos en él. A partir de las palabras de Ibáñez podríamos indagar por la formación de investigadores y por la investigación como una práctica fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que el maestro debería generar condiciones educativas para que los estudiantes problematicen su entorno, optando



por la pedagogía de la pregunta en la que el estudiante, desde sus propias inquietudes e intereses, puede formular preguntas que tengan directa relación con la vida cotidiana. Así las cosas, la investigación se constituye en práctica cotidiana y estaría relacionada directamente con la resolución y comprensión de los hechos acaecidos en la vida diaria de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la investigación puede oxigenar los procesos educativos escolares, ya que el estudiante está en la posibilidad de generar conocimiento a partir de sus reflexiones y de las comprensiones que hace del mundo y de las realidades que son cuestionadas y problematizadas.

Como se viene planteando, la formación de investigadores debería ocupar un lugar central en los procesos educativos por lo que se puede convertir en una oportunidad de diversificar las instituciones educativas. En este sentido, los posgrados deberían aportar a la construcción de la gobernabilidad del conocimiento, para que en el futuro se creen contextos de transformación producto de la emergencia de saberes, en los que la pregunta indague por el carácter transdisciplinario e identifique objetos de conocimiento como parte estructural de la sociedad, la cultura y la educación.

De este modo, apuntamos a la formación de comunidades de sentido, en las que la construcción colectiva pasa por el saber elegir el tipo de información que se encuentra en construcción. Para llegar a esto, se debe partir de los siguientes factores: el despliegue de cultura y de creación para encontrar lo que se desea investigar y el sentido de la búsqueda como tal, despliegue que nos lleva a la reconfiguración del conocimiento en dirección a la naturaleza reconstructora para centrarnos en el educar; indagar como un ciclo generador de conocimiento; conjugando cerebro-cuerpo-espíritu, volver a la vida, para ir en búsqueda de las gobernanzas de conocimiento que pasan por la educación y la formación para entender los nuevos tiempos, acercándonos a la posibilidad de ser creadores de conocimiento.

Este es el sentido que genera la propuesta y los planteamientos del profesor chileno Carlos Calvo Muñoz, quien propone que el reto del maestro colombiano consiste en desescolarizar la escuela: ¿Cómo poder simplificar el proceso de enseñanza y aprendizaje?

En la naturaleza, todo tiende a lo simple. La experiencia docente está cargada de más y más tareas, lo que complica el quehacer docente y lo aleja de su principal apuesta: el aprendizaje de los estudiantes. Surge entonces un interrogante: ¿será posible enseñar mejor y en menor tiempo? La manera de enseñar se ha vuelto la repetición de lo que otros hicieron. La enseñanza es lineal y causal. Como si fuera poco contamos con sistemas de evaluación que castigan, reprimen y agobian a los estudiantes. ¿Acaso no vamos a la escuela a aprender?

La responsabilidad no es del que aprende, es de quien enseña, ya que somos docentes para que ellos aprendan. Preocuparse de la enseñanza sin que el otro aprenda resulta una paradoja de nuestro tiempo. La escuela posee a su interior múltiples barreras, una de ellas es la temporalidad y el currículo extenso, forzándonos de esta manera a concentrarnos en la enseñanza y no en el aprendizaje de los niños y jóvenes quienes quedan desprovistos de dirección en este proceso desenfrenado por la aglomeración de cursos, materias que ver, exámenes y test que presentar. Una realidad que hoy es palpable en las sociedades contemporáneas, el estudiante tiene que aprender aunque no quiera, realidad que margina al afecto como gran motivador del proceso escolar.

La falta de afecto en los procesos educativos causa menosprecio del otro, esto lo vemos en la reprobación y el reproche de la conducta del estudiante. La carencia del afecto dentro de las escuelas ha llevado a que los estudiantes sientan aversión a ese entorno que, por demás, debería ser aquel lugar feliz en el que ellos y ellas, desde tempranas edades, pudieran expresarse libre y conscientemente de sus actos, opiniones, ideas y anhelos que como humanos comenzarán a buscar en el trayecto de su vida.

El profesor queda al descubierto en este proceso tedioso de la educación, al no ser capaz de explicar más de tres veces un tema diferente, aún más grave sabiendo que hay ritmos de aprendizaje y estilos propios de cada uno de los estudiantes a quienes en un intento desesperado y solitario trata de educar.

Con estas consideraciones podemos proponer una tesis central y es que efectivamente la enseñanza no es la variable más importante del proceso educativo. Todo lo contrario, es entender que dicha variable es el aprendizaje, entender cuál es el estilo de aprendizaje de nuestras niñas, niños y jóvenes. En este sentido, el efecto transformador que por décadas hemos buscado en las escuelas no ha tenido éxito pues varios esfuerzos se han concentrado en la enseñanza y poco en el aprendizaje.

Los educadores deberíamos buscar simplificar los procesos de enseñanza y potenciar los momentos del aprendizaje. Considerando cuestiones urgentes y preguntas definitivas: ¿Cómo lograr enseñar para que el estudiante pueda utilizar ese aprendizaje que adquiere y que perdure para toda su vida?

Un maestro que se plantee éste y otros interrogantes será capaz de entender que el dato que enseñamos en la escuela no lo necesitamos. En esta dirección y tal como lo expresa el Dr. Carlos Calvo, la educación debería ser entendida como “proceso de creación de relaciones posibles”. El profesor innovador que es capaz de cuestionar a su estudiante, llevándolo a otro nivel de abstracción, habrá creado condiciones fértiles para que el aprendizaje aparezca de manera espontánea y natural.

Otro elemento de importante es la comprensión que tanto la escuela como el maestro tiene sobre el currículo. En primer lugar, una idea central para entender este concepto es alcanzar una claridad que nos permita entender que la realidad misma es inaprehensible, el constructo es una realidad, de tal forma que el currículo permite generar y organizar ciertas actividades posibles, experiencias exitosas de aprendizaje. Pero para ello

es necesario un currículo eficazmente sano y honrado, que en su elaboración, el profesor actúe en forma responsable y transparente; dotando a ese constructo llamado currículo de vivencias reales nutridas de la complejidad de la sociedad misma, de tal forma que el currículo tribute a la experiencia social del entorno local y universal en que el estudiante tendrá que interactuar.

Lo importante no es preguntarse por qué enseñó, sino cómo lo hizo. Allí radica el desafío creativo de los maestros, con el fin de construir una escuela con los retos presentes pero con miras al devenir de la sociedad en términos de especie. Para ello el maestro debe tener muy presente que el estudiante va trabajando conscientemente y va a continuar la reflexión inconscientemente de aquello que el maestro le trasmite.

Estas consideraciones proponen una tarea a las maestras y maestros que es clara: simplificar la complejidad de la escuela, de tal forma que el maestro no se preocupe tanto de la enseñanza entendida como procesamiento de la información, sino en lo que en este contexto se entiende como la generación de respuestas emergentes de los estudiantes. En esta dirección, el maestro debe improvisar nuevas posibilidades para aportar a nuevos escenarios educativos y de aprendizaje en el aula.

El territorio que recorre el maestro exige la entrega para deambular descubriendo. Esta acción transformadora se basa en una experiencia sensorial, que permitirá a quien la vive grabar no solo en su mente y en su corazón, sino también en sus sentidos, aquellos resultados del camino recorrido. En esta misma sintonía, el educando y el educador deben explorar los territorios en los que viven y generar desde allí los nuevos aprendizajes. Entendiendo de antemano que el aprendizaje es paradójico y casual, que para aprender tenemos que desequilibrar y ayudar a equilibrar, de tal forma que el aprendizaje en esta concepción se convierte en lúdica, recreación, descubrimiento.



Con estas nuevas ideas, la enseñanza pasa de ese círculo cerrado de transmisión de datos, lo que genera estudiantes que aprenden poco y lo poco mal, a una serie de experiencias posibilitadoras de nuevos aprendizajes perdurables, a partir de una enseñanza por descubrimiento de los contenidos que más tarde el estudiante será capaz de relacionar con aquellas situaciones cotidianas y naturales que se encuentra en su entorno social.

El maestro Carlos Calvo invita al final de su ponencia a “des-escolarizar” la escuela, al decir que *“estamos en condiciones de diseñar una escuela que recupere su condición educadora y que no sea mera simuladora de la educación. Podemos recuperar nuestra condición de educadores y educandos inocentes observando, valorando e investigando estas experiencias educacionales no escolarizadas”* (2008).

Para ampliar esta invitación, retomo algunas líneas de la introducción al libro “Del mapa escolar al territorio educativo, diseñando la escuela desde la educación”. Allí el autor afirma que: invitamos a diseñar la escuela investigando las características de la educación informal, cotidiana en nuestra vida y no escolarizada. Para diseñar la escuela, requerimos de personas dispuestas a maravillarse ante el misterio, cuya admiración no sea bobalicona, sino expresión de la emoción que los mueve hacia el gozo de la contemplación activa; personas que teoricen desde su práctica y practiquen desde la teoría que van reconstruyendo; personas que constantemente se muevan hacia nuevos niveles de abstracción que son exigentes; personas con sentido común, capaces de distinguir entre lo relevante de lo irrelevante, alegres para disfrutar de lo inesperado e inocentes para buscar sin perjuicios; en suma, personas para quien enseñar y aprender constituye una satisfacción sinérgica de sus necesidades humanas.

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA

---

**Leopoldina Londoño Guingue**  
Instituto Tecnológico Metropolitano -ITM-

*Educación para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educación para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.*  
Edgar Morin, 2000.

En este espacio de reflexión acerca de la visión que se tiene sobre la investigación educativa y pedagógica, trascendiendo el saber teórico / práctico fundado por los pedagogos que permite un diálogo sobre la práctica pedagógica se llega al concepto de la disciplina científica generadora de nuevas alternativas transformadoras de nuevos conocimientos; de igual forma se plantea un compromiso desde el quehacer de la educación, para lograr los objetivos que se pretende desde esta práctica al interior del aula de clase.

La mesa temática Investigación Educativa y Pedagógica se desarrolló con la presentación de algunos grupos de las diferentes instituciones de educación, liderada por Ángela Urrego. Antes de dar lugar a las presentaciones, la coordinadora retoma algunos conceptos relacionados con el objeto de discusión: la investigación educativa y pedagógica. Los ponentes han presentado aproximaciones a la investigación educativa y pedagógica, cuyo objetivo es generar un espacio de debate orientado a las experiencias que se han tejido al interior





de las aulas de clase y al acompañamiento permanente de su docente, con el interés para la investigación educativa y pedagógica desde diferentes épocas.

En las experiencias se hizo la producción de conocimiento desde la práctica en una contextualización de la investigación, los protagonistas convocados marcaron un referente para que las instituciones reconfiguraran su contexto como generadores de nuevo conocimiento, razón de ser de la educación.

Integrar el componente investigativo como hecho transformador de esta práctica en la medida que promueve nuevos conocimientos, valores y actitudes como la relación entre el conocimiento, la sociedad y su entorno, refleja el interés por el mejoramiento de la educación desde el contexto como una intencionalidad de los actores.

El Programa Ondas de Colciencias (Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología), por ejemplo, se ha propuesto contribuir con procesos de apropiación social de conocimiento, preocupación fundamental para los pedagogos y especialistas de la educación (Flores, Tobón, 2001), desafío en el que COLCIENCIAS debe insertarse para asumir y revitalizar las instituciones del país, política se aborda desde la apropiación social del conocimiento.

Según información de COLCIENCIAS, existen 1734 grupos de investigación en pedagogía y 1828 en investigación educativa, es visible la participación y poco a poco va cogiendo fuerza el interés por de las Instituciones por la investigación.

Bernardo Restrepo Gómez establece diferencias entre la investigación formativa, la investigación educativa, la investigación sobre la educación y en la educación: la investigación educativa está centrada en lo pedagógico, en los estudios históricos de la pedagogía, investigación aplicada en objetos pedagógicos, currículos, métodos de enseñanza,

medios, materiales y clima de la clase. Se plantean argumentos a partir de la reflexión en la acción cotidiana y su saber pedagógico (Restrepo, 2004).

Igualmente se establece que la teoría pedagógica y saber pedagógico no son lo mismo; que el saber pedagógico es más individual que universal, y que la investigación- acción – educativa, es una herramienta que facilita la elaboración del saber pedagógico.

La investigación sobre la educación se refiere a estudios científicos explicativos de fenómenos relacionados con la educación y obtenidos de otras disciplinas, en consecuencia dan una mirada fuera del aula y del acto educativo como tal, un estudio de los fenómeno sociales apoyados en estudios sobre la práctica pedagógica, además sobre algunas comparaciones de los estudios de la efectividad de la enseñanza.

Es así como se refiere más a estudios científicos explicativos o comprensivos de fenómenos relacionados con la educación y que son abordados por otras ciencias y disciplinas como la filosofía, la antropología, la economía, la administración, la sociología y, por supuesto, la psicología, disciplinas y ciencias que aportan conceptos, teorías e instrumentos que apoyan el análisis de problemas de la educación y ofrecen marcos conceptuales a la investigación en educación.

Se refiere a todo estudio investigativo relacionado la con educación, sea investigación educativa o investigación sobre educación. Autores como Stenhouse, Elliot, Bedoya, entre otros afirman que la investigación es educativa en la medida que se pueda relacionar con la práctica de la educación que se realiza en el proyecto educativo y que enriquece la escuela; la investigación sobre educación es la que otras disciplinas contribuyen al hecho educativo.



Ahora para Elliot, la investigación educativa sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza realizados en el aula o fuera de ella, se debe tener en cuenta a los actores que tienen que ver con el proceso de formación. Para Bedoya, la Investigación educativa está orientada a la acción y participación de la práctica, permite disminuir la brecha entre la teoría y la práctica educativa, consolidar información científica sobre los objetivos pedagógicos de las diferentes políticas educativas, con el propósito de modificar y tomar acciones sobre la práctica educativa.

La investigación pedagógica hace énfasis en los análisis y procesos centrada en el hacer, en el acto de la enseñanza, sobre los saberes que lo determinan, no se restringe al que hacer del maestro, considera la elaboración conceptual y epistemológica de toda práctica docente.

La investigación pedagógica se relaciona con la formación de una actitud científica en relación con la cotidianidad y nunca reflexiona sobre las condiciones del ejercicio docente. El maestro debe Investigar sobre su práctica, su quehacer, y debe vincularse en la búsqueda de caminos para la producción de conocimientos que permita la transformación de su práctica en el aula y en la institución.

Mirar críticamente las propias prácticas educativas, es acudir a la malicia indígena para optimizar los procesos escolares, atreverse a darle salida creativas y divertidas, es leer y enriquecer la rutina docente desde otras perspectivas, es la manifestación de la curiosidad constante del maestro que le hace cada vez más maduro. Para Marco Raúl Mejía, la pedagogía y la investigación son inseparables, la investigación es la única manera como la pedagogía puede llegar a convertirse en un proceso educativo humano que tiende a cualificarse permanentemente. Por lo tanto, su modo propio de proceder exige investigar antes que convertirse en un simple acto de reproducción mecánica, para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea un acto transformador de la misma práctica y no un acto repetitivo.

Para Flores, la investigación pedagógica es un factor del desarrollo social, así para un investigador de la educación las prácticas de la enseñanza constituyen su objeto, mientras que la calidad de esa práctica para el nuevo aprendizaje es el problema, lo que da inicio al proceso mismo de lo que es la investigación.

Con lo anterior induce a pensar en currículos problematizadores abordados desde diferentes tópicos como: la aberración de la cultura escolar y extraescolar, la educación y el medio ambiente, el papel social de las instituciones educativas, sociedad y cultura, producción y trabajo en las ciudades educadoras; todo esto muestra un abanico para hacer este tipo de reflexiones, desafíos metodológicos que aumentan la complejidad y el pluralismo ocasionando incertidumbre y un cambio de paradigmas en el desarrollo de estos procesos, ocasionando en algunas circunstancias resistencia.

Algunas conclusiones de la investigación educativa planeada por los expositores: cambio en las corrientes tradicionales, hoy el estudiante es un público activo y participativo que no es aislado, es necesario motivar e incrementar el apoyo a la actividad investigativa en educación y pedagogía, que las instituciones realicen esfuerzos para que la comunidad académica genere nuevos conocimientos sobre su entorno para las instituciones que van avanzando en la apropiación del conocimiento y la motivación del estudiante se haga desde muy temprano para permitirle asumir con naturalidad la investigación.

## **Referencias bibliográficas**

Garrido, M. (2002), Investigación en educación y pedagogía COLCIENCIAS.

Elliott, J. (2005). La Investigación-Acción en Educación. Ediciones Morata.



Garrido, M. (2002), Investigación en educación y pedagogía COLCIENCIAS.

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza, Madrid.

Mejía, M. (2011), La Investigación Pedagógica, ensayo.

Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Santafé de Bogotá: UNESCO - MEN.

Ochoa Flórez, R. (1997), Educación Pedagogía y Didáctica Hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw- Hill

Restrepo, B. (2002), Investigación en Educación. Arfo Editores

Urrego, A. (2012). Texto. Mesa de trabajo.

## **AUTORES(AS)**



### **Carlos Calvo Muñoz**

Ph.D. en Educación, Master of Arts en Antropología y Educación, Stanford University -USA. Licenciado y Profesor de Filosofía, Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académico postdoctoral en la Universidad de Stanford, USA, y Universidad de Lovaina, Bélgica. Profesor invitado y conferencista en universidades de América Latina, USA, Europa, India y China. Como académico de la Universidad de La Serena, Chile, dirige el Programa de Doctorado en Educación con Mediación Pedagógica y coordina el Programa de Intercambio de autogestión para realizar pasantías de estudio dirigido a docentes y estudiantes en el extranjero. Correo electrónico: carlosmcalvom@gmail.com

### **Sergio Emilio Manosalva**

Doctor en Educación con Mención en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, Universidad de Valladolid -España. Doctor en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano -Chile. Magíster en Educación con Mención en Currículum Educativo. Jefe de Carrera en Pedagogía en Educación Diferencial en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano -Chile. Correo electrónico: smanosalva@academia.cl

### **Marco Raúl Mejía**

Licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá. Realizó una maestría en educación y desarrollo, y es doctor del Proyecto interdisciplinario de Investigaciones Educativas, en Chile. Tiene una amplia trayectoria y experiencia con el trabajo educativo con sectores populares, el fortalecimiento de proyectos educativos no institucionales, y en sectores marginados. Ha trabajado con la ONG Planeta Paz, el Centro de Investigación y Educación Popular CINEP, con el Programa de Paz y Desarrollo en el Magdalena Medio, fue miembro del equipo coordinador de “El educador líder en América Latina”, evaluador de proyectos



en educación para COLCIENCIAS, trabajó en la consultoría de la Presidencia de la República y Ministerio de Educación Nacional para el programa Escuela y Comunidad - Sectores marginados urbanos; fue asesor de metodología de educación popular en sindicatos con SINTRAIDEMA (Sindicato de Trabajadores del Instituto de Mercadeo Agropecuario); asesoró a la Fundación para la Promoción de la Cultura y la Educación Popular (FUNPROCEP) de Bucaramanga; trabajó con el programa para la Educación Sindical con diferentes sectores de la Unión de Trabajadores de Colombia (UTC) y de la Central de Trabajadores de Colombia (CTC); fue asesor del Movimiento Pedagógico FECODE, y asesoró la iniciación de escuelas bilingües del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Correo electrónico: marcoraulm@gmail.com

### **Ofelia Roldán Vargas**

Ph.D en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del convenio CINDE-Universidad de Manizales, Universidad Católica de São Paulo con el aval de CLACSO. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de la Universidad de Manizales y CINDE. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y CINDE. Licenciada en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Actualmente se desempeña como Directora de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE- sede Medellín y directora de la Línea de Investigación en Ambientes Educativos. Pertenece al Grupo de Investigación en Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza Universidad de Manizales-CINDE. Correo electrónico: oroldan@cinde.org.co

### **Yicel Nayrobis Giraldo**

Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. Bibliotecóloga de la Universidad de Antioquia. Actualmente se desempeña como Directora y docente-investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales-CINDE, sede

Sabaneta. Pertenece al Grupo de Investigación en Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza Universidad de Manizales-CINDE. Coordinadora del Nodo Antioquia de la Red de Educación y Desarrollo Humano. Correo electrónico: ygiraldo@cinde.org.co

### **Violeta Vega Pulido**

Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el CINDE. Filóloga con Especialidad en Humanidades Clásicas de la Universidad Nacional de Colombia. Con estudios de doctorado en Semiótica y Educación en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y la Universidad de São Paulo (Brasil). Se ha desempeñado como asesora en propuesta pedagógica, currículo, didáctica de la lectura y la escritura y sistemas de evaluación en numerosas instituciones educativas estatales y privadas a nivel internacional. Ha sido docente en educación básica, media y superior, y ha dirigido diferentes proyectos de investigación e implementación de modelos educativos flexibles en el Ministerio de Educación Nacional (Colombia), la Universidad Sergio Arboleda, el CINDE y la Asociación Colombiana de Universidades. Actualmente hace parte del equipo de formadores docentes del Programa para la Transformación de la Calidad Educativa “Todos a Aprender” del Ministerio de Educación Nacional. Correo electrónico: vvega@mineduacion.gov.co

### **James Alexander Melenge**

Participante en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. Tesista del Programa de Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD. Ingeniero de Sistemas y Telecomunicaciones de la Universidad de Manizales. Coordinador Nacional de la Red de Educación y Desarrollo Humano. Pertenece al Grupo de Investigación en Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza Universidad de Manizales-CINDE. Correo electrónico: jmelenge@cinde.org.co





### **Carlos Zapata García**

Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Docente de la Facultad de Filosofía y Teología de la Fundación Universitaria Luis Amigó y Docente del Instituto Tecnológico Metropolitano -ITM- Institución Universitaria. Correo electrónico: carzapa@gmail.com

### **Leopoldina Londoño Guingue**

Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Especialista en Docencia Universitaria. Economista de la Universidad Cooperativa de Colombia. Docente de la Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables de la Fundación Universitaria Luis Amigó y Directora de Práctica del Instituto Tecnológico Metropolitano -ITM- Institución Universitaria. Correo electrónico: leolongui@yahoo.com

**Con el apoyo de:**



ISBN: 978-958-8045-24-5

