

JUSTICIA Y EDUCACIÓN

Saberes y prácticas inclusivas en América y Europa

Justicia y educación

Saberes y prácticas inclusivas en América y Europa

Marianella Ledesma Narváez
(Coordinadora)

CENTRO DE ESTUDIOS CONSTITUCIONALES
TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DEL PERÚ

Colección «Derecho & Sociedad»

Carlos Ramos Núñez (dir.)

© TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DEL PERÚ

Jr. Ancash núm. 390 · Lima

CENTRO DE ESTUDIOS CONSTITUCIONALES

Los Cedros núm. 209 · San Isidro · Lima

JUSTICIA E INTERCULTURALIDAD

Análisis y pensamiento plural en América y Europa

© Marianella Ledesma Narváez (coordinadora)

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2019-13261

ISBN: N° 978-612-4464-00-3

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento expreso de los titulares del copyright.

Impreso en Perú

Tiraje: 500 ejemplares

Impresión: Servicios Gráficos JMD S.R.L.

Av. José Gálvez núm. 1549

Lince · Lima

Julio de 2019

**TRIBUNAL CONSTITUCIONAL
DEL PERÚ**

Presidente

Ernesto Blume Fortini

Vicepresidente

Manuel Miranda Canales

Magistrados

Carlos Ramos Núñez

José Luis Sardón de Taboada

Marianella Ledesma Narváez

Eloy Espinosa-Saldaña Barrera

Augusto Ferrero Costa

**CENTRO DE ESTUDIOS
CONSTITUCIONALES**

Director General

Carlos Ramos Núñez

ÍNDICE

Presentación.....13

I. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

Misión y visión de una educación para el siglo XXI: cómo generar sociedades justas y sostenibles..... 21

ROBERTO SANZ PONCE (ESPAÑA)

ÁNGELA SERRANO SARMIENTO (ESPAÑA)

La lectura crítica como derecho e instrumento de desarrollo democrático en el Perú..... 45

ADOLFO ZÁRATE (PERÚ)

DANIEL CASSANY (ESPAÑA)

La fragilidad de la democracia: ¿Existe algún lugar para la alfabetización democrática y el involucramiento en la educación?..... 69

PAUL R. CARR (CANADÁ)

GINA THÉSÉE (CANADÁ)

RAUL OLMO FREGOSO BAILÓN (ESTADOS UNIDOS)

Educación, democracia y ciudadanía en la niñez peruana..... 105

JERJES LOAYZA (PERÚ)

II. EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

Hacia una ciudadanía digital responsable: el papel de la escuela 145

M. ESTHER DEL MORAL PÉREZ (ESPAÑA)

M. CARMEN BELLVER MORENO (ESPAÑA)

Equidad y justicia social en educación a través del impacto de las TIC en la sociedad actual..... 163

FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA (ESPAÑA)

INMACULADA AZNAR DÍAZ (ESPAÑA)

M^a PILAR CÁCERES RECHE (ESPAÑA)

JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ (ESPAÑA)

III. EDUCACIÓN Y DESCOLONIALIDAD

Formación docente y colonialismo. La implantación del dispositivo educativo en la Amazonía del Ecuador y su relación con el extractivismo neoliberal..... 179

JOSÉ ALBERTO FLORES JÁCOME (ECUADOR)

Educación emancipadora y contextos culturales, transitando hacia la dignidad humana..... 201

NIEVES MARTÍN-BERMÚDEZ (ESPAÑA)

Pensar la educación contra sí misma. Hacia una nueva fantasía pedagógica en diálogo con Freire..... 229

PEDRO BRAVO REINOSO (ECUADOR)

Neoliberalismo, idea de emprendedurismo y universidad en el Perú. Estudio de caso del programa para adultos, en una universidad particular de Lima..... 251

OMAR YALLE QUINCHO (PERÚ)

IV. EDUCACIÓN E HISTORIA PERUANA

La resistencia a la reforma educativa borbónica en el Convictorio de San Carlos, 1771-1817..... 277

BRUNO PADILLA RAMÍREZ (PERÚ)

CARLOS CARCELÉN RELUZ (PERÚ)

Entre los números y las letras. Abraham Valdelomar y la educación peruana (1904-1913)..... 299

EMILIO ROSARIO (PERÚ)

V. EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Amerindios iberoamericanos: la educación frente al plurilingüismo e interculturalidad..... 319

ESTELLE YSNEL (ESPAÑA)

Enfoque comparativo sobre las relaciones entre la justicia, la equidad y la inclusión en la educación peruana..... 339
LAURA ALICIA VALDIVIEZO (EEUU)

La regulación del trabajo docente y los riesgos del lenguaje managerial 361
CARLA FARDELLA CISTERNAS (CHILE)
RICARDO ZAVALA VILLEGAS (CHILE)

VI. EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

*Discapacidad, educación inclusiva y atención a la diversidad: comparativa de la formación inicial docente en Argentina y España.....*381
TERESA REBOLLEDO GÁMEZ (ESPAÑA)

Las personas de edad y su derecho a la educación a lo largo de su vida..... 403
JAQUELINE GUADALUPE GUERRERO CEH (MÉXICO)

VII. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN

La educación y la justicia: pilares de la cultura de paz..... 423
ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS (ESPAÑA)
INMACULADA FERNÁNDEZ PARRA (ESPAÑA)

Inclusión y educación: el marco de actuación de los equipos directivos en los centros escolares..... 439
JOSÉ LUIS MUÑOZ MORENO (ESPAÑA)
PEDRO JURADO DE LOS SANTOS (ESPAÑA)

Justicia y equidad en el desarrollo de agencia profesional de docentes de inglés universitarios en áreas rurales de Costa Rica..... 469
LENA BARRANTES ELIZONDO (COSTA RICA)

VIII. EDUCACIÓN Y RECONOCIMIENTO

Reflexiones sobre (in) justicias, niñas, niños, educación y escuela..... 495
MARÍA VERÓNICA DI CAUDO (ARGENTINA)

Becas por sexo/género en la secundaria alta en México: ¿una política de distribución justa?..... 517
JESÚS AGUILAR NERY (MÉXICO)

Violencia y prejuicios racistas en la escuela, una perspectiva desde las madres de familia de Villa María del Triunfo, Lima..... 539
PEDRO JACINTO PAZOS (PERÚ)

Educación y justicia: una perspectiva sobre la evasión de las normas y la perpetuación del conflicto en Colombia..... 563
JUAN CARLOS SÁNCHEZ SIERRA (COLOMBIA)

IX. EDUCACIÓN Y DERECHO

El reconocimiento progresivo del derecho a la inclusión educativa..... 597
FRANCISCO GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ (ESPAÑA)

El caso de las hermanas Cieza (STC 0853-2015-PA/TC) desde la perspectiva del derecho fundamental a la educación: un antes y después en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional sobre la materia 623
MARIANELLA LEDESMA (PERÚ)
ISABEL SÁNCHEZ BENITES (PERÚ)

*Sobre los autores.....*641

PRESENTACIÓN

La educación en el Perú y en los países poscoloniales ha ejercido, desde sus inicios, un poder discursivo estatal indiscutible, propiciando estructuras discriminadoras que dificultaron los procesos legítimos de mayor incursión de la ciudadanía en el quehacer político nacional. La educación, lejos de transformarse en un derecho inclusivo y democrático, se convirtió en un vehículo de dominación, control y abuso. Con la independencia de las naciones, los debates en torno a la educación no cesaron de poner en cuestión sus límites y su valor en la identidad colectiva e individual del nuevo ciudadano de los países nacientes. Estos debates han sido intensos y nos han llevado por tiempos vertiginosos que, a la actualidad, plantean la necesaria relación entre los alcances de la justicia y el derecho a una educación amplia, sin barreras ideológicas, religiosas o étnicas.

[13]

La obra colectiva que presento a continuación, forma parte de un esfuerzo mancomunado de profunda preocupación intelectual que ha permitido reunir investigaciones de diversas partes del mundo que tienen un objetivo común: desarrollar una educación que, de la mano de la justicia, fortalezca y facilite la libertad y el juicio crítico de los pueblos. El libro contiene un total de 25 artículos desarrollados por 38 especialistas en el tema educativo. Del total de nacionalidades, 8 son peruanos y 30 de ellos pertenecen a diversos países de América y Europa. Ello refleja la importante cuota cosmopolita en torno a un tema que reúne preocupaciones afines: la educación y su injerencia en la justicia. La totalidad de artículos es inédita, lo cual refuerza la calidad colectiva y compromiso académico de cada investigador.

De acuerdo con los objetivos de cada artículo, se han propuesto nueve ejes temáticos con los que se buscó organizar la amplia diversidad y heterogeneidad que se ha reunido en esta compilación de brillantes investigaciones

Dentro del primer eje temático, «Educación y democracia», encontramos el trabajo «Misión y visión de una educación para el siglo XXI: cómo generar sociedades justas y sostenibles», en el que Roberto Sanz Ponce y Ángela Serrano Sarmiento nos explican que, frente al modelo actual de una educación utilitarista y mercantilista, la educación debe colocar a la persona en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, Adolfo Zárate y Daniel Cassany nos presentan «La lectura crítica como derecho e instrumento de desarrollo democrático en el Perú», en donde destacan la importancia que tiene la lectura para formar a personas que se reconozcan como sujetos de derecho en tanto construyen una sociedad más justa y equitativa. Por su parte, Paul Carr, Gina Thésée y Raul Fregoso con «La fragilidad de la democracia: ¿Existe algún lugar para la alfabetización democrática y el involucramiento en la educación?» analizan ocho mitos sobre la democracia e indican su fuerte vínculo con problemas de desigualdad social. Finalmente, Jerjes Loayza plantea su investigación «Educación, democracia y ciudadanía en la niñez peruana», en la que desarrolla una etnografía escolar en contextos de violencia física y simbólica en diferentes espacios rurales y urbanos en Perú.

[14]

El segundo eje temático se titula «Educación y tecnologías digitales». El primer artículo pertenece a Esther del Moral y Carmen Bellver, con el título «Hacia una ciudadanía digital responsable: el papel de la escuela» concluyen que la escuela debe garantizar que los futuros ciudadanos de la era digital desarrollen actitudes positivas centradas en la defensa de los derechos humanos y los valores democráticos. Seguidamente, Francisco Hinojo, Inmaculada Aznar, María Cáceres y José María Romero presentan «Equidad y justicia social en educación a través del impacto de las TIC en la sociedad actual» y sostienen que las TIC poseen alto poder para alcanzar equidad, coeducación y justicia social.

El tercer eje temático está dedicado a la educación y a la descolonialidad. José Alberto Flores Jácome escribe «Formación docente y colonialismo: la implantación del dispositivo educativo en la Amazonía del Ecuador y su relación con el extractivismo neoliberal», en donde explora los mecanismos y tecnologías con los cuales el Instituto Lingüístico de Verano forma subjetividades para implantar la «escuela» en comunidades indígenas de la Amazonía de Ecuador. A continuación, Nieves Martín-Bermúdez mediante el artículo «Educación emancipadora y contextos culturales, transitando hacia la dignidad humana», grafica la perspectiva de la *Educación para la Transición Emancipadora* como propuesta para una ciudadanía con autonomía y dignidad humana. Luego, Pe-

dro Bravo, en «Pensar la educación contra sí misma: hacia una nueva fantasía pedagógica en diálogo con Freire», demuestra la vigencia del pensamiento de Freire para pensar la articulación entre educación y justicia social. Finaliza este eje temático a través del texto «Neoliberalismo, idea de emprendedurismo y universidad en el Perú: estudio de caso del programa para adultos, en una universidad particular de Lima», cuyo autor, Omar Yalle, examina cómo el sentido de la universidad, la idea de emprendedurismo y la relación de la academia con otros espacios de vida definen a un nuevo estudiante universitario.

En el cuarto eje temático, «Educación e historia peruana», encontramos a Bruno Padilla y Carlos Carcelén con «La resistencia a la reforma educativa borbónica en el Convictorio de San Carlos, 1771-1817», cuyo análisis de los planes de estudio de los años 1771 y 1787 en dicho centro de estudios destaca los mecanismos de control en Perú y las reacciones que aplicó el clero regular. El último artículo de este eje es «Entre los números y las letras: Abraham Valdelomar y la educación peruana (1904-1913)» de Emilio Rosario, quien estudia la experiencia educativa de tan importante escritor peruano y el estilo de educación de aquel tiempo.

En el quinto eje temático, «Educación e interculturalidad», el artículo «Amerindios iberoamericanos: la educación frente al plurilingüismo e interculturalidad» de Estelle Ysnel estudia las disposiciones internacionales y constitucionales a los Amerindios del antiguo Imperio Inca y la zona amazónica. Seguidamente, Laura Valdiviezo en su «Enfoque comparativo sobre las relaciones entre la justicia, la equidad y la inclusión en la educación peruana», propone nuevas herramientas metodológicas que permitan lograr la justicia social en Perú. Finalmente, con «La regulación del trabajo docente y los riesgos del lenguaje managerial», Carla Cisternas y Ricardo Zavala explican por qué las actuales regulaciones del trabajo docente y el lenguaje del management pueden perjudicar a los docentes.

Como sexto eje se propone una aproximación a la relación entre educación y diversidad. Así, en «Discapacidad, educación inclusiva y atención a la diversidad: comparativa de la formación inicial docente en Argentina y España» de Teresa Rebolledo, se estudia el papel de la formación inicial docente para mejorar las prácticas socioeducativas en la atención a situaciones de discapacidad. Culmina este eje Jaqueline Guerrero, quien escribe «Las personas de edad y su derecho a la educación a lo largo de su vida», resaltando la importancia de las oportunidades a las personas de edad para mantenerse empoderadas.

El séptimo eje está dedicado a la dinámica entre «Educación e inclusión». Contamos así con la investigación conjunta «La educación y la justicia: pilares de la cultura de paz» cuyo autores, Antonio Bonilla e Inmaculada Fernández grafican el grado de importancia que tienen estos dos derechos fundamentales y universales, vitales para que la cultura para la paz sea una realidad en todos los Estados. Seguidamente, José Luis Muñoz y Pedro Jurado, en su «Inclusión y educación: el marco de actuación de los equipos directivos en los centros escolares», nos permiten reflexionar sobre la educación inclusiva a partir de la acción de los equipos directivos en los centros escolares, y sobre la actuación de los mismos en la promoción de la educación inclusiva. Finaliza este eje con «Justicia y equidad en el desarrollo de agencia profesional de docentes de inglés universitarios en áreas rurales de Costa Rica», en el que Lena Barrantes expone cómo las experiencias locales en zonas rurales de Costa Rica pueden dar un significado más amplio a la agencia profesional para un posicionamiento más justo de sus docentes, así como en otros países latinoamericanos.

[16]

El octavo eje temático se titula «Educación y reconocimiento» y está compuesto por cuatro artículos. El primero de ellos pertenece a María Di Caudo, quien con el título «Reflexiones sobre (in) justicias, niñas, niños, educación y escuela», plantea que el acto de educar es una acción de justicia hacia niños y niñas en sus contextos más comunes de interacción, y ello revaloriza la puesta en práctica del reconocimiento. Luego, en «Becas por sexo/género en la secundaria alta en México: ¿una política de distribución justa?» Jesús Nery analiza las contradicciones relacionadas con la política de distribución de becas por sexo/género en la secundaria alta mexicana y su principio de justicia (parcial). También en este eje, Pedro Jacinto Pazos en «Violencia y prejuicios racistas en la escuela, una perspectiva desde las madres de familia de Villa María del Triunfo, Lima», da cuenta de la percepción de las madres de familia acerca de la escuela de sus hijos, así como de las diferentes formas en que la agresión y la violencia se hacen presentes. El último artículo de este eje es «Educación y justicia: una perspectiva sobre la evasión de las normas y la perpetuación del conflicto en Colombia», y en él Juan Sánchez identifica las precariedades del sistema educativo y de las políticas públicas que podrían disminuir la tolerancia y la resolución no violenta de conflictos, mediante el examen de los cambios del marco jurídico vigente en Colombia.

En el último eje temático, «Educación y Derecho», contamos con el artículo «El reconocimiento progresivo del derecho a la inclusión educativa»

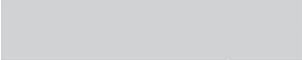
de Francisco Gutiérrez El autor estudia los cambios del sistema educativo español en los últimos cuarenta años desde la perspectiva de la atención a las necesidades educativas especiales y como esta evolución afecta el logro de la educación inclusiva. Finalmente Marianella Ledesma e Isabel Sánchez comparten una serie de comentarios que permitirán entender a profundidad los alcances de la sentencia del Tribunal Constitucional 0853-2015-PA, conocido como «El caso de las hermanas Cieza», a partir del cual se debatirá la perspectiva del derecho fundamental a la educación.

En líneas generales son diversas las profesiones y enfoques aquí desarrollados, y desde la coordinación se extendió una invitación amplia y diversa en aras de conseguir la amplitud creativa de la eminente complejidad que implica la relación entre educación y justicia. Agradezco por ello a los 38 especialistas que acompañaron este objetivo que, desde el Tribunal Constitucional del Perú, busca situar a la educación en el centro de la justicia social. Un agradecimiento muy especial a Jerjes Loayza, quien ha acompañado la convocatoria y selección de los artículos durante toda la colección «Derecho y Sociedad», que hoy alcanza su cuarto tomo. Hemos planteado durante estos últimos cinco años, pensar la justicia desde ámbitos menos reduccionistas, dirigidos hacia un ideal múltiple: pensamiento social, género e interculturalidad, que han sido los temas abordados desde una propuesta poliédrica que ha tenido en cuenta tanto las especialidades profesionales, como las nacionalidades de los autores convocados. Como reflexión final, creemos firmemente que este libro permitirá reducir las brechas entre la justicia y la educación, ambos como parte integral que toda sociedad necesita para alcanzar un pleno desarrollo de respeto a las diferencias, a las libertades y al pensamiento crítico: todo ello permitirá germinar estructuras fehacientes e imperecederas de una justicia total.

[17]

MARIANELLA LEDESMA NARVÁEZ

Magistrada del Tribunal Constitucional del Perú



I. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

Misión y visión de una educación para el siglo XXI: cómo generar sociedades justas y sostenibles

ROBERTO SANZ PONCE

ÁNGELA SERRANO SARMIENTO

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Resumen: La educación debe dar respuesta a las demandas sociales. En la actualidad, la sociedad se enfrenta a grandes desafíos y tensiones que debe afrontar y, para ello, la educación debe replantearse su misión y visión. Generar sociedades justas y sostenibles a la altura de la dignidad de las personas es el reto de la educación del siglo XXI. Frente al modelo actual de una educación utilitarista y mercantilista, se propone una de carácter humanista, que sitúe a la persona en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para este cambio de paradigma educativo se deben asentar tres cimientos fundamentales: una educación para la sostenibilidad —*social, económica, ecológica, cultural y política*—, una educación en Derechos Humanos y una educación que implemente la Justicia Social.

Por todo esto, se debe modificar el currículo académico. Un nuevo currículo sobre la base del principio de la justicia curricular, como contrapeso a los currículos hegemónicos. Para ello se propone, en el presente capítulo, un acercamiento a la propuesta de currículos integrados y multidisciplinares, como respuesta a contextos variados y diversos. Las experiencias realizadas en países nórdicos y Norteamérica ponen en evidencia cómo el tener presente la realidad de los contextos en la educación y considerarla un factor importante en el momento de plantear los temas a través de diversas asignaturas, asegura una educación con sentido que da frutos en cuanto a la finalidad de la misma en la vida de las sociedades. En definitiva, un currículo más democrático e inclusivo que tenga en cuenta la historia y el contexto para el que ha sido diseñado, que busque repensar la educación desde una base antropológica y social, donde el alumnado sea considerado un ciudadano activo y comprometido en proceso de formación para adquirir los valores personales y comunitarios y generar sociedades más justas y sostenibles.

Palabras claves: Educación; Sostenibilidad; Justicia Social; Justicia Curricular; Currículum Integrado.

Abstract: The Education must respond to social demands. At present, society must face great challenges and tensions and, for this, must necessarily rethink its mission and vision. The challenge of education in the 21st century is to create just and sustainable societies that live up to the dignity of people. Faced with the current model of a utilitarian and mercantilist education, it is necessary to propose a humanistic education that places the person at the center of the teaching-learning process. For this change of educational paradigm, three fundamental aspects must be founded: an education for sustainability - social, economic, ecological, cultural and political -; an education in Human Rights; and an education that implements Social Justice.

For all this, the academic curriculum must be modified. Propose a new curriculum based on the principle of curricular justice, as a counterweight to the hegemonic curricula. For this, an approach to the proposal of integrated and multidisciplinary curricula is proposed in the present chapter, as a response to varied and diverse contexts. The experiences carried out in Nordic countries and North America make evident how to bear in mind the reality of the contexts in education and consider it an important factor when raising issues through various subjects, ensuring an education with meaning that bears fruit in as to the purpose of it in the life of societies. In short, a more democratic and inclusive curriculum that takes into account the history and context for which it has been designed, that seeks to rethink education from an anthropological and social base, where students are considered an active and committed citizen in the process of training to acquire personal and community values and create fairer and more sustainable societies.

Keywords: Education; Sustainability Social justice; Curricular Justice; Integrated Curriculum.

1.- Introducción

Proponer una misión y visión para la educación del siglo XXI supone, en primer lugar, plantearnos cuál ha sido históricamente su finalidad, así como también analizar cuál ha sido la función de la escuela. Además, también deberemos preguntarnos acerca de qué tipo de sociedad se quiere formar con esta educación concreta, para determinar qué tipo de ciudadano se espera conseguir mediante el papel de la misma a través de la escuela.

Tradicionalmente, la escuela en los países del primer mundo ha tenido una triple finalidad: por un lado, difundir entre los jóvenes la cultura, valores e identidad de su comunidad para, de esta manera, despertar un sentimiento de pertenencia a la familia, al pueblo, la ciudad y/o el país. Esta finalidad, además, era reforzada por el entramado social, la familia y la Iglesia. Por otro

lado, la segunda finalidad asignada a la escuela era la transmisión de ciertos conocimientos básicos sobre ciencia, arte y cultura general, conocimientos que eran de muy difícil acceso fuera del ámbito académico (todo lo contrario de lo que ocurre hoy en día en la llamada sociedad de la información y/o del conocimiento). Y, por último, la tercera finalidad era la preparación, en los niveles medios y superiores del sistema escolar, para el correcto desempeño laboral de ciertos oficios y/o profesiones.

En cuanto a las formas de transmitir dichos conocimientos en la escuela tradicional, es fácil detectar ciertos usos y costumbres propias, acordes a sus finalidades. Su metodología respondía a la necesidad de transmitir conocimientos, de modo que el docente era el foco del saber –foco único y exclusivo– y, por lo tanto, el encargado de dirigir y tutelar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el alumno era un mero receptor pasivo de dichos conocimientos. Se trataba de un aprendizaje de carácter repetitivo y memorístico. La voz del alumno era poco escuchada (Rudduck & Flutter, 2007), sus intereses y preocupaciones no adquirían ninguna relevancia en el currículo académico y conceptos como educación personalizada, aprendizaje activo, aprendizaje significativo, aprender jugando, motivación, gestión del aula, etc. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2009), apenas eran utilizados, a excepción de algún movimiento de innovación pedagógica, como pudo ser la Escuela Nueva.

[23]

Posteriormente, la escuela fue evolucionando y movimientos como el constructivismo fueron haciendo esfuerzos por asumir que el alumnado no es un mero receptor de conocimientos, sino que fundamentalmente tiene una historia de aprendizajes a retomar. En esa línea, son conocidos los diferentes Informes de la Unesco sobre educación. *Aprender a ser. La educación del futuro* (1973) ponía de relieve la importancia de la educación en el desarrollo de las personas y de los pueblos. Abogaba por la necesidad de alcanzar una efectiva escolarización universal, aun siendo consciente de que «asegurar oportunidades iguales a todos y cada uno no consiste, como en general todavía se cree, en garantizar un trato idéntico a todos, en nombre de una igualdad formal, sino en ofrecer a cada individuo un método, un ritmo y unas formas de enseñanza que le acomoden» (Faure, 1973, p. 139). Se trataba, por tanto, de fomentar el aprender a vivir y el aprender a aprender, el pensamiento crítico y libre, el aprender a amar el mundo y hacerlo más humano, pero fundamentalmente, se trataba de potenciar el componente personal de la educación, en un intento de unir al *Homo Sapiens* y al *Homo Faber* y ponerlo en armonía consigo mismo y con los demás, con el *Homo Concors*. En 1996, se publicó *La educación*

encierra un tesoro, con el objetivo de educar para una sociedad mundial e intercultural, en la que se permitiese desarrollar los talentos y capacidades de todos y cada uno. Para ello, se describían los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos/aprender a vivir con los demás; y aprender a ser. En este sentido, la educación del siglo XX presentó importantes cambios y proporcionó una gran posibilidad de metodologías, como el aprendizaje cooperativo, la tutorización entre iguales, entre otros. Este cambio, especialmente en la metodología, parece no haber sido suficiente, ya que no supuso un cambio radical en el paradigma educativo, que aún con cambios en el cómo sigue respondiendo a un modelo de mercado tradicional que no corresponde con el devenir histórico y social actual. En ese afán clásico –tecnicista y utilitarista– de construir un currículo que responda a las necesidades del mercado y de la economía, se está conduciendo a la educación a una grave y silenciosa crisis de identidad. Martha Nussbaum (2011, p. 20) describe dicha realidad: «Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia», y nos advierte de los riesgos de dicha problemática: «producirán generaciones enteras de máquinas utilitaristas, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos.» Esta misma idea es defendida por Hargreaves (2012, p. 31) cuando afirma que las políticas educativas de los distintos países del primer mundo están dirigidas por la lógica del «fundamentalismo del mercado» y por la creencia errónea de que a mayor prosperidad económica mayor calidad de vida para todos.

[24]

Es por ello que son muchos los autores (Nussbaum, 2013; Merieu, 2003; Perrenoud, 2012; Robinson, 2015) los que afirman que los aprendizajes «formales» –*currículo académico*–, es decir, aquellos que los alumnos aprenden en la escuela actual, tienen poca transcendencia en su vida diaria y profesional. Por ello, demandan un giro radical en la concepción de la enseñanza, fundamentalmente en cuanto a qué se debe aprender (Sanz y Serrano, 2017). Recientemente, en 2015, se publicó *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común universal?*, que se centra en el aspecto más cualitativo de la enseñanza; es decir, en lo que realmente aprenden los estudiantes en la escuela. Según este Informe, «esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de las competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial» (Bokova, 2015, p. 3). Ya, el propio

título «¿Hacia un bien común universal?» delata su sentido y evidencia la dificultad de alcanzarlo. Conviene comprender, por tanto, que el paradigma actual de la educación debe responder a qué contenidos esenciales demanda la sociedad actual.

Pero, este aspecto por sí sólo no es la única cuestión a analizar ni la única cuestión a responder en materia educativa. En el mundo actual nos enfrentamos ante otro gran desafío cuando pretendemos crear sociedades justas y sostenibles mediante la educación. Ya hemos visto cómo en los países con mayores rentas, el debate pedagógico se centra, por un lado, en el sentido o finalidad que se le debe otorgar a la educación y, por otro lado, al modo en el que se implementa el proceso de enseñanza-aprendizaje –metodologías docentes– y qué contenidos deben ser adquiridos por los estudiantes a lo largo de su enseñanza obligatoria. Esto sólo responde a una parte del planeta conformado por los denominados países desarrollados. Pero el problema en otras regiones del mundo no se asocia con cuestiones de *aprendizaje* –que sería lo deseado,– sino que todavía se encuentra en fase de consolidar el *acceso* a una enseñanza obligatoria y universal para todos. En 2014, casi 61 millones de niños en la escuela Primaria y 202 millones de adolescentes en edad escolar Secundaria –según datos de la Unesco (2017)– no asistían a la escuela. Entre los años 2008-2014, el 49% de los niños y jóvenes en edad escolar de los países con rentas más bajas no terminaban la enseñanza obligatoria y el 16% en los países de rentas medias. Y casi un 30% de los niños de países más pobres nunca había asistido a la escuela. Estos datos arrojan la realidad de la desigualdad en el mundo y son prueba evidente de la necesidad de potenciar la Justicia Social, mediante una educación como instrumento para compensar las desigualdades. La propia Unesco (2017, p. 84), en este mismo documento, afirma: «El acceso a la educación es un medio poderoso para mitigar las situaciones de desventaja, poniendo fin a la pobreza y reduciendo la desigualdad.»

[25]

Por todo ello, no parece muy inteligente seguir dando las mismas respuestas ante problemáticas distintas y ante unos resultados que, claramente, han demostrado no ser los mejores. La desigualdad en el mundo sigue creciendo día a día, así como los problemas de violencia escolar, la falta de valores entre la juventud –problema que a lo largo de la historia siempre se ha ido repitiendo como si de un mantra se tratara–, la falta de trabajo para los más jóvenes, la queja de los docentes por falta de motivación, interés y esfuerzo o la propia ausencia de una escolarización universal, obligatoria y gratuita, entre otros muchos, que reclaman alguna solución. Se requiere reimaginar la educación para que pueda hacer frente a lo desconocido y prepare a los jóvenes para ello,

ya que como dice Perkins (2015, p. 28) «apostar porque el mañana se parecerá al ayer no parece muy adecuado en la actualidad. Puede que lo que nos falte sea una visión diferente de la educación, una que destaque la educación para afrontar lo desconocido y no solo lo conocido». Tal parece ser el primer paso que se necesita para que nos acerque a una educación de calidad para todos, capaz de generar una sociedad más justa y sostenible.

2.- Una nueva educación que genere sociedades justas y sostenibles

Nussbaum, en su conocido libro *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, describe los errores de un enfoque social que centra «todos sus esfuerzos en el capítulo del crecimiento económico, sin prestar atención al nivel de vida de sus habitantes más pobres y sin abordar tampoco cuestiones como la salud y la educación, que normalmente no mejoran con el crecimiento económico sin más» (2013, p. 13). Frente a este enfoque, más preocupado por el Producto Interior Bruto (PIB) que por las propias personas, desarrolla el enfoque de desarrollo de capacidades, mediante el cual se propone luchar contra las injusticias y las desigualdades sociales.

[26]

En esa misma línea, hay autores que mantienen que esa escuela preocupada por los resultados y por la eficiencia de estos, al fin y al cabo por el rendimiento, ha arrinconado una de las finalidades fundamentales asignadas al sistema educativo actual: servir como herramienta para paliar y compensar las desigualdades derivadas de causas económicas, sociales, culturales, étnicas o territoriales; en definitiva, como un instrumento al servicio del cambio social. Philippe Perrenoud (2012, p. 29), en una de sus muy sugerentes obras, se pregunta qué es lo que ocurre con aquellos alumnos que más necesidades presentan en la escuela actual. Y asegura que a «aquellos a los que la escuela debería preparar mejor para la vida son los que saldrán del sistema educativo sin haber adquirido el nivel de cultura suficiente como para aprender fácilmente en la edad adulta lo que no habrán aprendido en la escuela obligatoria». Si esta afirmación es cierta, nosotros pensamos que sí, podemos afirmar claramente que cuando la escuela trata injustamente a algunos de sus alumnos, no solamente son estos los que sufren las consecuencias, sino que el propio sistema educativo se degrada, se corrompe (Connell, 2006). Esto es una cuestión primordial de Justicia Social y un pilar básico a cambiar para conseguir sociedades justas y sostenibles en un periodo corto de tiempo. A mayor educación, mayores posibilidades de libertad y de decisión para las personas y, por tanto, mayores posibilidades de desarrollar las diferentes capacidades para llevar a cabo una vida plena y digna. De esta manera,

y ahondando en esta idea, Hargreaves (2012) describe algunos de los muchos problemas que plantea la mal llamada «sociedad del conocimiento», entre los que destaca: un consumismo excesivo, la pérdida del sentido de pertenencia a la comunidad y la ampliación de las brechas sociales entre ricos y pobres, que no hacen más que dificultar las posibles soluciones educativas.

Por estas razones, la educación debe ser transformada y adaptada a las finalidades de una sociedad más democrática, más justa y más sostenible. En ese escenario tienen un papel fundamental los docentes. Son los profesores los verdaderos agentes del cambio, los verdaderos protagonistas en la implementación de un nuevo modelo (Fullan, 2002). Estos docentes del cambio deben perseguir, como propósito moral de su profesión, dotar de las capacidades y competencias necesarias a sus alumnos para erradicar toda forma de pobreza, de intolerancia, de violencia y de discriminación (Zeichner, 2010). Deben pelear, junto con los organismos políticos y sociales, porque el acceso a una enseñanza de calidad sea posible para todo niño o joven en edad de escolarización básica en cualquier parte del mundo. No olvidemos que «las raíces principales de las desigualdades entre las escuelas se alimentan de la incapacidad de nuestra sociedad para ocuparse de las condiciones sociales y económicas previas para el aprendizaje del alumno» (Zeichner, 2010, p. 21). Deben preparar a los jóvenes para un futuro incierto, a través de la convivencia, la tolerancia, el respeto y la redistribución equitativa de las riquezas. Y, para ello, se necesitan docentes de calidad y comprometidos, que sean críticos con la realidad actual y trabajen por la Justicia Social. El libro *Teachers for the real world* (Smith, 1969), ya señalaba, en los años 70, los tres grandes problemas de los docentes en referencia a la educación y la justicia social. Por un lado, afirmaba que los docentes se encontraban poco o nada familiarizados con las circunstancias de los alumnos pobres; en segundo lugar, sostenía que la formación docente se preocupaba poco o estaba poco concienciada con el análisis de los prejuicios y valores de los propios docentes en formación, su identidad como cuerpo docente; y, por último, denunciaba que carecían de las destrezas necesarias para intentar cambiar la realidad de los alumnos pobres. Es cierto que esta descripción de las problemáticas docentes en relación con la justicia social ha cambiado en los últimos años. Los docentes están más concienciados y sensibilizados con las problemáticas sociales, las conocen más a fondo –incluso han intervenido en ellas durante los periodos de prácticas formativas– y las facultades de educación también se han preocupado por introducir metodologías y experiencias para aprender a intervenir en realidades complejas: aprendizaje-servicio, prácticas en lugares con carencias, voluntariados, etc.

En cuanto a qué competencias se deben desarrollar en los estudiantes para hacer frente a este futuro incierto, Gerver (2012), nos propone fundamentalmente 5: 1) Competencias para el aprendizaje, 2) Competencias para la ciudadanía, 3) Competencias para las relaciones interpersonales, 4) Competencias para gestionar situaciones y 5) Competencias para gestionar la información. Todas ellas, pero fundamentalmente las competencias para la ciudadanía y para las relaciones interpersonales, evidencian la necesidad de educar en valores a la sociedad actual. Valores como la responsabilidad, la justicia, la sostenibilidad en el desarrollo o la solidaridad, que hagan despertar entre el alumnado sentimientos morales y nos ayuden a detectar e intervenir en las diferentes realidades injustas e insostenibles que se repiten en la actualidad. Al respecto, el profesor Domingo Moratalla denuncia el aumento del individualismo entre nuestros estudiantes. Sostiene que, a veces, «nuestros alumnos son verdaderos autistas morales: se desentienden de los problemas sociales y están preocupados únicamente por su propio yo» (2002, p. 58).

3.- Sostenibilidad, Derechos Humanos y Justicia Social: los tres cimientos de la educación del siglo XXI

[28]

La respuesta actual más cercana, quizá sea que la educación debe responder a la dignidad de las personas y esto supone una pluralidad en cuanto a la concepción de la Educación y sus contenidos, metodologías, procesos evaluativos y resultados esperados.

Una sociedad solo puede estar a la altura de la dignidad de las personas que la configuran cuando «facilita a sus miembros las precondiciones de una vida que esté a la altura de la dignidad humana» (Nussbaum, 2013, p. 95). La educación y la escuela del siglo XXI deben tener como misión fundamental generar las posibilidades, desarrollar las capacidades y fomentar las oportunidades para que todos los ciudadanos tengan la ocasión de poder vivir una vida digna. Es por ello que la educación propuesta y la escuela deseada deben asentarse sobre tres pilares fundamentales para el ser humano: la sostenibilidad, los derechos humanos y la justicia social.

La *Sostenibilidad* es definida por la Unesco como «la acción responsable de los individuos y las sociedades con miras a un futuro mejor para todos, a nivel local y mundial, un futuro en el que el desarrollo socioeconómico responde a los imperativos de la Justicia Social y la gestión ambiental» (Bokova, 2015, p. 20). Se trata, en definitiva, de velar por el bienestar de las personas y del planeta. Esta se compone de al menos 5 dimensiones: Sostenibilidad social; económica; ecológica, cultural y política.

Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) encontramos al menos 3 de ellos que hacen referencia directa a la Justicia Social: ODS 1. Erradicar la pobreza en todas sus formas; ODS 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar; y ODS 10: Reducir las desigualdades en y entre los países. Y para su consecución describen el ODS 4, el que hace referencia a la educación y que queda definido como: «Estos principios establecen que la educación es un derecho humano fundamental y un *derecho habilitador*; es decir, que posibilita el ejercicio de otros derechos humanos» (Unesco, 2017, p. 8). La educación se convierte, entonces, en una herramienta imprescindible para el desarrollo social, un desarrollo social más equitativo, más justo y más democrático; en definitiva, más sostenible.

Los *Derechos Humanos* se fundamentan en el principio kantiano de la dignidad humana. «La persona es un fin en sí misma y no tiene un valor de cambio para conseguir otra cosa, por lo que sus demandas a la existencia, en condiciones justas, son derechos que, a su vez, constituyen exigencias concretas para nuestro deber y nuestro sentimiento del deber» (Escámez y Gil, 2001, p. 34). Estos se definen como instrumentos legales de carácter internacional con los que se «responden y afrontan las amenazas lanzadas contra la existencia y la dignidad de las personas» (Escámez, 2004, p. 82). Tres son los valores que los sustentan. Por un lado, los derechos de 1ª generación o *Derechos civiles y políticos*, responden al valor de la Libertad; por otro, los derechos de 2ª generación –también conocidos como Derechos económicos, sociales y culturales– al valor de la Igualdad; y, por último, los derechos de 3ª generación o *Derechos* de calidad de vida, al valor de la Solidaridad.

La educación en Derechos Humanos debe ser capaz de dotar a los estudiantes de las capacidades cognitivas y emocionales adecuadas, de las habilidades sociales necesarias y del coraje suficiente para demandar su cumplimiento a las instituciones competentes, para luchar por el respeto, reconocimiento y aplicación de estos derechos en todas las personas y en todos los lugares (Escámez, 2004). Y, todo ello, en beneficio de la Justicia Social. Tal y como recoge la Unesco recientemente, «si no queremos que la educación se limite a reproducir desigualdades y tensiones sociales que puedan convertirse en catalizadores de la violencia y de la inestabilidad política [es necesaria] la enseñanza de los derechos humanos [...] para que se cobre una mayor conciencia de los problemas que originan los conflictos y se pongan las medidas para resolverlos de un modo justo» (Bokova, 2015, p. 25).

La *Justicia Social* puede ser definida desde diferentes perspectivas. Tal vez la más conocida sea la propuesta por Rawls (1978), que la entendía como una distribución equitativa de los bienes primarios entre los miembros de la sociedad. En una línea similar, Nussbaum (2012) la entiende como las condiciones/posibilidades que una sociedad ofrece para que una persona pueda llegar a hacer y llegar a ser.

Por tanto, apostar por la Justicia Social no es solo desarrollar aptitudes y capacidades, sino además –y fundamentalmente– es dotar de oportunidades para poder ejercerlas con libertad a todas las personas y en todas las situaciones. Para ello, la escuela debe enseñar a ver el mundo de otra manera; debe inculcar actitudes positivas frente a la debilidad, como algo de lo que no hay que avergonzarse, al igual que tampoco debe ser visto como negativo pedir ayuda; debe generar entre todos los alumnos una preocupación –ocupación– por el otro, por el diferente, por el desfavorecido; debe prepararnos para un diálogo multinacional. Nussbaum (2011, p. 132) nos lo define en los siguientes términos: «Aprender a ver al otro ser humano como una persona en lugar de como un objeto no es un proceso automático, sino un logro que requiere la superación de numerosos obstáculos, el primero de los cuales es la mera incapacidad de distinguir entre uno mismo y el otro». Frente a estas cuestiones, la aproximación más genuina posible es aprender desde un enfoque humanista.

[30]

4.- ¿Es posible un paradigma educativo que genere sociedades justas y sostenibles?

Esta pregunta solo debe tener una respuesta posible. La educación debe ser una herramienta para el cambio social, un cambio que vaya en la línea de mejorar la calidad de vida de todas las personas. Recientemente, se publicó un artículo en el que se alude a un *Decálogo de una educación para la justicia social* (Sanz y Serrano, 2016, pp. 12-15), con el que se propone generar sociedades más justas y más sostenibles desde la educación. En él se expone un tipo de enfoque sobre el cual debe cimentarse la educación del siglo XXI y los pilares sobre los que deben erigirse las políticas educativas, para poder desarrollar una educación que se aproxime a la Justicia Social, para lograr un mundo más justo y sostenible. Entre estos principios se destacaban los siguientes:

1. Una educación que busque la dignidad y promueva el respeto a la naturaleza humana, fomentando los derechos de los niños y los adolescentes, y que se concrete en la promoción de todas las capacidades de la persona: físicas, espirituales, cognitivas y emocionales en busca de la trascendencia.

2. Una educación que fomente el conocimiento, reconocimiento y vivencia de los derechos humanos, que suponga un aprendizaje en la práctica, a través del modelado y la experiencia y que asiente las bases de una formación positiva, que atiende a las personas por lo que son y no por lo que tienen, por lo que piensan o por donde viven o nacen.
3. Una educación que promueva la autonomía, brindando oportunidades y generando responsabilidades para que se favorezca la adquisición de capacidades, competencias, habilidades y actitudes.
4. Una educación para la igualdad, en la que se respete la diversidad funcional y se promueva la inclusión de todos y todas en el sistema educativo, de tal modo que las necesidades educativas especiales sean una herramienta para generar metodologías adaptadas, recursos y materiales que incluyan la realidad de todos y todas.
5. Una educación que ansíe una verdadera democracia vigorosa, que fomente el desarrollo de ciudadanos «de facto», que participen y decidan en la cosa pública, que se responsabilicen por sus congéneres, que creen una verdadera comunidad justa, libre e igualitaria, donde se respete la diferencia y a los diferentes.
6. Una educación humanizante que promueva lo que nos hace auténticamente humanos, que lo que se aprenda en la escuela ayude a comprender lo que somos, que se cimiente sobre los valores que nos diferencian como raza humana, evitando la violencia y el abuso a los niños. Una educación que empatice con el dolor y la alegría y que permita consensuar y convivir de manera prosocial, que nos ayude no sólo a evolucionar, sino a crecer como personas.
7. Una educación dinámica, innovadora y cambiante que dé respuesta a las transformaciones constantes de la cultura, la vida y las costumbres, que responda a la realidad del contexto y promueva la creatividad desde esa misma realidad, despertando nuevos oficios, profesiones, estilos de vida, ideas, sueños y caminos. Una educación que sea motor para el desarrollo, atendiendo el entorno de los niños.
8. Una educación de calidad, que favorezca y certifique el derecho a aprender y a desarrollar las capacidades intelectuales, actitudinales, emocionales, físicas y de personalidad de todos y cada uno para el desarrollo de una vida plena, feliz y digna.
9. Una educación obligatoria y gratuita que garantice, de manera real, el derecho de todos los niños y las niñas a asistir a la escuela, al menos, hasta los

quince años, en condiciones adecuadas para desarrollar sus capacidades y potencialidades, en compañía de iguales y de educadores competentes y comprometidos.

10. Una educación, en definitiva, que abogue por una Justicia Social, que respete a las personas en su dignidad y que reconozca y defienda sus derechos como seres humanos, autónomos, libres, iguales, pero diferentes, mediante la potenciación de todas sus capacidades. Una educación que eduque a la persona para convertirse en ciudadano, que lo humanice y no lo haga ajeno a los problemas del prójimo, que atienda a los diferentes cambios de un mundo en constante renovación. Una educación de calidad, de todos para todos.

Este decálogo supone repensar las entrañas mismas del qué y para qué educar. Supone tener muy presente que el currículo educativo debe ser construido desde un análisis profundo de la realidad social de cada país e incluso de cada región. Sólo logrando la especificidad de un enfoque educativo se dará respuesta a sociedades sostenibles y responsables con los seres humanos y con las sociedades que se construyen.

[32]

5.- Un nuevo currículo para una nueva educación

El concepto de repensar la educación del siglo XXI es un tema complejo, que supone partir de la realidad que se quiere construir. La urgente necesidad de crear sociedades justas y sostenibles, que respondan a una humanización del hombre como contrapartida a la globalización y deshumanización, son dos peticiones latentes expuestas por la Unesco y la OCDE. Autores como De la Cruz Flores (2016), parten del análisis básico de lo que llaman justicia curricular, para poner de manifiesto la urgente necesidad que demanda reconocer que la educación debe responder tanto de manera específica como global.

La educación y con ella los sistemas educativos se enfrentan a lo que se podría definir como una crisis de paradigma, que precisa delimitar el conglomerado de aprendizajes necesarios según el contexto y la realidad a la que debe responder. Esta necesidad, en la que muchos autores coinciden, supone dar respuesta desde un enfoque inclusivo; es decir, un paradigma que responda a la gran pluralidad del mundo y, sobre todo, a los contextos para los que se educa, sin caer en el relativismo y mercantilismo de los sistemas políticos que sostienen la educación. Todo lo anteriormente expuesto es el resultado de la demanda de un enfoque de Justicia Social, aplicado a la educación actual.

Durante mucho tiempo se ha considerado que los sistemas educativos deben responder al conglomerado formado por las demandas de países desarrollados y por mediciones educativas basadas en pruebas estandarizadas y resultados de sociedades de un mundo global, dominado durante mucho tiempo por el sistema mercantilista. Sin embargo, este enfoque ha resultado devastador para la enseñanza, obteniendo como consecuencia que la educación no responda al desarrollo de los propios países y contextos, sino que responda a la demanda de países ajenos a las realidades de sus habitantes. Por tanto, la praxis educativa formal se plasma en objetivos educativos globales que no generan desarrollo, en currículos con temáticas desfasadas o ajenas a la realidad de cada región o país, y en evaluaciones que desmotivan por su propio sin sentido.

Está claro que hacen falta unas enseñanzas comunes que aseguren el legado cultural del conocimiento básico de la humanidad y que atiendan al ser. Y, por ello, el centro del proceso educativo debe ser la persona y el desarrollo de sus capacidades. Pero este proceso debe ir acompañado del *aprender a hacer*, para generar sociedades sostenibles. El ser humano está inserto en una sociedad. Y esta razón es por la que convendría erigir la educación desde una premisa básica. ¿A qué necesidad de desarrollo deben responder los contenidos del currículo de una región o país? ¿A qué conocimientos y con qué fines debe concretarse la educación de esos doce años de vida media que dura el proceso educativo básico?

Plantear un currículo unido al concepto de Justicia Social, es un aspecto estudiado por muchos autores. El concepto de justicia curricular fue planteado inicialmente por Connells (2006, p. 63), quien ponía de manifiesto que responder a un currículo tan específico supone tres aspectos fundamentales: por una parte, responder a los intereses de los menos favorecidos; por otra parte, exigir la participación y escolarización común y, finalmente, tener una conciencia real sobre el valor universal de la igualdad. El mismo Connells propone un currículum contra-hegemónico, haciendo referencia a que los contenidos escolares no solo pueden responder a las necesidades y realidades de los grupos sociales favorecidos, sino que también debe recoger las necesidades, realidades y puntos de vista de los menos favorecidos —ser reconocidos—. Se trata de democratizar el currículo y de crear un «currículo inclusivo» (Connell, 2006, p. 68). Este planteamiento que responde a las demandas actuales del deber ser de la educación, supone un riesgo importante a analizar, ya que la relativización de los contenidos y, por tanto, de ciertos aprendizajes básicos que forman parte del legado cultural de la humanidad, podrían quedar

excluidos en pos de una democratización contextual. Sea como fuere, esta cuestión de un currículo basado en la Justicia Social merece un debate serio y profundo, dado que no es ni más ni menos que una cuestión de urgencia moral (Connell, 2006, p. 25).

Por tanto, al decir que el currículo para una nueva educación debe ser entendido como un currículo inclusivo en el sentido más general de su significado y no solo en su sentido específico. Es decir, un currículo inclusivo debe responder a la especificidad del contexto para el que se espera que responda y generar sostenibilidad, sin desprestigiar ciertos aprendizajes o contenidos básicos que forman parte del legado cultural de la humanidad.

Siguiendo a De la Cruz Flores (2016), desde la vertiente de la Justicia Social entendida como distribución, el concepto de justicia curricular puede focalizarse en la generación de un currículo único y universal. Este debe garantizar igualdad en el acceso y la construcción de saberes esenciales para el desarrollo de una sociedad basada en valores sociales y democráticos. Dicho currículo podría tener un mayor alcance si fomentara la libertad, la toma de decisiones y la dignidad humana. En otras palabras, la justicia curricular, según estos autores, no sólo buscará erigirse sobre el concepto de igualdad, sino tal como expone la teoría de la justicia de Rawls aplicada a la educación, debería estar basada en el concepto de equidad

[34]

La publicación en 1971 de «Theory of Justice» por John Rawls situó la teoría de la justicia distributiva en el centro de los debates de filosofía moral y política. A partir de este hito se han desencadenado una infinidad de publicaciones, con algunas aplicaciones al ámbito educativo (Brighouse, 2000, 2002; Meuret, 1999; Connell, 1997). Rawls no le da un lugar propio a la educación, al no figurar —en un listado discutible— entre los «bienes sociales primarios», pero en relación con el segundo principio de justicia habla explícitamente de una equitativa distribución de la educación, además del papel que le reconoce en la construcción de una ciudadanía en una sociedad bien ordenada (Bolívar, 2005, p.51).

Por tanto, para cumplir con el concepto de igualdad equitativa en educación se debería partir de la idea de una educación basada en un currículo que responda a las necesidades propias de una comunidad muy concreta.

Actualmente existe una tendencia en el ámbito pedagógico muy focalizada sobre el diseño de currículos adaptados a las necesidades; dicho enfoque extraído de la ingeniería y adaptado a la educación, propone el concepto de un currículo integrado y multidisciplinario (Crawley; Malmqvist; Östlund; Brodeur & Edström, 2014), que consiste en integrar en un mismo conoci-

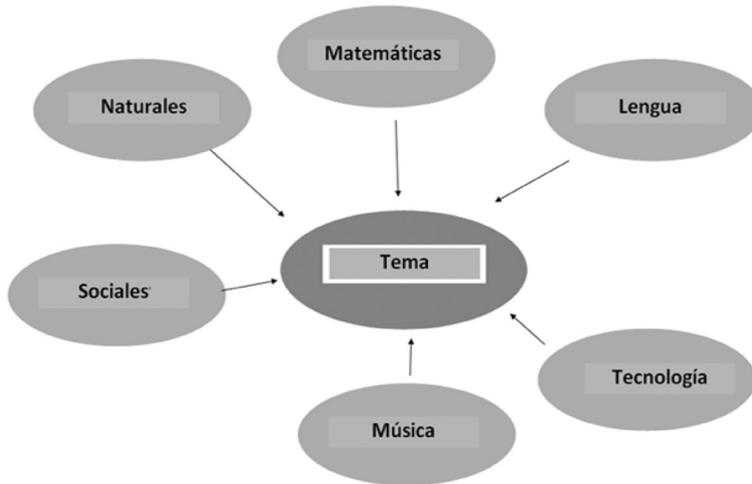
miento la alteridad de dos áreas disciplinarias o más. Dicho de otra manera, que dos asignaturas se impartan en un mismo contenido de manera conjunta. Este modelo tomado de la ingeniería educativa viene siendo trabajado por varios investigadores desde hace unos treinta años. Drake (2012) expone cómo este tipo de currículo permite la integración del conocimiento a contextos reales y afianza no sólo el aprendizaje, sino especialmente la utilidad del mismo. Este tipo de enfoques constituirían un complemento al modelo de justicia curricular, pero suscita una discusión oportuna: qué contenidos son más importantes, en detrimento de otros conocimientos. En parte, un enfoque multidisciplinar integrado lograría disminuir esta amenaza.

El modelo actual más cercano a esta experiencia es el aprendizaje por proyectos, con la gran diferencia de que no es meramente un apoyo metodológico lo que se propone. La diferencia sustancial radica en que no es una metodología, sino el diseño de una ingeniería de contenidos educativos. El modelo integrado y multidisciplinar estructura o rediseña la relación entre un contenido y la diversidad de disciplinas que pueden estar relacionadas. Para Torres Santomé (2015), el currículo integrado es una respuesta que se organiza para desfragmentar la educación en el sistema educativo y para poner en contacto al estudiante con la realidad. En la mayoría de los sistemas educativos, la realidad se muestra desconectada del todo; por tanto, carece de sentido. Cada asignatura es una forma de ver la realidad.

[35]

En un modelo integrado y multidisciplinar se puede hablar de la realidad históricamente, geográficamente, matemáticamente, artísticamente, literariamente. El currículo integrado lo que haría es coger una parcela de la realidad, a través de experiencias, y darle significado frente a la realidad, presentándola relacionada entre sí. Los enfoques integrados multidisciplinarios se centran principalmente en las disciplinas. Los docentes que utilizan este enfoque organizan estándares de las disciplinas en torno a un tema. La Figura 1 muestra la relación de diferentes temas entre sí con un tema en común. (ver figura 1, *infra*)

Desde esta perspectiva, no se planifican las asignaturas o disciplinas académicas que son fijas, sino que la planificación está basada en las temáticas de interés que generan desarrollo y que pueden ser cambiantes con la historia de las sociedades. Es justamente por esta razón por lo que este enfoque se adaptaría, en gran medida, a la planificación de un programa basado en el concepto de justicia curricular, permitiendo la inclusión de temáticas ajustadas a la realidad del contexto de cada región, para que generen desarrollo y sostenibilidad.

Figura 1. Diseño de un modelo integrado o interdisciplinar

Tomado de Susan Drake (2012).

[36]

En este trabajo, los autores plantean que, tal como defiende la Justicia curricular, debe existir un mínimo común de asignaturas determinadas en los sistemas educativos, pero a su vez debe existir una flexibilidad curricular, para incluir unos «saberes» propios de cada contexto, ligados a la cultura, tradiciones y objetivos de desarrollo, que puedan ser incluidos con autonomía por los sistemas educativos, dentro de la diversidad de regiones y países.

Desde esta perspectiva, a nivel macro, el concepto de justicia curricular permite prevenir los problemas de exclusión educativa, la apatía, el abandono y el fracaso escolar derivados de un currículo ajeno y poco significativo. Desde una perspectiva micro, dicho concepto promueve resignificar la labor educativa y trasladarnos al terreno de la intervención pedagógica, mediante la construcción de proyectos de innovación curricular dirigidos, por ejemplo, al reconocimiento y atención a la diversidad, mediante la generación de culturas inclusivas; al fomento de la participación y el trabajo colaborativo de todos los integrantes de la comunidad (estudiantes, profesores, autoridades, padres de familia), y a la diversificación de la enseñanza y los ambientes de aprendizajes, que reconozcan las diferencias y lo potencien. (De la Cruz Flores, 2016, p. 8)

Un currículo educativo bajo el enfoque de la Justicia Social exige que los contenidos sean dialogados y rediseñados continuamente; que en ese rediseño participen familias, emprendedores, profesores, empresas en desarrollo y diversos profesionales con visión de futuro, con capacidad de diseñar y rediseñar

de cara a las expectativas futuras de desarrollo y a la importancia de ser y llegar a ser. Exige, a su vez, que sea un modelo dinámico y que continuamente pueda ser revisado, para efectuar cambios cada cierto tiempo, según el contexto histórico, político y cultural.

Los modelos transdisciplinares que propone el currículo adaptado o integrado son una propuesta cercana a este objetivo de la Justicia Social aplicada a la educación. En este modelo, los profesores organizan el currículo en torno a las preguntas y preocupaciones de los estudiantes y su contexto. Los estudiantes desarrollan habilidades para la vida a medida que aplican habilidades interdisciplinarias y disciplinarias en el contexto de la vida real. Tal como exponen números autores, como Drake (2012; 2018), Lake (2000) o Crawley (2007), entre otros investigadores, los modelos transdisciplinares o integrados no son nuevos, vienen siendo trabajados desde la aparición pedagógica de la corriente holística; sin embargo, el aprendizaje integrado como tal se ha dado a conocer tras el éxito de las experiencias en países anglosajones y en Norteamérica desde hace más de 30 años. Algunos ejemplos de currículo integrado y multidisciplinar se han realizado por investigadores muy conocidos como Drake (2012, p. 99)

[37]

En Florida, en la Universidad de Miami, se involucra a los estudiantes de primaria en la fabricación de pequeñas máquinas de viento y lluvia. Los estudiantes se enfocan en las «grandes ideas» como la evaporación, la condensación y la energía térmica. Los resultados demuestran el cien por ciento de los logros en comprensión, matemática y escritura. Especialmente destaca su aumento en el área comunicativa del lenguaje, ya que muchos de los estudiantes provienen de diferentes orígenes étnicos, y muchos de ellos no hablan inglés como segundo idioma. Cuando se enseña un concepto de ciencias, también se les enseña a los estudiantes a pensar y escribir de la manera estructurada y coherente que se requiere en las pruebas estandarizadas (Barry, 2001).

En las escuelas públicas de Asheville y Buncombe, en Carolina del Norte, los estudiantes demostraron aprendizajes en habilidades matemáticas a través de la danza y la música. Así con esta integración se exploraba el sistema solar a través de la danza moderna. En estas escuelas, los maestros explican el plan de estudios básico a través de las artes. Este enfoque se basa en el informe de investigación «*Campeones del cambio: el impacto de las artes en el aprendizaje*» (Fiske, 1999). Y ofrece una clara evidencia de que el aprendizaje ofrecido a través de la participación sostenida en formas artísticas particulares —música y teatro— está altamente correlacionado con el éxito en matemáticas y lectura. Además, de ofrecer una alternativa a los estudiantes en riesgo de presentar problemas de socialización, a quienes particularmente les resulta adecuados este tipo de programas (Blake, 2001).

Otro ejemplo del uso de currículos integrados, es el programa *Academic New Haven*, Connecticut, Los estudiantes participan en una micro-sociedad en un programa extracurricular. Este programa prepara a estudiantes de secundaria de una población minoritaria con pocos recursos. Asisten a las clases tradicionales durante el horario escolar, y después de la escuela por unas pocas horas a la semana, pertenecen a trabajos de participación dentro de un programa de micro-sociedad, pagando impuestos, administrando negocios, elaborando leyes y castigando a quienes quebrantan la ley. El objetivo del programa es hacer que la escuela sea más relevante y divertida a la vez que se desarrollan habilidades de vida transferibles. Los resultados demostraron que la escuela elevó su promedio de puntajes de prueba a dos niveles y medio en matemáticas y un nivel y medio en lectura. En 1998, un estudio de 15 escuelas que participaron en este proyecto demostró que mejoró hasta en un veintiuno por ciento los resultados de estos alumnos en lectura y matemáticas además de conocimientos generales sobre la sociedad (Wilgoren, 2001).

[38]

Por otra parte, cabe destacar una iniciativa que se viene realizando desde hace ocho años por el profesor Stephen Ritz (2017). Es una experiencia pionera en el conocido barrio neoyorkino del Bronx, donde este profesor casi por accidente inició el proyecto de cultivar plantas en un centro público, con pocos recursos, absentismo escolar y bajo rendimiento académico. Decidió, desde la asignatura de Ciencias, realizar un proyecto pionero que consistió en animar a sus alumnos a plantar 15 mil semillas de plantas por toda la ciudad de Nueva York. Y según expresa en su libro, chicos que nunca habían tenido éxito en nada, de pronto estaban construyendo algo, poniendo su empeño, ensuciándose, mejorando esos espacios poco a poco. Fue tal el grado de motivación que tuvieron que pedir al centro que cambiara horarios, aulas y decidieron ocupar una antigua biblioteca en desuso, donde hicieron crecer jardines verticales con lechugas, y lo combinaron con un pequeño huerto interior de frutales, especias y legumbres. Este proyecto, que ha cambiado la escuela y que hoy en día autoabastece el menú escolar del propio centro y de muchas familias de bajos recursos de los propios alumnos, se ha convertido en una organización sin ánimo de lucro llamada Green Bronx Machine y continua siendo el gran proyecto de este centro escolar. Además de convertirse en una organización sin ánimo de lucro, promueve el cultivo de vegetales dentro de las escuelas del estado de New York como si fuera una asignatura más y como solución para surtir el menú escolar. Esta experiencia narrada en un libro titulado *The Power of a Plants* ha inspirado a centros de todo el país a la siembra de espacios vegetales en el interior de los centros escolares de alumnos con pocos recursos. El resultado no ha podido ser mejor: se ha elevado la asistencia a clase pasando del 40% al 93% en alumnos de secundaria y, desde el año 2011, se disminuyó en un 100% el suspenso en la asignatura de Ciencias y mejoró

de forma significativa los problemas de convivencia. Este proyecto pone una vez más en evidencia que un modelo de currículo integrado y transdisciplinar genera sostenibilidad, a la vez que proporciona un desarrollo integral de los alumnos y de sus contextos.

Llama la atención que dos de las escuelas descritas atiendan a poblaciones de estudiantes con diversidad cultural en contextos problemáticos. En cada caso, los maestros han desarrollado currículos integrados que traspasan los límites de las disciplinas tradicionales para producir resultados positivos. Así, por ejemplo, se beneficia la comprensión lectora con una clase de Ciencias y Lengua, por ejemplo. Cuando los estudiantes se involucran en el aprendizaje, ya sea participando en las artes o actuando en una micro-sociedad, mejoran en ámbitos académicos aparentemente desconectados. Estos son solo algunos de los innumerables ejemplos de estudiantes involucrados en estudios interdisciplinarios en todos los grados. Los ejemplos resaltan el potencial del plan de estudios integrado para actuar como un puente hacia un mayor rendimiento estudiantil y un currículo relevante y dinámico.

En estos cuatro ejemplos de logros académicos en los estudiantes basados en experiencias de currículo integrado, es relevante destacar que el papel del profesorado es clave, ya que los docentes mantienen el interés en los aprendizajes mientras que continuamente están diseñando experiencias de aprendizaje relevantes para los intereses de los estudiantes. Por tanto, es muy importante considerar la importancia de la formación del profesorado en este enfoque, tema de reflexión que debe ser tenido en cuenta para futuras reflexiones.

[39]

Tal como se ha dicho, las experiencias de este tipo de enfoques integrales se han llevado a cabo con modelos metodológicos cercanos, como el aprendizaje por proyectos. Sin embargo ante la rigidez del sistema educativo imperante, tan sólo han sido una tímida manifestación metodológica y no una revolución curricular. Aunque la evidencia de los estudios ha puesto de manifiesto la necesidad imperiosa de una flexibilización razonada, los cambios al interior de las escuelas parecen tardar, ya que existen dos aspectos claves para la transformación de las escuelas en contextos más justos y con un enfoque de sostenibilidad. Por una parte, la implementación de un modelo curricular basado en proyectos temáticos y disciplinarios y, por otra, la elaboración de los planes de estudio a partir de la inclusión de los intereses y las personas de las comunidades a las que pertenecen. Esto respondería concretamente a un programa de innovación educativa.

Estos dos aspectos plantean serios retos al sistema educativo actual a nivel mundial.

6.- Los retos actuales para una educación en la sostenibilidad

La concreción de una educación basada en la Justicia Social que tenga como resultado la sostenibilidad supone:

- Abandonar el instrumentalismo de la educación. Respetar los enfoques educativos fuera del contexto de la manipulación política.
- Repensar la evaluación y validación de los sistemas de calidad educativa, aislada de la medición de indicadores globales, en los que se genera una línea utópica de desarrollo educativo, ya que no han sido diseñadas dentro de un modelo de contexto y de equidad (Bolívar, 2005), y de esta manera, superar los aspectos relacionados con la globalización y promover un conocimiento de las necesidades propias de los países y su desarrollo sostenible.
- Plantear la educación sobre una base antropológica del sistema educativo, en el que el alumno sea considerado como ciudadano o ciudadana en potencia desde los cursos básicos. En otras palabras, los sujetos que desde que inician el proceso educativo ya están influyendo en el futuro desarrollo social de su contexto y del mundo. Los alumnos no deberían ser considerados en el proceso educativo formal como meros seres pasivos de cara a un futuro sostenible.
- Fundamentar el diseño de los currículos sobre un análisis de contexto en el que se cimiente la formación basada en los valores de la persona, el descubrimiento de capacidades y la creación de arraigos. Es decir, dar sentido a la vida de las personas mediante el desarrollo de capacidades.
- Diseñar currículos integrados y multidisciplinares que respondan a las necesidades de los contextos de equidad social y que logren prevenir la exclusión.
- Fomentar la educación inclusiva dentro del sistema educativo. Permitir al alumno ser el centro del proceso educativo y el gestor de los tiempos y ritmos de aprendizaje. Reconocer y respetar la diferencia dentro de una educación que es consciente y comprometida con incluir la historia y la perspectiva de toda la gente, incluyendo aquellos que pertenecen a diferentes etnias, creencias religiosas, género, situación socioeconómica o habilidades personales.
- Promover el enfoque de sostenibilidad y Justicia Social en la educación. Educar en una conciencia social colectiva, enseñar en la alteridad, con un enfoque metodológico de «colmena», alejado de paradigmas individualistas y competitivos. Un currículo que forme ciudadanos para una sociedad

en la que, además de ser importante tener conocimientos, también lo sea saber aprender, saber emprender y tener una gran capacidad de adaptación a un mundo cambiante.

- Promover el desarrollo y la transferencia de conocimientos desde los cursos básicos del sistema educativo. Educar desde el uso responsable de las nuevas tecnologías rescatando su función de «ventanas a la colaboración del aprendizaje global». Es decir, hacer uso de la fortaleza de la globalidad que dan como herramienta las Tics, para crear comunidades de aprendizaje internacional, que promueven el desarrollo de capacidades y utilizarlas como fuentes de intercambio de conocimientos entre sujetos de diversas culturas, orígenes, etc. Reconocer, a este respecto, que las Tics son necesarias en cuanto recurso y herramienta para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de la propuesta curricular que promueve el desarrollo de las sociedades.
- Dar énfasis a la educación filosófica y humanística. Educar en el «deseo» y la «voluntad», propiciar en los alumnos el «querer ser», despertando al sujeto crítico que genera cambios sociales y crear impactos de desarrollo social.
- Promoción de cursos dentro del sistema educativo desde la perspectiva de desarrollo integral de la persona. Es decir, evaluar conocimientos, capacidades y habilidades, atendiendo a la individualidad. Romper con el esquema rígido basado únicamente en el concepto de conocimientos y resultados. Permitir la promoción atendiendo al concepto de inteligencias múltiples, capacidades múltiples y desarrollo de habilidades personales.

[41]

Conclusiones

La finalidad de la educación debe estar al servicio del desarrollo de las personas. Un sistema preocupado simplemente por dar respuesta a las demandas del mercado atenta contra el principio de Justicia Social y es claramente insostenible a nivel humano, social y ecológico. La educación debe educar ciudadanos y no solo formar trabajadores.

En ese sentido, un currículo basado en la justicia curricular se preocupa de dotar de sentido al contexto de las personas, atiende a los menos favorecidos y democratiza el currículo. En definitiva, educa la responsabilidad social de los ciudadanos, con el objetivo de ver al otro como una persona y no como un simple objeto. El papel del docente como agente del cambio es fundamental para implementar una educación democrática, justa y sostenible.

Los currículos integrados son una respuesta cercana al enfoque de la justicia social, ya que supone repensar el diseño de contenidos a aprender, desde la perspectiva de las necesidades de cada región o país en vía de desarrollo y teniendo en cuenta las grandes disciplinas académicas (Matemáticas, Lengua, Historia, Filosofía, etc.). Este tipo de enfoque aplica a contextos reales temas que tienen que ver con el ser –valores y tradiciones- y temas del hacer –creatividad, desarrollo, emprendimiento-; son currículos en los que el alumno es visto de forma integral y se tiene en cuenta su historia y su contexto.

Finalmente, la educación para la Justicia Social debe tener un compromiso, entendido como que todo alumno, al término de la escolaridad obligatoria, debe haber adquirido realmente los conocimientos, competencias y actitudes que compongan dicho bagaje y haber desarrollado las capacidades y habilidades necesarias para prevenir la exclusión y asegurar el cumplimiento de sus derechos básicos. La educación debe reinventarse nuevamente. Recuperar los años de indiferencia a los contextos sociales y llenarse de contenidos dentro de un nuevo paradigma que la contenga.

FUENTES CONSULTADAS

[42]

1. Ainscow, M. (2012). «Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir de la investigación internacional». *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
2. Ackerman, D., & Perkins, D. N. (2002). *Integrating thinking and learning skills across the curriculum*. Recuperado en agosto de 2018, <http://www.ascd.org/readingroom/books/jacobs89book.html>
3. Bokova, I. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común universal?* París: Unesco.
4. Bolívar, A. (2012). «Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9- 45.
5. Bolívar, A. (2005). «Equidad educativa y teorías de la justicia». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>
6. Connell, R.W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
7. Crawley, E. F., Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D. R., & Edström, K. (2014). *Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach*. Switzerland: Springer Science & Business Media.

8. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
9. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco.
10. Domingo Moratalla, A. (2002). *Calidad educativa y justicia social*. Madrid: PPC.
11. De la Cruz, G. (2016). «Justicia curricular: significados e implicaciones». *Sinéctica*, 46. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
12. Drake, S. M. (2012). *Creating Standards Based Integrated Curriculum*, Third Edition, San Diego, California: Corwin Press Thousand Oaks C.A.
13. Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
14. Escámez, J. (2004). «La educación para la promoción de los Derechos Humanos de la tercera generación». *Encounters on Education*, 5, pp. 81-100.
15. Faure. E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. París: Unesco.
16. Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
17. Fogarty, R. J., & Stoehr, J. (2008). *Integrating curricula with multiple intelligences: Teams, themes, and threads*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
18. Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. UE: SM.
19. Gómez-Hurtado, I. (2014). «El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la Justicia Social: Hacia un liderazgo inclusivo». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 141-159.
20. Hargreaves, A. (2012). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro.
21. Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G. & Primeau, R. (2002). «Interdisciplinary learning: Process and Outcomes» en *Innovative Higher Education*, 27 pp: 95-111
22. Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
23. Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Madrid: Katz.
24. Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

25. Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
26. OCDE (2009). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. París: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
27. Ortiz Hernández, E. (2006). «Retos y perspectivas del currículo integrado». *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 21, 35-56.
28. Perkins, D. (2015). *Educación para un mundo cambiante. ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* UE: SM.
29. Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
30. Rawls, J. (1978). *Teoría de la Justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
31. Ritz, P. & Suzie, B. (2017). *The Power of a Plants*. United States of America: Mc Millan.
32. Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
33. Rudduck, J. & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
34. Sanz, R. y Serrano, A. (2016). «El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de Justicia Social». *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 46, pp. 23-38.
35. Sanz, R. y Serrano, A. (2017). «¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (2), pp. 167-184.
36. Sanz, R. y González Bertolín, A. (2018). «La educación sigue siendo un «tesoro.» Educación y docentes en los Informes internacionales de la Unesco». *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 25 (IX), pp. 157-174.
37. Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
38. Smith, B.O. (1969). *Teachers for the real world*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
39. Unesco (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*. París: Unesco.
40. Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

La lectura crítica como derecho e instrumento de desarrollo democrático en el Perú

ADOLFO ZÁRATE

DANIEL CASSANY

Universitat Pompeu Fabra

Resumen: A partir de los datos extraídos de los libros de textos públicos y privados del Perú, argumentamos que la formación de lectores críticos implica el desarrollo de un conjunto de habilidades de comprensión e interpretación de textos. Si bien la mayoría de tareas de lectura de los libros de texto no desarrollan una amplia gama de habilidades, sobre todo las de literacidad crítica, algunas tareas muestran el camino que podría seguir la educación para formar ciudadanos más críticos. Con ello nos referimos a personas que se reconozcan como sujetos de derecho, que sean capaces de tomar decisiones de modo razonado y coherente con sus propias ideas y que contribuyan a construir una sociedad más justa y equitativa, al margen de las diferencias raciales, de género, condición social, lingüística o cultural.

Palabras claves: Formación crítica, lectura crítica, habilidades de lectura, libros de texto.

Abstract: Analyzing data from public and private textbooks in Peru, we argue that training of critical readers involves the development of a set of comprehension and interpretation skills. While most reading tasks in textbooks do not develop a wide range of reading skills, especially those related to critical literacy, some tasks do show the way forward for educational institutions to train citizens. By critical citizens we refer to individuals who are recognized as subjects of the law, who, based upon their own judgement, are able to make decisions in a reasoned and consistent manner, and who can contribute to building a more just and equitable society, regardless of race, gender, language or sociocultural background.

Keywords: Critical training, critical reading, reading skills, textbooks.

Introducción

El siglo XXI requiere de ciudadanos críticos, además de activos. Para ello, se necesita una formación sólida en lectura crítica desde la escuela. Dicho de manera sencilla, por «crítico» nos referimos a la capacidad de comprender la ideología que carga cualquier texto (y por ideología nos referimos a cualquier posicionamiento que adopte un autor sobre política, sociedad, ecología, diversidad étnica o sexual, gastronomía, deporte, etc.). Ser crítico significa asumir que hay diversidad de puntos de vista y que cada uno se posiciona al respecto con particularidad y respeto.

De este modo, la criticidad se convierte en el pilar fundamental para el sostenimiento de la democracia y para la construcción de una sociedad más justa. La criticidad ayuda a que las personas se reconozcan como sujetos sociales y de derecho, y a que tomen conciencia de sus puntos de vista, sus filiaciones y rechazos, para asumir su rol social, político o familiar en los diferentes contextos de la vida.

[46]

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (computadoras, internet, nube, redes sociales, etc.) ha generado grandes cambios en la sociedad, principalmente en la generación, distribución y consumo de la información. Asimismo, se han creado nuevas prácticas sociales de lectura, escritura, búsqueda, navegación y evaluación, y de acceder a la información. Hoy, accedemos a mayor cantidad información, aunque a menudo, desordenada; la producción y circulación de textos se ha multiplicado en los últimos 20 años y se han generado nuevos géneros discursivos que antes eran impensables. Hemos pasado de la pobreza cultural (acceso a pocos textos) a la sobreabundancia e incluso a la infoxicación. Ante esta situación, se requiere ciudadanos más reflexivos y críticos, ciudadanos que respeten y hagan respetar sus derechos.

En este contexto, desarrollar la lectura crítica es condición sine qua non para ejercer a plenitud la ciudadanía. Por lo tanto, la lectura crítica se constituye en un derecho fundamental. Se entiende que leer críticamente no se reduce a saber decodificar información u opinar sobre el contenido o el lenguaje de un texto: implica poder recuperar ideologías, concepciones e intereses que están detrás de los textos. En esta orientación, la literacidad crítica brinda herramientas que permiten desarrollar la conciencia crítica del lector. Por ello, una primera interrogante es, ¿cuánto contribuyen los libros de texto en el

Perú en la formación crítica del estudiante? Para responder a esta pregunta tomamos algunos datos de Zárata (2018), una tesis doctoral reciente y extensa que analiza 36 libros de texto de educación secundaria del área curricular de Comunicación publicados entre los años 2011 y 2013 en el Perú.

1. ¿Qué significa leer críticamente?

Hoy la lectura crítica constituye una necesidad social porque contribuye al fortalecimiento de la democracia y al ejercicio de la ciudadanía. Ser crítico en una sociedad globalizada del siglo XXI significa entender el funcionamiento de las relaciones sociales, políticas y culturales; permanecer atento a los cambios de la realidad; ser sensible a los problemas sociales; ser tolerante ante diferentes formas de pensar y concepciones de diversas culturas; y, de hecho, rechazar el razonamiento dogmático.

La forma de lectura crítica que desarrolla potencialmente la conciencia crítica es la literacidad crítica. Esta ayuda a reflexionar sobre cómo se construyen los supuestos, cómo se produce el conocimiento, el poder, las representaciones y qué consecuencias puede generar en los lectores. Aquí, el lenguaje no es neutral, sino ideológico: se posiciona en un lugar, un momento y un sujeto concretos. Asimismo, supone reconocer sus implicaciones o efectos sociales. Leer críticamente supone entonces situar el discurso en el contexto sociocultural, identificar el propósito y las voces incorporadas; reconocer y participar en la práctica discursiva; y calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad y en el lector (Cassany y Castellà, 2010).

[47]

La lectura crítica va más allá de leer el texto escrito. Como señala Freire (1984), implica «leer la palabra» para «leer el mundo». Por ello, formar lectores críticos, supone ayudar a los lectores a entender que hay muchas maneras de pensar y comprender un tema y que el autor explica, generalmente, desde una sola perspectiva (McLaughlin y Devoogd, 2004). De este modo, se cuestiona las interpretaciones principales del texto y la idea de que existe una única interpretación «correcta».

En esta dirección, la literacidad crítica posee herramientas para pensar y criticar, analizar y evaluar sesgos, ideologías, valores y posicionamientos. El desafío para los estudiantes es descubrir cómo las instituciones sociales afiliadas trabajan políticamente para construir y posicionar autores y lectores en relaciones de poder y cómo los textos se construyen para lograr sus objetivos (Comber, 1994).

La práctica continuada de la lectura crítica desde la escuela primaria, con textos diversos y preguntas abiertas, que acepten varias interpretaciones, fomenta una visión más realista y democrática de la lectura. Los alumnos aprenden que puede haber varias interpretaciones de un mismo texto, que un mismo texto puede significar cosas diferentes en contextos distintos, que el lenguaje y los discursos no son unívocos y que cada lector los puede procesar de diversa manera. El intercambio entre alumnos lectores, en el aula, leyendo y comentando un texto, también fomenta el diálogo y la necesidad de respetar los puntos de vista del otro; fomenta el interés por tratar de entender otras perspectivas de un texto; fomenta la tolerancia y la búsqueda y negociación de interpretaciones de consenso. Es en este sentido que la práctica de la lectura crítica —incluso más allá de las habilidades de reflexión que aporta— puede fomentar valores más democráticos en la comunidad (Cassany, 2011).

En este contexto, la literacidad crítica se percibe como un repertorio evolutivo de prácticas de análisis e interrogación, que se mueven entre las microestructuras del texto y las macro relaciones con las instituciones, centrándose en cómo las relaciones de poder funcionan a través de estas prácticas.

[48]

2. La lectura crítica en los libros de texto

Según McLaughlin y DeVoogd (2004), un libro puede engañar a los lectores, así como puede educar a los lectores y ampliar sus conocimientos. Esto ocurre porque no todos los lectores cuestionan los textos. Esto depende de la forma en que los lectores se acercan a la tarea de leer: serán engañados si leen sin cuestionar el texto, pero si cuestionan la perspectiva del autor y la suya propia, tienen más probabilidades de ampliar sus conocimientos.

Hay investigaciones que demuestran que los lectores adolescentes tienen poca conciencia de las fuentes cuando leen. Wineburg (1991) verificó que los estudiantes de secundaria tendían a confiar en su libro de texto como una fuente de información más confiable e ignoraban la existencia de otras fuentes. Brem, Russell y Weems (2001) observaron que los estudiantes de secundaria se limitan a considerar solo la credibilidad del autor para evaluar la confiabilidad del texto; es decir, si el autor es un médico o un científico. A menudo, esto se tomaba como signo de credibilidad, independientemente del contexto o del propósito del texto.

Molden (2007) sugiere que con el fin de mantener el equilibrio y la condición de igualdad entre lector y el autor, es importante dotar de herramientas críticas al lector. Por lo tanto, la comprensión no es el objetivo final de la lec-

tura, sino un punto en el que los lectores comienzan sus discusiones críticas. La mayoría de los libros de texto que se utiliza en la enseñanza contienen ideologías dominantes en el contexto de su publicación (Wallace, 2003). Entonces, es importante reflexionar sobre todo tipo de discursos que se propongan.

Varios autores e investigadores han hecho hincapié en la importancia de la asignación de tareas y actividades de lectura crítica a los alumnos de diferentes edades (Alderson, 2000; Jewett, 2007; Zigo y Moore, 2004). Estas tareas básicamente están relacionadas con las preguntas que se formulan a partir de los textos de lectura o aquellas actividades que permiten conectar entre diversos textos y construir representaciones más integrales, sin descuidar construcciones más específicas, según los propósitos de la lectura.

El lector crítico realiza varios procesos de interpretación, análisis, evaluación, explicación y autorregulación. En los libros de texto, estas habilidades se desarrollan a través de una serie de preguntas que pueden estimular la criticidad. En otros libros de texto, la lectura crítica también se aborda mediante el debate, en el que se estimula la libertad de expresión, la investigación y el juicio acerca de los problemas contemporáneos.

Luke, O'Brien y Comber (2001) y Vásquez (1996) sostienen que la literacidad crítica no debe estar reservada para la educación secundaria; también es posible desarrollarla en la educación primaria mediante diversos tipos de los textos. Por ejemplo:

[49]

La lectura de textos múltiples sobre un mismo tema para contrastar distintas perspectivas (puede presentarse textos con puntos de vista opuestos o complementarios).

Referirse a las expectativas de la sociedad; por ejemplo, comparando textos con la vida cotidiana, como anuncios de juguetes u otras publicidades.

Mostrar contratos legales para demostrar que estos no son textos neutrales, sino que requieren establecer la negociación, la identidad social y las relaciones de poder.

Mostrando y enseñando a los alumnos a plantear preguntas para problematizar el texto.

Formulando preguntas críticas, como: ¿cuáles son los antecedentes del texto?, ¿cómo influye el texto en la construcción del significado del lector?, ¿cómo funciona el lenguaje de un texto, por ejemplo, el uso de la voz pasiva o activa?, ¿qué visión del mundo y qué valores se representan en el texto?, ¿qué perspectivas se omiten?, ¿qué intereses son representados en el texto?, etc.

Edelsky (1995) sostiene que los maestros pueden promover la literacidad crítica problematizando los propios libros de texto, ponerlos en juego para el debate crítico y examinar las cuestiones de su complejidad. Por su parte, Green (2001) sostiene que los maestros pueden ayudar a identificar y evaluar su propia respuesta (a las preguntas formuladas en los libros de texto, por ejemplo) y relacionarla con el texto. También es importante analizar cómo se construyeron los libros de textos y cómo influyen en el aprendizaje, así como evaluar su validez, confiabilidad y sus implicaciones sociales y educativas.

3. Metodología

En el presente trabajo, el abordaje de los datos es descriptivo-interpretativo. Ambos planos interactúan de manera continua. Los datos se analizan mediante categorías que emergen inductivamente, con el fin de preservar la validez y la confiabilidad. Principalmente se centra en el análisis pedagógico: las demandas de criticidad que se plantean en los libros de texto. Estas demandas se traducen en las habilidades de lectura crítica que se desprenden de las preguntas. Nuestra aproximación es teórica y empírica; combinamos ambas perspectivas al interpretar los datos cuantitativos que permiten explicar la clasificación de las preguntas críticas con las aportaciones de otros autores.

[50]

Nuestra unidad de análisis es la pregunta de comprensión crítica formulada en las tareas de lectura en los libros de texto de educación secundaria. Consideramos 2.297 preguntas críticas, seleccionadas de 36 manuales entre libros de texto y cuadernos de trabajo del área curricular de Comunicación (Perú), de los cinco grados de educación secundaria, publicados entre los años 2011 y 2013. Un grupo de 11 libros corresponde a textos publicados por el Ministerio de Educación (Minedu, en adelante), 5 a libros de texto de primero a quinto grado, y 6 son Módulos de Comprensión Lectora (MCL 1, 2, 3, 4, 5, 6), o sea cuadernos para el estudiante. Estos se distribuyen de manera gratuita en los colegios públicos a nivel nacional. El resto de 15 libros de texto fue publicado por las editoriales privadas con mayor presencia en el mercado, en los mismos cinco grados de educación secundaria: Norma, Bruño y Santillana. Estos libros se utilizan en colegios privados.

4. Resultados

4.1. El acceso a los conocimientos a través de los libros de texto

En el Perú los libros de texto tienen una larga tradición, tanto para primaria como secundaria. Por un lado, las editoriales privadas cada vez fueron ganando mayor presencia en las últimas décadas, ante el incremento de co-

legios privados en todo el país. Por otro lado, ante la desatención cada vez más evidente de las zonas rurales y los sectores más pobres, el Ministerio de Educación asumió la responsabilidad de editar y distribuir libros de texto en forma gratuita.

En las escuelas del Estado, los libros de texto se constituyeron como un instrumento importante para democratizar la información según el currículo oficial, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes, pues muchos de ellos desarrollan sus clases a partir de este material. De modo similar, en los colegios privados se utilizan libros de texto bajo acuerdos o convenios con algunas editoriales. Unos pocos colegios privados producen sus propios libros de texto y cuadernos de trabajo.

Los libros de texto ocupan un papel central en las aulas. A veces, suele ser el único material que poseen los estudiantes como material de consulta, sobre todo en las zonas rurales. Sin embargo, su función social traspasa los límites de la escuela. Son artefactos culturales en tanto que transmiten conocimientos seleccionados; y son también artefactos políticos porque traducen el estatus de las relaciones sociales y de poder. En este sentido, el currículo y los libros de texto traducen las grandes intencionalidades educativas de acuerdo a un modelo de sociedad imperante.

[51]

De modo general, la transmisión de conocimientos a través de los libros de texto no se limita a los contenidos curriculares o a las lecturas incluidas, sino también a través de las preguntas. Este último aspecto es el que nos interesa indagar ahora. Aunque en apariencia las preguntas son neutrales, también se transmiten los puntos de vista que propone el autor. Estas preguntas son también un elemento relevante de una construcción cultural, pues es producto de un agente que pertenece a una cultura, a un tipo de sociedad y no está libre de creencias, estereotipos e ideologías. Asimismo, se transmiten intenciones subyacentes para mantener o modificar un modelo cultural, político o social (Apple, 1986).

La distribución gratuita de los libros de texto a los estudiantes ha contribuido a crear oportunidades de aprendizaje más o menos similares en el país, aunque finalmente depende del uso que le dé el docente en cada aula. Esta oportunidad de aprendizaje en la competencia lectora implica enfrentar a los estudiantes a una diversidad de tipos de textos con temáticas distintas y resolver tareas de diverso nivel de complejidad. En este marco, la criticidad forma parte de esta oportunidad de aprendizaje.

Asimismo, la lectura y el acceso al libro constituyen un derecho ciudadano. En el Perú hemos avanzado con la distribución de textos escolares en términos de cobertura, pero ello no refleja necesariamente el desarrollo de habilidades críticas de comprensión. Como veremos, gran parte de esas tareas o preguntas críticas, no tiene una dimensión auténticamente crítica. Pero tampoco conviene menospreciar los avances que suponen este camino en la formación de una ciudadanía más formada y reflexiva, que reclame la justicia y la equidad al margen de la raza, el sexo, la condición social, lingüística o cultural.

Entonces, ¿cuánto y cómo contribuyen los libros de texto a la formación crítica de los estudiantes? La criticidad no se limita a responder preguntas de comentario o comprobación; implica un conjunto de tareas que el docente, o el autor del libro de texto, debe tener en cuenta desde su concepción de criticidad, pues finalmente aplicará en el aula esta visión de criticidad.

El abordaje didáctico de la lectura crítica en los libros de texto analizados, en su mayoría, se limita a formular preguntas. En la sección de Comprensión de textos, se seleccionan textos de lectura y sobre la base de este se formulan preguntas. La secuencia sugerida es la siguiente: 1) el docente tiene la facultad de seleccionar el texto; 2) también de seleccionar las preguntas o de formular otras; 3) de determinar el tiempo de lectura y de resolución de la tarea, y 4) de valorar la respuesta del alumno. El estudiante tiene el deber de leer el texto con atención y responder «correctamente» las preguntas formuladas, además de desplegar sus capacidades cognitivas y habilidades lectoras. Estas tensiones e interacciones en el aula están reguladas por normas institucionales de la escuela.

[52]

Desde la perspectiva didáctica, las preguntas bien formuladas ayudan a los estudiantes a interactuar con el texto, construir significado y pensar críticamente. En cambio, las preguntas que requieren una respuesta mecánica no contribuyen con tales objetivos. En este sentido, el papel de la pregunta es fundamental para activar o reactivar ciertas habilidades cognitivas y críticas.

4.2. Los contenidos en los manuales del Ministerio de Educación

Los libros de texto, de algún modo, regulan la distribución del conocimiento a través de los contenidos que se exponen. En el caso de las secciones referidas a la lectura, se realiza a través de los textos propuestos. Como refiere Berstein (1990), esta inclusión se rige por reglas sociológicas, según la distribución del conocimiento para diferentes grupos de estudiantes. Los libros de texto editados por el Estado están destinados a colegios públicos (generalmente de clase media o inferior) y los de editoriales privadas (Santillana, Norma u otros) a colegios de gestión no estatal (generalmente estudiantes de clase media o alta).

Por su parte, las reglas de recontextualización implican que el conocimiento se construye en un contexto de manera situada, según los parámetros históricos, geográficos y sociales. Así, en el Perú coexisten diferentes culturas y lenguas y cada zona geográfica tiene su particularidad y su propio capital cultural. También están los factores pedagógicos de adecuación al grado de estudios, la edad y a la particularidad del público usuario. En este último aspecto, es probable que existan creencias implícitas de los autores de textos para seleccionar el material según el grupo poblacional. Finalmente, están las reglas evaluativas que cumplen la función social, muchas veces para clasificar a los estudiantes según su habilidad.

En los manuales escolares de Comunicación publicados por el Minedu se proponen textos de lectura con alta predominancia literaria, sobre todo la canónica, la cual tradicionalmente se ha considerado como lectura imprescindible en la escuela. Estos ocupan aproximadamente el 70% del total de textos. Entre los textos no literarios, a menudo, se proponen temas referidos al turismo, la artesanía nacional, la escuela o la comida peruana. Estos temas de inspiración nacional están orientados a conocer algún lugar del país o a valorar su cultura. Al contrario, se evitan temas polémicos o problemas sociales, políticos o económicos. Asimismo, hay ausencia de textos múltiples (varias fuentes sobre un mismo tema) que ofrezcan la posibilidad de comparar, analizar, debatir o tomar una postura sobre los textos (intertextualidad).

[53]

Los manuales de editoriales privadas varían según la línea y estilo de cada empresa. La cantidad de textos de lectura es mayor que en los manuales del Ministerio de Educación y esto se incrementa aún más en los últimos grados de secundaria. En todos los libros de texto de las editoriales privadas también hay una fuerte presencia de literatura; en grados superiores llega hasta el 90% del total. La temática es variada, predominando los autores extranjeros y con poca presencia nacional. Los textos no literarios también son variados: predominan temas sobre animales, ciencia, tecnología, turismo, entre otros, y suelen tener un componente urbano, posiblemente por el tipo de alumnos al que se dirigen.

En general, predominan los textos narrativos; hay poca presencia de otros tipos textuales. Sin duda, leer literatura permite a los lectores acercarse al conocimiento, a diversos saberes, trasladarse a distintos mundos culturales, a crear y recrear mundos posibles. Pero leer solo ficción crea también ciertas limitaciones, al evitar que los alumnos lean contenidos vinculados con su entorno, con los problemas del hoy y del aquí. En estas condiciones, la criticidad es más limitada.

4.3. El lugar de la lectura crítica en los libros de texto

En los manuales escolares analizados, tanto del Minedu como de las editoriales privadas, las preguntas se clasifican en tres «niveles» de comprensión:

literal, inferencial y crítico; aunque en los del privado las denominaciones varían. La distribución se muestra en el siguiente cuadro.

Número de preguntas en los manuales escolares

Libros de texto	Nivel							
	Literal		Inferencial		Crítico		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Minedu	464	29%	680	43%	448	28%	1592	100%
Santillana	582	33%	669	38%	511	29%	1762	100%
Norma	795	29%	1152	43%	750	28%	2697	100%
Bruño	494	41%	473	39%	250	21%	1217	100%

La tabla 1 muestra que la mayoría de las preguntas planteadas son inferenciales, tanto en los libros de texto del Minedu como en los de editoriales privadas; mientras que las preguntas críticas ocupan poco más de la cuarta parte del total. El porcentaje es incluso menor en una de las editoriales privadas (Bruño). Ello indica que se dio mayor importancia a la comprensión inferencial. Esto concuerda con las teorías cognitivas de la comprensión que aseguran que lo central es la construcción del significado a través de las inferencias. Estos resultados son coherentes con los documentos curriculares peruanos, que distinguen tres formas de comprensión: literal, inferencial y crítica. A diferencia de una investigación anterior con los libros de texto publicados entre el 2007 y 2009, el número de las preguntas literales ha disminuido y las críticas se han incrementado relativamente (Zárate, 2010).

[54]

El análisis de la clasificación de las preguntas muestra que la distinción entre las tres categorías mencionadas no siempre está clara. A veces los límites entre estos tres tipos de comprensión son difusos. Por ejemplo, la pregunta: «¿Por qué la pareja de la pajarita no quería ayudar al hombre que estaban crucificando?» (Minedu-Bruño, Comunicación 3, 2012: 13) se considera del «nivel literal», pero para responderla hay que relacionar dos pistas próximas presentes en el texto y, a partir de estas, realizar una inferencia. No se trata para nada de una pregunta sencilla que pueda resolverse con una simple identificación literal de ítems. Ejemplos como este son frecuentes en nuestro análisis.

A partir de la cantidad de preguntas formuladas para cada texto, así como del análisis de las mismas, se puede inferir que los autores conciben la lectura como un acto cognitivo de enfrentarse al texto previamente seleccionado y responder a un conjunto de preguntas críticas en las que se busca que el estudiante responda «correctamente».

4.4. ¿Qué se pide en los libros de texto cuando se solicita ser crítico?

Del conjunto de preguntas clasificadas como críticas en los libros de texto, analizamos qué características de criticidad reúnen estas preguntas. Además, qué enfoque de criticidad es la que predomina. Sobre este último, se muestra el siguiente cuadro.

Distribución de preguntas críticas en los libros de texto según su enfoque

Grado	Lectura crítica									
	No críticas		Críticas tradicionales		Críticas con énfasis cognitivo		Literacidad crítica		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Minedu	22	5%	44	9,8%	362	80,8%	20	4,5%	448	100%
MCL-Mi-nedu	55	16%	20	6%	245	72%	18	5%	338	100%
Santillana	46	9%	20	3,9%	423	82,8%	22	4,3%	511	100%
Norma	109	15%	42	5,6%	583	77,7%	16	2,1%	750	100%
Bruño	37	15%	37	14,8%	168	67,2%	8	3,2%	250	100%

[55]

La tabla 2 muestra una alta predominancia de preguntas críticas con énfasis cognitivo. Estas superan las dos terceras partes del total porque, tanto la teoría como los enfoques predominantes en el Perú, a menudo, se equipara con lectura crítica con el pensamiento crítico. Asimismo, la tabla muestra que en ninguno de los libros de texto las preguntas de literacidad crítica superan el 5% y son este tipo de preguntas las que generan mayor conciencia crítica en los estudiantes.

Respecto a la relación entre lectura crítica y pensamiento crítico, conviene aclarar que se trata de perspectivas diferentes —e incluso teóricamente opuestas—, aunque usen el mismo término «crítico». El denominado «pensamiento crítico» (critical thinking; ver entrada en Wikipedia en inglés) se centra en formar al sujeto en las habilidades de pensamiento lógico, en el análisis riguroso y claro de las evidencias, en la eliminación del sesgo o los puntos de vista personales, asumiendo así que en el fondo existe una manera neutral o natural de ver los hechos, que supuestamente sería la verdadera o la mejor, porque sería previa o anterior al pensamiento del sujeto. En cambio, la lectura crítica (con el Análisis Crítico del Discurso) se centra en identificar la posición del sujeto en el texto (sus puntos de vista, su imaginario) y sus intenciones —contrapuestos a los de otros autores y lectores—, asumiendo que todas ellas son reales, verdaderas y

legítimas y no existe ninguna forma alternativa previa, neutral o natural de observar la realidad. Así, el pensamiento crítico forma al lector en técnicas de la lógica, la argumentación o el análisis de contenido, con el propósito de capacitarlo para que acceda al conocimiento de manera más rigurosa y elaborada, mientras que la lectura crítica forma al lector en la comprensión de la ideología de los textos, en las estrategias que utilizan las personas para persuadir y manipular y en la capacidad de cada uno de situarse personalmente, de manera coherente, en cada complejo entramado de puntos de vista e intereses.

El análisis reveló también que hay un porcentaje importante de preguntas que no corresponde a la lectura crítica (12%). Varias de estas preguntas son inferenciales o literales. Ello evidencia que hay una alta probabilidad de confusión al clasificar las preguntas, como mencionamos. Por ejemplo, incluso las preguntas de selección múltiple con evidentes rasgos de tipo inferencial fueron clasificadas en la categoría crítica. Esto puede ser producto del desconocimiento del autor respecto de las características de la pregunta crítica o a la complejidad de esta al involucrar más de una habilidad, lo que dificulta la identificación de la predominancia de una habilidad sobre otra. De hecho, hay varias preguntas críticas que requieren de una inferencia previa y otras que se construyen sobre la comprensión literal; no hay una regla de progresión de complejidad.

[56]

Otra importante conclusión del análisis cuantitativo es que hay poca presencia de preguntas de literacidad crítica. Esto demuestra el carácter incipiente de esta práctica en los libros de texto. Podemos esbozar varias hipótesis. Por un lado, la falta de conocimiento teórico y práctico para formular este tipo de preguntas; por otro lado, durante muchos años los libros de texto han evitado tratar temas tabú o temas problemáticos vinculados con lo social, político o cultural. En ningún libro de texto se planteaban preguntas que desafiaran la supuesta neutralidad del libro de texto; por el contrario, estos mismos libros reproducen y fijan, entre sus líneas, otros aspectos corrientes de la realidad como verdades únicas.

Finalmente, tampoco hay una incursión o un aprovechamiento del Análisis Crítico del Discurso como herramienta de discusión y análisis de los textos. La poca presencia de este tipo de preguntas hace pensar que hay aún un largo camino por recorrer para garantizar la formación crítica de los escolares peruanos.

4.5. Habilidades críticas de lectura en los libros de texto

La formación crítica implica que el estudiante se reconozca como sujeto reflexivo, un agente activo y comprometido con su realidad. Esta formación

debe cultivarse en la escuela y debe tener en cuenta la lectura crítica como una de sus herramientas fundamentales.

Para determinar el nivel de criticidad que se trabaja desde los libros de textos, identificamos y describimos un conjunto de habilidades específicas que, según los autores de los manuales, se piensa que son críticas; es decir, piden al estudiante cierto tipo de tareas cuando se demanda que sea crítico. A continuación, anotamos las más frecuentes a modo de ejemplos y orientaciones para los docentes.

4.5.1. Habilidades críticas desde la perspectiva tradicional

Este tipo de habilidades se sustentan en una concepción lingüística de la lectura. Estas preguntas son frecuentes en los libros de texto; buscan que el lector juzgue a un personaje o persona a partir de su actitud o una acción. Esta valoración está basada en un criterio moral que, generalmente, coincide con el modelo de sociedad dominante.

- Emitir un juicio de opinión del personaje o de la persona. La criticidad reside en formular un juicio moral a partir de su actitud.

¿Qué opinas sobre la actitud del coronel Bruno Paredes? (Bruño 4, 2013: 108)

[57]

Este tipo de preguntas pide una opinión o un juicio de valor sobre dos personajes a partir de lo que dice el texto y sus conocimientos previos. Para responder, el estudiante debe identificar al personaje, caracterizarlo y opinar sobre una actitud específica según criterios morales de bueno o malo. Generalmente, el autor del manual busca confirmar ciertas normas de «buena conducta» social.

4.5.2. Habilidades críticas desde la perspectiva cognitiva de la lectura

Desde esta perspectiva, la reflexión crítica involucra no solo lo que dice el texto (contenido), sino cómo se dice (forma) y en qué circunstancias se dice (contexto). El análisis revela que hay una amplia gama de habilidades que no se cubren en los libros de texto; sin embargo, también hay un conjunto de habilidades nuevas que emergen de las preguntas formuladas y que no están registradas en la teoría.

Después de clasificar las preguntas críticas, hemos identificado que un conjunto de estas son extratextuales (17,1%, en promedio), es decir se pueden responder sin leer el texto. Sorprende que en el MCL, editado por el Minedu, casi la mitad de las preguntas sea de este tipo (40,7%). También tiene presen-

cia relevante en el resto de los manuales. Por ejemplo, en el del Minedu y el de Santillana, el 16,7% y en Bruño, el 21,1% (ver tabla 3).

Preguntas de reflexión crítica cognitiva en los libros de texto

Manuales	Sobre el contenido		Sobre la forma		Sobre el contexto		Extratextuales		Total
	N	%	N	%	n	%	N	%	
Minedu	219	57,2%	98	25,6%	2	0,5%	64	16,7%	383
MCL	98	49,2%	19	9,5%	1	0,5%	81	40,7%	199
Santillana	263	64,6%	73	17,9%	3	0,7%	68	16,7%	407
Norma	457	76,4%	88	14,7%	3	0,5%	50	8,4%	598
Bruño	150	77,3%	3	1,5%	0	0%	41	21,1%	194
Total	1187	66,6%	281	15,8%	9	0,5%	304	17,1%	1781

Asimismo, del total de libros de texto tanto privados como públicos, el mayor porcentaje de preguntas corresponde a la reflexión sobre el contenido, que, en promedio, suma el 66,6% del total. En cambio, la reflexión sobre la forma suma apenas el 15,8%. Por su parte, la reflexión sobre el contexto tiene los índices más bajos, ya que no llega ni al 1% del total, en promedio.

[58]

En la reflexión sobre el contenido, los manuales de los editores privados tienen mayores porcentajes de preguntas (64,6%, 76,4% y 77,3%) que los públicos (57,2% y 49,2%); incluso en los privados, se llega a tener hasta dos terceras partes de preguntas de esta dimensión.

Las preguntas de reflexión sobre la forma muestran variación. En los libros de texto del Minedu hay un 25,6% de este tipo de preguntas críticas; sin embargo, en los MCL que también fueron publicados por el Minedu, solo hay un 9,5%. Estas diferencias podrían explicarse porque ambos manuales fueron elaborados por diferentes autores, en distintos periodos de tiempo. En tanto, las editoriales privadas Santillana y Norma tienen porcentajes similares, 17,9% y 14,7%, respectivamente. Sin embargo, en la editorial Bruño el porcentaje es bastante menor, apenas el 1,5%. Esto quiere decir que en esta editorial no se ha visibilizado este ámbito de reflexión en las preguntas críticas.

- Evaluar una parte del texto. Estas preguntas demandan reflexionar u opinar sobre una parte o un segmento en el interior del texto.

¿Qué opinas sobre la siguiente aseveración: «La formación ciudadana cumple un papel muy importante para el desarrollo del Perú»? (Minedu-Bruño, Comunicación 3, 2013: 103).

La pregunta demanda interpretar y evaluar un segmento que aparece en el interior del texto. Implica que el estudiante debe mostrar una postura frente a ese segmento del texto y justificarla.

- Evaluar la macroestructura (tema, mensaje, contenido global). Estas preguntas también son frecuentes en los manuales escolares tanto públicos como privados. Generalmente, es una evaluación al contenido global del texto; por ejemplo, opinar sobre el tema, el mensaje o la idea principal del texto.

¿Te agradaron las poesías? ¿Por qué? (Minedu-Bruño, Comunicación 3, 2013:151).

Esta habilidad implica que el estudiante debe valorar todo el texto. Demanda un juicio global sobre la poesía al manifestar gusto o disgusto, agrado o desagrado (dos posibilidades de respuesta). Por la amplitud de la pregunta, podrían obtenerse respuestas superficiales, pero la criticidad dependerá más del razonamiento que el estudiante exprese en base al contenido del texto.

- Asumir el rol de los personajes o ponerse en lugar de estos. Este tipo de preguntas son productivas, es decir, tiene alta frecuencia tanto en los manuales del Minedu como en los de editoriales privadas. Generalmente, se solicita en la pregunta asumir el rol de un personaje o ponerse en el lugar de otro en una situación hipotética. Ello implica adentrarse en el texto.

[59]

Si tú fueras encargado de contratar personal, ¿contratarías a Federico Silva para el puesto de supervisor de una empresa agroindustrial? Fundamenta. (Minedu-Santillana, Comunicación 5, 2012: 171).

Esta habilidad implica aplicar, o al menos relacionar, el contenido del texto con el conocimiento del estudiante. Implica que el lector imagine ser un personaje, persona o situación, que conoce solo del texto leído. El ejemplo (4) tiene un matiz real y social en el que se pone en juego la habilidad de aplicar el texto en situaciones concretas. El lector asume hipotéticamente un rol jerárquico dentro de una institución y evalúa el curriculum vitae de una persona. Luego, debe tomar una decisión y ser capaz de argumentarla.

- Evaluar la composición metatextual. Estas preguntas se diferencian del resto porque en sentido estricto trascienden la reflexión del contenido, implica una reflexión sobre el funcionamiento del texto en global o sobre algún componente del texto.

¿Qué características del texto les gustó más? ¿Por qué? (Minedu-Santillana, Comunicación 2, 2012: 87).

En el ejemplo (5), la pregunta demanda la caracterización del texto; a partir de esta se requiere jerarquizar las características y señalar cuál gustó al lector y por qué. Esta caracterización puede realizarse en el plano formal, semántico o ficcional. Es una tarea compleja porque son un conjunto de operaciones mentales que exigen una comprensión global profunda.

Hasta aquí, se han enumerados algunas habilidades críticas basadas en el contenido del texto. Sin embargo, también hay habilidades críticas que focalizan la forma. Son pocos los autores que han reportado este tipo de habilidades. Por ejemplo, Barret (1972) se refiere a «reacciones frente al uso de la lengua». La forma no solo tiene que ver con el uso del lenguaje (el orden de las palabras, léxico, atenuadores, enfatizadores, modalizadores, etc.), sino también con la estructura del texto y los recursos que se utilizan como la multimodalidad (el uso de la tipografía, la imagen, el diseño, los gráficos, etc.).

- Reflexionar sobre el uso del lenguaje. La forma cómo se organiza la oración, el uso de la voz pasiva y activa o las palabras que se resaltan dentro del texto no son elecciones gratuitas, sino que están al servicio de la construcción del significado que el autor quiere transmitir.

[60]

Repara en el poema leído y contesta. ¿Qué opinas del trabajo de adjetivación que presenta el poema? ¿Qué logra con ello Eielson? (Norma, Comunicación 5, Cuaderno, 2012: 78).

Como se muestra en el ejemplo, la pregunta demanda la habilidad de valorar el recurso de la «adjetivación». Esta valoración pasa por reconocer cómo contribuye este recurso en la configuración del significado. Además, el segundo operador interrogativo demanda sobre el efecto que genera ese recurso en particular en el lector.

- Reflexionar sobre el uso de las imágenes. Las imágenes son componentes importantes del texto y constituyen una de las marcas de multimodalidad. Estas no solo ayudan a la comprensión del texto, sino también comunican, en algunos casos, mucho más de lo que dice el texto escrito (una imagen vale más que mil palabras).

¿Qué opinan de las imágenes de la infografía? ¿Comunican el mensaje con eficacia? ¿Por qué lo creen así? (Minedu-Santillana, Comunicación 4, 2012: 187)

Como se muestra en el ejemplo, la pregunta demanda evaluar la eficacia del mensaje a través de la imagen. La primera pregunta es genérica: solicita opinar sobre las imágenes; sin embargo, la segunda precisa al primero y la tercera solicita una justificación.

- Reflexionar sobre el uso de las marcas multimodales. Todos los textos tienen alguna marca de multimodalidad. Estas marcas configuran los significados del texto. Por ejemplo, el uso de las mayúsculas, negritas, comillas, etc.

¿Qué indican las letras mayúsculas? (Norma, Comunicación 2-Cuaderno, 2012: 60).

Si en el interior de un texto escrito se coloca una palabra con letras mayúsculas es porque el autor quiere marcar alguna diferencia de significado en relación con otras partes del texto. El lector crítico se percató de esta marca. El ejemplo (8) va en esa dirección. El estudiante debe reflexionar sobre la intención del autor de por qué usó las mayúsculas y cómo este uso configura la construcción del significado. Al interior de un texto, las mayúsculas pueden enfatizar el significado de una palabra o resaltar su importancia en relación con el resto del texto.

En suma, a pesar de la cantidad y variedad de preguntas en los libros de texto tanto privados como públicos, no se llega a cubrir la gama de habilidades expuesta por diferentes autores desde un enfoque psicolingüístico de la lectura.

4.5.3. Habilidades críticas desde la perspectiva de la literacidad crítica

Si bien existen limitaciones para organizar las preguntas de literacidad crítica en habilidades específicas por el reducido número de preguntas en los libros de texto, sí pueden identificarse algunos desempeños a partir de las regularidades de las preguntas.

- Analizar el efecto del discurso. Estas preguntas están orientadas a explorar los efectos que generan diferentes tipos de textos en los lectores (Cassany y Castellà, 2010), principalmente, la publicidad.

¿Creen que estos mensajes pueden manipular a las personas? (Mine-du-Santillana, Comunicación 5, 2012: 177).

Como se observa en (9), la pregunta demanda una reflexión a partir del contenido global del texto (publicidad): cuánto pueden manipular a las personas (efecto del texto en el lector). Para resolver, el estudiante debe comprender el sentido del texto y el contexto. Si bien la pregunta no pide analizar la forma de manipulación, sí implica pasar por ello. Analizar cómo la forma y el contenido de ese mensaje pueden manipular a las personas, mediante diversas estrategias discursivas y medios subliminales, tales como la disposición de las palabras, la sintaxis, los colores y las diferentes formas persuasivas. Estas permiten que la mente del lector capte y se almacene en el subconsciente.

Implica, por tanto, una reflexión profunda de cómo la publicidad manipula la mente de los consumidores. Este tipo de preguntas va más allá del texto, pues no se queda en él. Alude al usuario de ese texto (el público lector) y los efectos que genera en él.

- Identificar y contrastar visiones o concepciones del mundo. El autor, al escribir un texto, deja huellas o marcas en las que se plasman sus creencias, visiones y concepciones del mundo. El lector crítico requiere desarrollar habilidades lectoras para identificar estas concepciones.

Reúnete con dos compañeros y opinen acerca de la relación que encuentran entre la cosmovisión andina y el relato leído. (Minedu- Santillana, Comunicación 4, 2012: 31).

El ejemplo (10) implica establecer relaciones entre concepciones del mundo. La tarea es compleja porque primero el lector debe comprender el texto e interpretar qué concepción del mundo implica; es decir, cómo se explica el mundo a través del relato (mito). Una vez completada esta tarea debe caracterizar la cosmovisión andina a partir de sus conocimientos previos. Luego, comparar ambas concepciones del mundo. Para explicar su opinión crítica y reflexiva necesita una reflexión filosófica. Como se ve, es una tarea compleja y tiene que ver con el núcleo de la literacidad crítica.

[62]

- Identificar los roles sociales. Uno de los aspectos importantes de la literacidad es que la gente, como sujeto social, cumple una función en la sociedad, es decir, asume ciertos roles sociales y estos permiten construir sus identidades. Por tanto, las preguntas referidas a este aspecto son importantes desde esta perspectiva.

¿Cuál es el rol de los ancianos en la cultura Uitoto? (Santillana, Hipervínculos 4, 2012: 13).

El ejemplo (11) es una pregunta sencilla, pero tiene que ver con el rol social que cumplen los ancianos en una cultura determinada y ese rol determina, en parte, su identidad. Para resolver, el estudiante debe identificar al sujeto colectivo «ancianos» y caracterizarlo a partir de hechos o acciones que realiza en la cultura Uitoto. Luego, establecer la relación con el contenido global del texto para identificar el rol que cumplen los ancianos en la sociedad.

- Discriminar la intención del autor. Una de las cosas que generalmente se confunde en los libros de texto es diferenciar propósito de intención. Llegar a dilucidar la intención del autor tiene mayor complejidad que

identificar el propósito del texto. La intención, a diferencia del propósito, pertenece al mundo interior del enunciador.

¿Cuál crees que es la intención del autor al incluir su relato con el diálogo entre el dueño de la carpintería y el alcalde? (Minedu, MCL 3, 2011: 70).

En (12), se pide al alumno explicar la intención del autor al incluir un segmento de diálogo entre dos personajes. Para responder, el estudiante debe localizar y comprender ese segmento; luego, establecer la relación con el contenido global. Implica entender por qué el autor incluyó ese segmento, qué pasaría si se retirara, qué marcas del autor aparecen en el cotexto del segmento o dentro del segmento. A partir de este análisis, el estudiante puede concluir la intención del autor que, además, implica pasar por la identificación del propósito.

- Situar e interpretar las prácticas discursivas. En los manuales revisados también hay preguntas orientadas a reconocer ciertos géneros discursivos, así como los espacios de circulación social de estos en las culturas letradas. Si bien no llegan a constituir una pregunta típica de literacidad crítica, las consideramos cercanas a esta, pues es importante situar el discurso (Cassany 2006; Cassany y Castellà, 2010). Esto supone identificar el género discursivo y cómo circula este en la sociedad.

[63]

¿En qué espacios públicos encontramos los afiches? ¿Qué efecto tienen los afiches en nuestra sociedad? ¿Con qué finalidad se utilizan más? (Santillana, Hipervínculos 1, 2012: 253).

En el ejemplo (13), el primer operador interrogativo implica reconocer el afiche como un texto situado en el contexto social. Reconocer estos «espacios públicos» implica que el estudiante utilice sus conocimientos del mundo para deducir cómo funciona un texto en la sociedad. El segundo exige identificar el efecto de este género discursivo en la sociedad, y el tercero demanda identificar el propósito del texto en uso. Las preguntas son interesantes, pero las dos primeras podrían responderse a partir de los conocimientos previos y la tercera es una inferencia.

- Identificar ideologías. Es una subhabilidad básica dentro de la literacidad crítica (Cervetti, Damico y Pardeles, 2001; McLaughlin y DeVogd, 2004; Cassany, 2006; Van Dijk, 2003).

¿Piensas que dichas visiones de la masculinidad y feminidad están vigentes en la actualidad? (Santillana, Hipervínculos 5, 2012: 305).

El ejemplo (14) está relacionado con la ideología de género. Para responder, el lector debe identificar cuáles son las visiones de masculinidad y feminidad presentes en el texto. Luego, debe caracterizarlas en el contexto actual en base a sus conocimientos del mundo. Finalmente, debe comparar y buscar diferencias o semejanzas, cambios y complejidades de un tema discutible que, además, tiene que ver con la construcción de identidades.

Por los procesos analizados, las preguntas de literacidad crítica implican mayor complejidad y análisis que las preguntas críticas con énfasis cognitivo. Asimismo, al ser la reflexión no solo mental sino social, contribuiría al desarrollo de la conciencia crítica.

Conclusión y discusión

A partir del análisis de los libros de texto públicos y privados del Perú, se esboza el tipo de habilidades críticas que se fomentan en la formación de los escolares peruanos. Como se verificó, al menos desde una visión cognitivista, hay un conjunto de habilidades críticas que reúnen ciertas características que pueden fomentar la conciencia crítica. Estas pueden constituir el punto de inicio para seguir fortaleciendo la criticidad en la escuela con el objeto de formar adultos más reflexivos no solo frente a los textos que leen sino frente a su realidad. Sin embargo, hay otro conjunto de habilidades que no tiene una dimensión auténticamente crítica.

[64]

Hoy la preocupación sobre la lectura ya no reside tanto en la cantidad de libros leídos o en el hábito de lectura, sino en aspectos como la calidad de esas lecturas y, sobre todo, de la comprensión que alcanzan sus lectores. Esa calidad está directamente relacionada con la profundidad con que se lee y solo se alcanza cuando el lector posee un conjunto de habilidades que lo configuran como un lector crítico. Un lector crítico asume el compromiso con su entorno social, político y cultural, discrimina ideologías, evalúa la credibilidad de la información y la confiabilidad de las fuentes; lee según propósitos definidos y utiliza el texto de manera diferente según situaciones. En suma, es un lector que difícilmente será engañado. Para lograr ello, se requiere adquirir un conjunto de habilidades que, según el análisis realizado en los libros de texto, resulta insuficiente.

En este sentido, la literacidad crítica brinda herramientas suficientes para desarrollar la lectura crítica. Del conjunto de habilidades desarrolladas desde esta perspectiva (Luke y Freebody, 1997; Cervetti, Damico y Pardeles, 2001; McLaughlin y DeVoogd, 2004), solo una parte de ellas fueron cubiertas en los

libros de texto. Por ejemplo, entre las habilidades no trabajadas está la evaluación de la validez de los argumentos, la comparación y el contraste con otros textos (intertextualidad), la identificación de las relaciones de poder, o la reflexión sobre los intereses ocultos en el texto, los sesgos o las creencias, entre otros.

El tratamiento de las habilidades lectoras desde la perspectiva de la literacidad crítica es aún incipiente en los libros de texto. No se analiza el contexto de producción y circulación del discurso. Asimismo, la situacionalidad del texto es poco explorada. En general, hay poca reflexión social sobre los textos; pareciera que todos los textos tienen un carácter neutral y pasivo. Generalmente, se evitan temas sobre problemas sociales o políticos. Se construye un mundo particular de la escuela, separado de la realidad, que solo es válido mientras se está en ella. Sin embargo, al salir de la etapa escolar los futuros ciudadanos se encontrarán con un mundo distinto al pintado en la escuela.

En los libros de texto, la criticidad se resume en pedir una opinión al estudiante sobre algún aspecto de la forma o del contenido del texto. El estudiante puede asumir una postura, una opinión dentro del aula, pero no trasciende fuera de ella, no se conecta con su vida, su entorno o sus preocupaciones extraescolares. Es decir, su voz no tiene ninguna influencia más allá de las clases, en la vida pública. En este sentido, la tarea de la formación crítica del lector va más allá del aula y de la escuela. Es una tarea que involucra a la sociedad y a las instituciones que, al declararse democráticas, también deben contribuir a avanzar en la formación crítica.

[65]

La democracia se sostiene con ciudadanos críticos. Una sociedad acrítica es tierra fértil para el cultivo de la demagogia, del engaño, de la sumisión ciega y la indiferencia frente a los asuntos públicos. La democracia es un modo de vida en la que se ejercen los derechos y deberes a plenitud, en la que ponemos en práctica nuestra capacidad crítica frente a los abusos de poder, la desinformación, la conformidad, los prejuicios, etc. Contra todo ello, la formación crítica es indispensable en este siglo inundado por abundante información.

En este sentido, la lectura crítica constituye un derecho. Implica, en primer lugar, el acceso equitativo al conocimiento en la escuela. Como se ha señalado, este objetivo se ha cubierto de alguna manera a través de la distribución gratuita de los libros de texto en todos los colegios del país. Sin embargo, ello no garantiza una formación madura y democrática ni el desarrollo de habilidades críticas básicas como, por ejemplo, seleccionar y filtrar información para construir su propio punto de vista.

En nuestra orientación, las habilidades de lectura crítica son instrumentos que permitirán interactuar y participar de manera exitosa en las diferentes prácticas letradas. Por lo tanto, la formación crítica se confirma como un derecho ciudadano porque involucra a la familia, a la escuela y a la sociedad, a partir de las cuales se construye la justicia y la equidad ciudadana, al margen de las diferencias raciales, de género, condición social, lingüística o cultural.

FUENTES CONSULTADAS

1. Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Apple, M. (1986[1979]). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
3. Barrett, T. C. (1976). *Taxonomy of reading comprehension*. En R. Smith, & T. C. Barrett (Eds.). *Teaching reading in the middle grades*. Reading (pp. 51-58). MA: Addison-Wesley.
4. Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso* (Mario Díaz, Trad.). Bogotá: Prodic.
5. Brem, S. K., Russell, J., & Weems, L. (2001). «Science on the Web: Student evaluations of scientific arguments». *Discourse Processes*, 32, 191-213.
6. Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
7. Cassany, D. (2011). «Prácticas lectoras democratizadoras». *Competencia comunicativa y educación democrática*, págs. 29-40.
8. Cassany, D. & Castellà, J.M. (2010). «Aproximación a la literacidad crítica». *Perspectiva*, 28 (2), 353-374.
9. Cervetti, G., Pardales, M.J., & Damico, J.S. (2001). «A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy». *Reading Online*, 4(9). Recuperado de: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
10. Cho, B. Y., & Afflerbach, P. (2017). «An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments». En Israel, S. (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2ª ed. revisada) (pp. 109-134). Washington: A Division of Guilford Publications.
11. Comber, B. (1994). «Critical literacy: an introduction to Australian debates and perspectives». *Journal of Curriculum Studies*, 26(6), 655-668

12. Comber, B. (2003). «Critical literacy: What does it look like in the early years?» En N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 355-368). Londres: Sage.
13. Edelsky, C. (1995). «Education for democracy». Address to the U.S. National Council of Teachers of English Annual Conference, Pittsburgh:PA, 1993.
14. Green, P. (2001). «Critical literacy revisited». En H. Fehring, & P. Green (Eds.), «Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association» (pp. 7-13). Newark: International Reading Association.
15. Jewett, P. (2007). «Reading knee-deep». *Reading Psychology*, 28, 149-162.
16. Luke, A. & Freebody, P. (1997). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Sydney: Allen & Unwin
17. Luke, A., O'Brien, J. & Comber, B. (2001). «Making community texts objects of study». En H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 112-123). Newark, Delaware: International Reading Association.
18. McLaughlin, M. y DeVoogd, G. (2004): *Critical literacy. Enhancing students' comprehension of text*. USA: Scholastic.
19. Molden, K. (2007). «Critical literacy, the right answer for the reading classroom: Strategies to move beyond comprehension for reading improvement». *Reading Improvement*, 44(1), 50-56.
20. Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language* (2a. Ed.). Oxford: Heinemann.
21. Wineburg, S. S. (1991). «Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence». *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
22. Zigo, D., & Moore, M. T. (2004). «Serious reading, critical reading». *The English Journal*, 94(2), 85-90.
23. Zarate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. Tesis de maestría, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
24. Zárata, A. (2018). *Estructura y función de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria*. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra, España. <https://www.tdx.cat/handle/10803/586218>

La fragilidad de la democracia: ¿Existe algún lugar para la alfabetización democrática y el involucramiento en la educación?¹

PAUL R. CARR

Universidad de Quebec en Outaouais, Canadá

GINA THÉSÉE

Universidad de Quebec à Montréal, Canadá

RAÚL OLMO FREGOSO BAILÓN

West Chester University, Estados Unidos

[69]

Resumen: El tratar de entender, deconstruir, examinar y, más importante, construir una democracia profunda y críticamente articulada es extremadamente difícil, sino imposible, sin el hecho de cuestionar las desigualdades sociales así como las identidades interrelacionadas y complejas que contribuyen a entender y dar forma a la subyacente vida humana. ¿Cómo y de qué manera entendemos la agencia, emancipación, solidaridad y cambio social a través de la participación de individuos, grupos de personas, comunidades y naciones? ¿El estudiar a la democracia pueden ayudarnos a entender, si, de hecho,

¹ Este capítulo incorpora el trabajo desarrollado y/o expuesto en muchos lugares y formas, incluyendo: Carr, Paul R. (2018). La Fragilidad de la democracia, medios sociales y equidad de género: ¿existe lugar para los medios críticos y la alfabetización democrática en la ecuación?, Congreso *Voces de las Mujeres*, Ottawa (Discurso Inaugural); Capítulo 4 (La Mitología de la Democracia y la Cuestión sobre una Salida) del libro por salir por Paul R. Carr y Gina Thésée titulado «No es la educación lo que me asusta, sino los educadores...: ¿Hay aún esperanza por la democracia en la educación y la educación por la democracia?» (traducción libre del título) (Myers Education Press). El libro que está por ser publicado es también una inspiración para el desarrollo y documentación de los temas de la Educación para la Democracia abordados en la última parte de este escrito. El capítulo también ha sido construido tomando en cuenta el trabajo colaborativo de los autores la última década, lo cual puede ser consultado en el sitio web de la Cátedra Unesco en Democracia, Ciudadanía Global y Educación Transformadora (DCMÉT) (<http://uqo.ca/dcmet/>). Los modelos de investigación presentados en la segunda sección de este capítulo también se encuentra en el *Reporte Final sobre el Proyecto de Investigación la Democracia, la Alfabetización Política y la Educación Transformadora* realizado por Carr y Thésée en 2018, al cual también se puede tener acceso en el sitio de internet descrito anteriormente.

estamos realmente desarrollando, construyendo y cultivando dicha democracia? En este texto, primero hablamos de aspectos normativos, hegemónicos y acerca de la democracia representativa, la cual ha sido extensamente dada a conocer como la solución para gobernar así como para solucionar diversos problemas políticos y sociales, lo cual ha probado ser altamente problemático a diversos niveles. Para tal efecto, abordamos ocho mitos acerca de la democracia. Nosotros puntualizamos el caso de que todos esos aspectos tienen un fuerte arraigo con problemas de desigualdad social. Segundo, presentamos algunas reflexiones y modelos relacionados con una educación para la democracia como una forma de cultivar una más robusta, dinámica, comprometida y transformadora práctica educativa y social. Este capítulo, entonces, integra tres conceptos fundamentales: democracia, desigualdades sociales y educación para la democracia, además de incluir otras ideas sobre alfabetización democrática y compromiso como una forma de buscar el problematizar, deconstruir y reconciliar, de una forma modesta, la necesidad de confrontar el problema de la injusticia social desde una perspectiva amplia desde y a través de la educación.

Palabras-claves: Educación por la democracia, alfabetización democrática, involucramiento crítico, educación transformadora, marginalización, justicia social, desigualdades.

Abstract: Trying to understand, deconstruct, examine and, most importantly, build a deep and critically articulated democracy is extremely difficult, if not impossible, without problematising social inequalities as well as the interrelated and complex identities that contribute to understanding, shaping the underlying human condition. How and in what ways do we understand agency, emancipation, solidarity and social change through the participation of individuals, groups, communities and nations? Can studying democracy help us understand, if, in fact, we are really developing, building and cultivating said democracy? In this text, we first address the normative, hegemonic and representative democracy aspects, which have been widely known as the solution to governing as well as to solving various political and social problems that have proven to be highly problematic at diverse levels. To that end, we expose eight myths about democracy. We point out that all these aspects are strongly rooted in problems of social inequality. Second, we present some reflections and models related to an education for democracy as a way to cultivate a more robust, dynamic, engaged and transformative educational and social practice. This chapter, then, integrates three fundamental concepts: democracy, social inequalities and education for democracy, as well as including other ideas on democratic literacy and engagement as a way to problematize, deconstruct and reconcile, in a modest way, the need to confront the problem of social injustice from a broad perspective in and through education.

Keywords: Education for democracy, democratic literacy, critical engagement, transformative education, marginalization, social justice, inequalities

Enmarcando lo que es la democracia

Para empezar la discusión, nosotros buscamos extender la noción, conceptualización y significado de lo que es la democracia explorando ocho mitos acerca de lo que puede entenderse por ella. Deconstruimos cada mito a manera de complejizar, problematizar y establecer matices sobre lo que es la democracia normativa así como lo que pudiera llegar a ser una democracia transformadora, críticamente comprometida y sobre todo lo que pudiera denominarse como una democracia densa.

Tenemos una postura crítica respecto a la idea generalizada de la democracia normativa, representativa y hegemónica como «la democracia» que debería normar el planeta. Hay muchos otros mitos, ángulos, perspectivas y formas de entender la democracia, esperamos que esta explicación inicial ayude a clarificar y dilucidar algunos de los conocimientos adquiridos para así estar en disposición de comprometerse con el feminismo y la equidad de género más adelante.

MITO 1 - La democracia normativa es la única (legítima) democracia²

¿Qué es la democracia normativa? En pocas palabras, tiene en cuenta la noción de que necesitamos tener, en términos generales, dos partidos políticos predominantes, elecciones, instituciones como parlamentos que creen leyes, una administración o burocracia que desarrolle y/o administre las políticas públicas y un sistema judicial que resuelva los problemas de la sociedad. Los últimos dos componentes, en particular, se asume que son, o pretender ser, ecuanímenes, inclusivos y neutrales a la hora de interpretar las necesidades sociales. Hay docenas de derivaciones del modelo de democracia normativa, entre las que se incluyen la constitucional, monárquica, socialista y otras formas diversas de gobierno, y también podemos mencionar que con frecuencia se alude a la democracia en un sentido filosófico y dominante como para estatuir una forma de pensar, ser y/o hacer. Hay sindicatos de trabajadores, organizaciones no gubernamentales, partidos políticos, movimientos sociales y otros que se proclaman como democráticos. Siendo realistas ¿quién podría estar en contra de la «democracia»? Nuestros sistemas educativos en general están basados en la noción de los valores judío cristianos y la democracia normativa, incluso, parecería que no hay, o hay muy pocos, cursos, experiencias, evaluaciones, capacitaciones, etc. que claramente tengan como objetivo construir la

[71]

² Para facilitar la lectura, traducimos libremente varios títulos de las referencias que utilizamos en esta sección del texto pero presentamos en el mismo tiempo los vínculos de cada una. También traducimos varias citas libremente.

democracia. De este modo, como sociedad, tenemos la creencia generalizada de que la democracia normativa es la única democracia, sin cuestionar lo que realmente es. Imaginar alternativas es extremadamente problemático, y con frecuencia, hay desánimo al respecto (Street, 2014).

[72] Sin embargo, la democracia normativa también es contradicha, tal como lo han hecho grandes movimientos sociales para funcionar fuera de sus estructuras normativas, al mismo tiempo que también (algunas veces) sí las contemplan. Debido al gran desempleo y subempleo (aunque las fuentes oficiales constantemente nos señalan que el desempleo nunca ha sido mayor), el movimiento social *Indignados* en España, hace algunos años (el movimiento comenzó en 2011), fue capaz de movilizar y provocar un interés significativo, sobre todo entre personas jóvenes, aunque también entre algunas personas mayores quienes padecían la disminución de las pensiones, servicios y prestaciones (Rovisco, 2017; Simsa, 2015). El partido político, *Podemos*, desde su fundación en 2014, ha podido obtener respaldo político formal así como espacios en el parlamento³, aunque también ha habido muchos desafíos para formalizar el progresivo populismo (Sola & Rendueles, 2017). El movimiento *Ocupa*, iniciado en la ciudad de Nueva York como *Ocupa Wall Street*⁴, también ha sido capaz de despertar interés, y hasta cierto punto, ha sido eficaz al modificar el pensamiento dominante sobre justicia social, sobre todo en relación a «el 1%» («Somos el 99%») (Smaligo, 2014; Street, 2014). El rechazo hacia el poder político del «aquí no pasa nada» ha sido cada vez más célebre, sin embargo, también podemos ver que los políticos y los partidos políticos que ganan las elecciones todavía monopolizan los medios de comunicación y los principales focos de atención, aunque ahora por periodos más breves que en el pasado. El punto principal en las elecciones normativas es, sin lugar a dudas, cómo ganarlas, y los medios de comunicación dominantes hacen su trabajo de la misma forma en que alguien apuesta en una carrera de caballos. Obviamente, hacemos descripciones simples, solo para poner énfasis en la gravedad del asunto, pero seguimos a la espera de que las elecciones emanen de una participación crítica y democrática.

La estructura normativa y representativa también puede incluir oposiciones absolutas o disfuncionalidades. Por ejemplo, en 2017, en Irlanda del Norte, un territorio autónomo de Gran Bretaña, no tuvo gobernantes

³ Ver el sitio de internet *Podemos* en <https://podemos.info/>.

⁴ Ver el sitio de internet *Occupy Wall Street* en <http://occupywallst.org/>.

por un tiempo, por lo que las estructuras políticas se vieron forzadas a buscar la aprobación diaria en las decisiones hechas por altos funcionarios de Londres⁵. Otro ejemplo se dio en Bélgica, en 2010/2011, durante casi 600 días, no hubo gobierno formal electo debido a una disputa entre grupos lingüísticos y partidos políticos⁶. Una experiencia similar se dio en España en 2016, hasta que el conflicto fue resuelto a través de un acuerdo conforme al cual la oposición socialista se abstuvo en el Parlamento para así permitir a los Conservadores formar un gobierno minoritario⁷. Italia también ha tenido periodos de «gobierno tecnócrata,» por ejemplo en 2011 y 2013⁸. La situación en Iraq también ha sido extremadamente caótica.⁹

Superando las flaquezas de la democracia normativa y representativa, hay algunos ejemplos de democracia directa. Algunos de ellos se encuentran en América Latina, sobre todo en sectores indígenas y marginados de la población (Lang, & Brand, 2015; Piñeros Nelson, 2013):

- México: Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).
- Ecuador: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).
- Colombia: El congreso de los pueblos.
- Bolivia: Las autonomías indígenas y las juntas vecinales.
- Brasil: Movimiento Sin Tierra.

[73]

⁵ Ver el artículo en BBC noticias de Paul Moss titulado «Irlanda del Norte: Un año sin cambio de gobierno» (9 de Enero, 2018) (<https://www.bbc.com/news/uk-northern-ireland-politics-42608322>) y artículo en *The New York Times* de Patrick Kingsley (20 de Noviembre, 2017) titulado «Irlanda del Norte se está hundiendo en una Crisis Profunda» (<https://www.nytimes.com/2017/11/20/world/europe/northern-ireland-stormont-adams.html>).

⁶ Ver La Pizarra, artículo de Brian Palmer titulado: «El Record Mundial de Bélgica: El país Europeo ha tenido más allá de 300 días sin gobierno» (http://www.slate.com/articles/news_and_politics/explainer/2011/03/belgiums_world_record.html).

⁷ Ver el artículo en *The New York Times* de Raphael Minder y David Zucchino (October 2, 2016) titulado: «Españoles exhaustos de los Políticos, Calidez de vida sin Gobierno». (<https://www.nytimes.com/2016/10/03/world/europe/spain-socialists-sanchez-rajoy.html>) y en *Vox* el artículo de Matt Moffett (September 30, 2016) titulado «El gobierno de España ha sido disfuncional por 9 meses-y el país sigue estando bien». (<https://www.vox.com/world/2016/9/30/13093774/spain-government-politics-economic-growth>).

⁸ Ver el artículo en *The Economist* (Noviembre 19, 2011) titulado «Las Mentes como Máquinas» (<https://www.economist.com/node/21538698>).

⁹ Ver también en *BBC* el artículo de Ed Turner, «Los países que están sin gobierno» (Enero 8, 2018), el cual muestra como varios países en los cuales el partido político en funciones no está controlando el gobierno (<https://www.bbc.com/news/uk-politics-42570823>). Sobre Iraq, en particular, ver el artículo Percepciones Globales de Riesgo de Jacob Purcell (Mayo 18, 2016) titulado «La disfunción profunda Política de Iraq» (<https://globalriskinsights.com/2016/05/iraq-deepening-political-dysfunction/>).

- Venezuela: Los consejos comunales y comunas en Venezuela.
- Argentina: Piqueteros, asambleas barriales y fábricas recuperadas.

En Europa, existen también un número ilustrativo de ejemplos de movimientos sociales que han sobresalido más allá de realidades y factores de la democracia normativa. Por ejemplo, podemos subrayar los siguientes:

- España: *El 15 Movimiento* ciudadano y movimientos sociales (Flesher Fominaya, 2015).
- Islandia: El proceso constitutivo de 2010-2013, el cual llevó a una transformación significativa en la sociedad (Gylfason, 2016).
- Holanda: *El G1000 Gronigen*, el cual buscó unir grupos de individuos para comprometerse en una democracia deliberativa, enfatizando el proceso de deliberación en sí mismo y generar propuestas en las cuales los participantes estarían directamente involucrados en su implementación (Maanen, Gijs van, 2016; Reuchamps, & Suiter, 2016).

MITO 2- El no votar significa falta de compromiso

[74]

Si la democracia se articula en votaciones y elecciones, y todos nosotros tenemos el derecho de votar y dado que ninguno está técnicamente impedido de votar, ¿por qué, entonces tantas personas deciden no votar, especialmente los jóvenes?, ¿acaso no tienen fe en el sistema democrático normativo?, ¿creerán que es una pérdida de tiempo? Claro que todos sabemos que solo de dos partidos políticos ha gobernado (en la federación) en Canadá desde que se fundó como país, y lo mismo aplica para los Estados Unidos, lo cual también es similar en muchos otros lugares. Todas las compañías, todos los recursos que se han gastado en ellas, toda la publicidad, anuncios, carteles, ayuntamientos, debates, campañas puerta por puerta para obtener más gente, especialmente los jóvenes para que voten y aún con todo esto, parece indicar que vamos en la dirección contraria. La mayoría de los votantes, en casi todos los casos, es el bloque de personas que no votan. Ellos representan una masa clave, mucho más grande que cualquier partido político y aún con eso ellos no tienen una representación, negados y aún obviados. Encuestadores, estrategias y gurus de campañas saben que lo que realmente cuenta es ganar y es considerado con frecuencia como algo sin importancia todo ese corte que señala aquellos que no votaron.

Podría incluso ser visto como «antidemocrático», pero el sistema no requiere una inclusión significativa, participación, compromiso y solidaridad;

de hecho, podría parecer que necesita de lo contrario, y ahora vemos campañas sin fin en Estados Unidos, por ejemplo con una desproporcionada cantidad de recursos y financiamiento utilizados para alinear, marginalizar y controlar los resultados de las elecciones. Las elecciones municipales raramente tienen un 50% de la participación electoral y las elecciones federales y provinciales no son más grandes que las de Canadá. En los Estados Unidos, a pesar de campañas multimillonarias de dólares, escasamente un 40% de posibles electores eligen votar¹⁰, y en algunos casos muchos sufren restricciones para emitir su voto. Una consideración importante aquí, como Knoester & Kretz (2017) han subrayado, es que las personas jóvenes no votan por un rango amplio de razones y un aspecto importante sobre ello es cómo esos jóvenes aprenden a comprometerse en una vida política y democrática en sociedad. Aquí, la noción de democracia deliberativa, aprender cómo debatir, involucrarse, argumentar y discutir asuntos importantes necesita ser cultivada en y a través de la educación y no ser desmotivada, evitada u omitida. Junto con Knoester & Kretz (2017), el trabajo de Hess (2009) y Parker (2006) es extremadamente sobresaliente en relación con la democracia deliberativa.

Cuando los participantes de nuestro proyecto sobre democracia y educación (primeramente estudiantes que desean ser docentes y educadores) en la última década les fue cuestionado cuáles eran sus experiencias sobre la democracia durante su etapa de escolarización, casi todos respondieron enfáticamente que ellos aprendieron cómo votar y entendieron el proceso electoral. La mayor preocupación, nosotros creemos, es que el acto de votar, es quizá el más débil y más tenue parte del involucramiento de la democracia, sin embargo, este es visto como el punto más álgido, el penúltimo y más sobresaliente pieza del rompecabezas. Pero aquellos que no votan están también expresando algo realmente importante, aunque sean visto como extremos agentes atípicos. Creemos que todos hemos escuchado la frase: «si no votas no te quejes». Sin embargo, sabemos que el votar está relacionado con la edad, educación, movilidad social, status socio-económico y otras variables demográficas que dependen del contexto. Creemos que puede ser incluso peligroso y cruel el no considerar a aquellos que no votan, y por tanto, no preguntares el por qué.

[75]

¹⁰ Ver en *Pew Research* el artículo de Drew Desilver (Mayo 21, 2018) titulado «Los Estados Unidos, senderos de la participación del voto en los países más desarrollados». (<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/05/21/u-s-voter-turnout-trails-most-developed-countries/>), en *Fair Vote* el artículo en el sitio web titulado: «Que afecta la participacion del voto» (http://www.fairvote.org/what_affects_voter_turnout_rates) y en *PBS* el artículo de Michael D. Regan (Noviembre 6, 2016) titulado «Por qué la participación del voto es baja en los Estados Unidos» (<https://www.pbs.org/newshour/politics/voter-turnout-united-states>).

Como nota personal, sólo para probar nuestra propia interna paradoja idiosincrática, a pesar de todos, nosotros dos votamos.

Es importante subrayar que la situación presente no únicamente muestra la apatía, que es un factor que sobresale. Pareciera que, particularmente en los Estados Unidos, esfuerzos significativos son hechos para limitar mediante varias maneras el sufragio ya sea en la casilla, al limitar el acceso al ejercicio de voto, verificación excesiva y registros excesivos, manipulación y aún mediante el uso de simplemente «trucos sucios» los cuales tienen como efecto el bajar los índices de participación. Grupos marginados parecen enfrentar más barreras y zozobra, y la raza también juega un papel importante en obstaculizar el derecho a votar.

En *Race, aging, and politics: America's cultural generation gap*, Frey (2018) propone que «La muy sorpresiva-para muchos- elección de 2016 de Donald Trump para la presidencia fue el resultado de una variedad de factores: desestabilidad económica, una clase trabajadora descontenta, y aún sólo la necesidad de cambio, por nombres algunas. Pero es también consecuencia de fuertes, fuerzas demográficas que continuarán dirigiendo la política y la sociedad bastante. Ello contribuye a lo que he llamado la brecha cultural de los Estados Unidos. Esta escisión visible entre los estados rojos y azules, áreas rurales y urbanas, blancos y grupos de otras razas, y ricos y pobres ha sido alterada a niveles que algunos pensaron estar a un cierto nivel de juego, todo ello considerado en el ámbito donde las desigualdades sociales siempre han jugado dentro y afuera del plano de las elecciones.

[76]

La elección presidencial en los Estados Unidos de 2016 fue espectacular por muchas razones. En relación a la participación electoral, esta es bastante baja dado que los Estados Unidos ocuparon el lugar 26 dentro de los 32 países que integran la OECD. A pesar de la tremenda propaganda, concentración de las redes sociales, repositorio de fondos, campañas y demás adornos del proceso, un 40% de los votantes no emitieron el sufragio (DeSilver, 2017).

La Universidad del Estado de Portland (Keisling, Rancik, Gorecki, & Hawke, 2016) acerca de las grandes elecciones en las ciudades clave en Estados Unidos, encontró que: «la baja participación electoral prevalece en las grandes elecciones en las ciudades clave del país. Nuestro análisis revela que entre las 30 ciudades más grandes, sólo el 20 por ciento de los votantes en edad de votar emitieron su sufragio en la casilla. En muchas ciudades, menos del 15 por ciento de ciudadanos elegibles votaron en las elecciones locales. En Las Vegas, (9,4), Forth Worth (6,5) y Dallas (6.1) la participación se mantuvo en las cifras con un solo dígito en 2016».

La elección provincial en Ontario, Canadá en Junio de 2018, es otro ejemplo de cómo el votar es sesgado con miras de eliminar aquellos que no emiten su voto. Numeros analistas públicamente alaban la naturaleza democrática de la elección porque un 58% de posibles votantes votaron, solamente de un apenas 52% de la elección pasada. El partido político conservador ganó lo que era considerado como una gran mayoría: «un mandato claro», aunque solo ganó 40% de un 58%, lo cual significa que sólo tiene el apoyo de un cuarto del electorado, pero casi el doble de los escaños de los otros partidos combinados¹¹. Esta situación nos hace recordar la elección presidencial del 2016 donde el candidato perdedor de hecho recibió apenas tres millones de votos más que el candidato ganador¹². De hecho, el sistema de mayoría simple es un problema y muchos han llamado por una representación proporcional, pero no es claro si el cambiar el sistema electoral cambiará el nivel de democracia¹³. Drutman (2017) piensa que la votación «proporcional» reducirá la polarización electoral y el número de votos residuales¹⁴.

El votar en elecciones normativas es también problemático en lo que respecta a lo representativo. ¿Acaso podemos alcanzar el balance correcto entre hombres, mujeres, minorías, ricos y pobres entre otras variables demográficas? La representación de mujeres en las democracias parlamentarias¹⁵ está lejos de llevar a una situación de igualdad, en el caso de los Estados Unidos, de acuerdo con la Unidad Inter-Parlamentaria, ahora (con datos del 2017) se ubica en el lugar 104 en el mundo¹⁶.

[77]

¹¹ Ver en El Globo el artículo «Los Resultados de la Elección de Ontario 2018: Un mapa de los Resultados» (Junio 8, 2018) (<https://www.theglobeandmail.com/canada/article-ontario-election-results-2018-a-map-of-the-live-results/>).

¹² Ver en *Britannica* el artículo de David C. Beckwith titulado «La Elección presidencial de Estados Unidos de 2016» (n. d.) (<https://www.britannica.com/topic/United-States-presidential-election-of-2016>) y en *Pew Research* Centro, el artículo de Alec Tyson y Shiva Maniam (Noviembre 9, 2016) titulado «Detrás de la victoria de Trump: Divisiones entre razas, género, educación» (<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/11/09/behind-trumps-victory-divisions-by-race-gender-education/>).

¹³ Ver en *Britannica* el artículo (n.d.) titulado «Representación Proporcional» (<https://www.britannica.com/topic/proportional-representation>) y en *Fair Vote* el artículo (n.d.) «Cómo la Representación Proporcional Funciona» (http://www.fairvote.org/how_propportional_representation_elections_work).

¹⁴ Ver en *Vox* el artículo de Lee Drutman titulado «Estas reformas en el voto resuelven 2 de los más grandes problemas de Estados Unidos» (Julio 26 de 2017) (<https://www.vox.com/the-big-idea/2017/4/26/15425492/proportional-voting-polarization-urban-rural-third-parties>).

¹⁵ Ver el sitio *Mujeres en Parlamentos Nacionales* compilado por el *Sindicato Inter-Parlamentario* actualizado en Junio 1, 2018 (<http://archive.ipu.org/wmn-el/classif.htm>).

¹⁶ Ver en *Vox* el artículo de Soo Oh y de Sarah Kliff (Marzo 8, 2017), titulado «Los Estados Unidos tiene el lugar 104 en la representación de las mujeres en el gobierno» (<https://www.vox.com/identities/2017/3/8/14854116/women-representation>).

¿Es acaso importante que la mayoría de los representantes electos sean blancos, cristianos varones de una cierta categoría económica y que pertenezcan predominantemente a una profesión relacionado con el derecho? Bernauer, Giger and Rosset (2015) al estudiar los sistemas electorales representativos en 24 democracias parlamentarias encontraron que «existen prejuicios en contra de aquellos que tienen un ingreso bajo y que además, en una tasa más baja sean mujeres. Esto tiene consecuencias sistemáticas en cuanto a la calidad de la representación en cuanto a las preferencias de los grupos difieren. La proporcionalidad del sistema electoral influye los grados de subestimación: específicamente, las magnitudes de los distritos grandes ayudan a cerrar las brechas considerables entre ricos y pobres».

MITO 3. La democracia no se trata de relaciones de poder

Es fácil, aún lógico pensar que la democracia (normativa) es abierta, libre, inclusive, interrelacionada con conceptos como la libertad, fraternidad, igualdad y los derechos. Todos nosotros conocemos la famosa frase de Abraham Lincoln «un gobierno del pueblo, por el pueblo, para el pueblo, no debe perecer en la tierra¹⁷», incluso muchas personas no se han enterado que la mitad de los fundadores de la constitución de los Estados Unidos eran esclavistas dueños de esclavos¹⁸.

[78]

¿Cuándo les fue otorgado a las mujeres el derecho de votar? Sabemos que la democracia normativa fue concebida primero como un asunto de domino de género, así como algo relacionado con la clase social y la raza. Una breves notas sobre las mujeres y las elecciones: aunque las mujeres de Canadá, en general, recibieron el derecho de votar en 1917, las mujeres de naciones del primer mundo (y los hombres) no ganaron este derecho sino hasta 1960, lo cual es compatible con la línea del tiempo de los Estados Unidos; el derecho a votar para las mujeres fue perdido en España durante el periodo 1936-1976 de la dictadura de Franco; y en Portugal, sólo las mujeres que habían terminado la educación secundaria y superior les fue permitido votar en 1931, lo cual es paralelo en muchos otros países¹⁹.

¹⁷ Ver el sitio *Abraham Lincoln En Línea* (<http://www.abrahamlincolnonline.org/lincoln/speeches/gettysburg.htm>).

¹⁸ Ver en *Britannica* artículo de Anthony Iaccarino (n.d.), titulado «Los Padres Fundadores de la Esclavitud» (<https://www.britannica.com/topic/The-Founding-Fathers-and-Slavery-1269536>).

¹⁹ Ver el sitio *El Sufragio de las Mujeres y Más Allá: Confrontando el déficit de la Democracia* (n.d.) (http://womensuffrage.org/?page_id=69) y en *ThoughtCo*, el artículo de Jone Johnson Lewis (Enero 4, 2018), titulado «La Línea del Tiempo del Sufragio de las Mujeres: Ganando el Voto Por Las Mujeres Al-

Hablando de los derechos de las minorías, podemos también preguntarnos: ¿cuál es y cuál ha sido el estatus de los derechos de las minorías aquí y en otros lugares?, ¿Alguien recuerda la Regulación 17 en Ontario? Una ley de 1912 adoptada por el parlamento de Ontario que prohibió dar clases y aprender francés en la provincia, lo cual efectivamente aceleró el asimilación cultural y lingüístico²⁰. ¿Cuántos Primeros Ministros Aborígenes ha habido en Canadá²¹? ¿Qué sabemos acerca de la esclavitud en Canadá²²? ¿Han sido las comunidades LGBTQ tratadas justamente aquí y en otros lugares²³?

¿La democracia también incluye el medio ambiente, otros seres vivos y animales?, ¿Son ellos también parte de la ecuación sobre la vida? Las especies vivas están en peligro en este periodo de la historia a causa de los seres humanos. De acuerdo con el Fondo de la Vida Salvaje del Mundo, docenas de animales están en peligro y se encuentran amenazadas incluyendo las siguientes: el Rinoceronte Negro, el Gorila de la Montaña, el Orangután, el Elefante Sumatra, el Elefante Asiático, el Tigre de Bengala, la Ballena Blanca, el Chimpancé y muchas más²⁴. Existen preguntas sin fin que podrías plantear

rededor del Mundo» (<https://www.thoughtco.com/international-woman-suffrage-timeline-3530479>).

²⁰ Ver en el *Centre de recherche en civilisation canadienne-française* (2004) el artículo en el sitio titulado «La présence française en Ontario : 1610, passeport pour 2010» (2004) (<https://crccf.uottawa.ca/passeport/IV/IVD1a/IVD1a.html>) y en *Radio-Canada* el artículo en el sitio de internet (Diciembre 13, 2017), titulado «La résistance des Franco-Ontariens contre le règlement 17 de 1912» (<https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/aujourd-hui-l-histoire/segments/entrevue/51232/rglement-17-franco-ontariens-enseignement-francais-ecole-ontario-serge-dupuis>).

²¹ Mientras que la representación de las Primeras Naciones en el parlamento Canadiense ha sido siempre un problema, la situación ha mejorado, pero no ha habido un Primer Ministro Indígena. Ver en *Maclean's* el artículo de David Moscrop (Enero 1, 2018), titulado «El Caso por la Representación Indígena Garantizada en Ottawa» (<https://www.macleans.ca/opinion/the-case-for-guaranteed-indigenous-representation-in-ottawa/>).

²² La esclavitud no fue tan vasta, ni tan integral en Canadá como en los Estados Unidos o partes del Caribe y América Latina, pero sí se llevó a cabo, y conforme el contexto socio-cultural y político-económico en Canadá desde los primeros años de 1600 hasta que fue abolida en 1834. Ver la sección en el sitio de internet *Historica Canada* titulado «Esclavitud Negra en Canadá» (n.d.) (<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/black-enslavement/>). Este hecho fue negado frecuentemente desde los libros de texto y en el recuento normativo de la historia de Canadá, pero las fundamentos y las raíces de Canadá incluyen, además de los pueblos Indígenas/Primeras Naciones, el origen Británico o Francés, aquellos orígenes Africanos.

²³ Como en otros muchos lados, las comunidades LGBTQ han enfrentado bastante discriminación en Canadá. Ver la sección del sitio de internet *Davie Village* (n.d.), titulada «Historia LGBTQ/Gay en Canada» (<http://davievillage.ca/about/lgbtq-history>), la entrada en el sitio de internet *Historica Canada* (n.d.), titulada «Derechos Lésbicos, Gay, Bisexual y Transgenero en Canada» (<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/lesbian-gay-bisexual-and-transgender-rights-in-canada/>) y en *Aljazeera* el artículo de Jillian Kestler-D'A'mous (Noviembre 28, 2017), titulado Canada se disculpa por la «purga» LGBT (<https://www.aljazeera.com/news/2017/11/canada-apologise-historical-lgbt-purge-171123151633995.html>).

²⁴ Ver la entrada en el sitio de internet *World Wildlife* (n.d.), titulada «Directorio de Especies» (https://www.worldwildlife.org/species/directory?direction=desc&sort=extinction_status) y la entrada en el sitio de internet IUCN (n.d.), titulada «La Lista IUCN de Especies en Extinción» (<http://www.iucnredlist.org/>).

aquí pero el punto es simplemente que la democracia normativa es acerca del poder y las relaciones de poder, y en particular, desiguales relaciones de poder

Nosotros terminamos este mito citando a Paul Street, en su libro *They rule: The 1% vs. democracy* (2104), dado que él explica cómo entendemos el estado que guarda la democracia en Estados Unidos

Los Estados Unidos en su forma contemporánea, como lo encuentro en este volumen, no es ni una dictadura ni una democracia. Es algo en medio o quizá algo diferente entre esos conceptos juntos: un estado capitalista empresarialmente manejado como pseudo-democracia que vende los intereses estrechos de quienes hacen los negocios ricos y una élite financiera como un asunto de interés público evitando el pensamiento crítico e independiente sometiendo las sujetos culturales, la política, las políticas públicas, las instituciones, el medio ambiente, la vida cotidiana y la mente de los individuos al muchas veces escondidos dictados del dinero y la ganancia. Es una plutocracia empresarial y financiera cuyos dueños quienes prefieren manejar mediante medios no coercitivos dado que las empresas estadounidenses y sus sirvientes han trabajado efectivamente al desmantelarlo a la democracia sus potenciales aspectos radicales y progresivos mediante una propaganda que ha debilitado, pacificado, sobre estresado, atomizado a una ciudadanía estancada. Al mismo tiempo, el las elites estatales capitalistas de los Estados Unidos se mantienen listas, dispuestas y con los medios necesarios para mantener su poder con la ayuda de las más siniestras y sofisticados métodos y herramientas de represión, brutalidad y control coercitivo (pp. 5-6).

[80]

MITO 4- La democracia debe incluir al capitalismo

Nosotros normalmente no hablamos mucho sobre el capitalismo en nuestra sociedad dado que la obvia inferencia es que es el sistema natural en sí mismo y que este es intrínsecamente dentro de la «democracia», y que el derecho de ganar un ingreso y consumir para comprar debería acoger al resto de los otros derechos, tales como el acceso a un medio ambiente limpio, a un ingreso razonable para todos, acceso a una educación de calidad y cuidados de la salud y la posibilidad de no formar parte a ningún conflicto o Guerra. Entonces, ¿qué es el capitalismo?, ¿quién lo decide?, ¿este funciona para todos?, ¿es acaso posible el promover, adoptar y cultivar otro sistema político-económico²⁵? Merkel (2014) pregunta «¿es el capitalismo compatible con la democracia?».

²⁵ Hay numerosos debates de sí existe, de qué manera y si puede ser benéfico o no una intersección entre capitalismo y democracia. Ver, por ejemplo, el artículo en *The New Yorker* de Caleb Crain (Mayo 14, 2018), titulado «Es el Capitalismo una Amenaza a la Democracia?» (<https://www.newyorker.com/magazine/2018/05/14/is-capitalism-a-threat-to-democracy>).

A pesar de las tecnologías avanzadas, conocimientos, recursos y numerosos cambios positivos en la sociedad, ¡las desigualdades sociales se han incrementado! La riqueza se ha concentrado en manos de unos pocos, algo que algunos han denominado como los «súper ricos». La idea del «goteo» económico no representa lo que se ve en los hechos. El 1% de arriba han acumulado más riqueza nacional y existe también una concentración masiva dentro de ese grupo que representa el 0.1%. Es una cuestión de proporcionalidad. Que tan ricos son los ricos, que tan pobres deberían ser estos últimos y cuáles son las consecuencias de la concentración masiva junto con el empobrecimiento masivo dentro de una parte significativa de la población²⁶. ¿Deberíamos estar preocupados acerca de esta concentración de riqueza junto con las decisiones del gobierno que pudieran beneficiar y consagrar esta acumulación masiva de recursos a manos de los ricos llegando a tener una riqueza tal que pudiera ser la de 3.5 billones de personas de las capas más bajas en el mundo

De acuerdo al Instituto Broadbent en Canadá, el 20% de los estratos más pobres tienen menos del 1% de la riqueza del país, teniendo al 10% más pobre más deudas que activos. La mitad de los sectores más pobres ganan menos del 6% de la riqueza. El 10% más rico posee 60% de todos los activos financieros, lo cual es más del 90% combinado. El 1% gana más que el 20% de la riqueza de la nación. Los jefes ejecutivos en Canadá, en promedio, ganan 200 veces más que el salario de uno de sus trabajadores promedio. Las 86 familias más ricas ganan más que el estrato más pobre de 11 millones de personas combinado²⁷.

[81]

Algunos jefes ejecutivos en los Estados Unidos están ganando más de mil veces que el salario promedio de los trabajadores de sus organizaciones. La brecha es mucho más baja en Europa, e incluso más baja en Japón, pero la preocupación sobre los niveles de pobreza es generalizada²⁸.

²⁶ Ver <https://www.theguardian.com/business/2018/apr/07/global-inequality-tipping-point-2030> (en el cual Michael Savage en las proyecciones de *The Guardian* dice que «El 1% más rico tiene como objetivo el tener dos terceras partes de la riqueza para el 2030»).

²⁷ Ver en reporte de el Instituto Broadbent: *La brecha sobre la Riqueza: Riqueza y Concepciones Erróneas en Canadá* (2014) (https://d3n8a8pro7vhm.cloudfront.net/broadbent/pages/4576/attachments/original/1442413564/The_Wealth_Gap.pdf?1442413564) y *Tener y No Tener: Profundas y Persistentes Desigualdades en Canadá* (2014) (https://d3n8a8pro7vhm.cloudfront.net/broadbent/pages/32/attachments/original/1430002827/Haves_and_HaveNots.pdf?1430002827).

²⁸ Ver los siguientes artículos: Emily Stewart (Abril 8, 2015), *Vox*, «Cómo una compañía paga a sus altos ejecutivos en comparación a sus trabajadores? Ahora lo puedes saber» (<https://www.vox.com/policy-and-politics/2018/4/8/17212796/ceo-pay-ratio-corporate-governance-wealth-inequality>); Brad Tuttle (Marzo 12, 2018), *Time.com*, «Este Alto Ejecutivo Gana 900 Veces Más que Su Típico Empleado» (<http://time.com/money/5195763/ceo-pay-worker-ratio/>); Sarah Anderson & Sam Pizzigati (Marzo 18, 2018), *El Guardian*, «Ningún Alto Ejecutivo Debe Ganar 1,000 veces más que un empleado regular» (<https://www.theguardian.com/business/2018/mar/18/america-ceo-worker-pay-gap-new-da>

El capitalismo y el término que se ha usado con frecuencia neoliberalismo, el cual mercantiliza todo y nos hace en primer lugar y sobre todo consumidores, tiene un gran efecto sobre la educación. Por ejemplo, lo que aprendemos, lo que se evalúa y cómo se evalúa, los salarios de los profesores, recursos, infraestructura y cómo la política educativa se desarrolla y se liga con la mentalidad neoliberal (Connell, 2013; Giroux, 2014; Hill, 2008, 2012; Ross & Gibson, 2006). Alternativas al capitalismo existen, pero la interpretación dominante sobre la democracia normativa tiene que ser re-imaginada (Hahnel & Olin Wright, 2016), en forma notable y radical. Giroux (2014) se refiere a «el capitalismo de casino», y la anti-democrática naturaleza del sistema económico, político el régimen que controla a Estados Unidos en el presente subrayando la normativa y populista idea de «el sentido común»

Ante tales circunstancias la memoria se ha perdido; la historia fue borrada; el conocimiento se ha militarizado y la educación se ha convertido más en una herramienta de dominación que de empoderamiento. Un resultado es el la no mera ignorancia colectiva sobre el significado, la naturaleza y las posibilidades de la política, sino un desdén por la democracia en sí misma que provee las condiciones para una combinación letal de una apatía política y un cinismo por otro lado y un enojo populista junto con un desprecio sobre la cultura del otro. La violencia real y simbólica están ahora definiendo las características de la sociedad Estadounidense. En lugar de la prosecución de ideales de justicia social, responsabilidad moral, coraje cívico, los intelectuales anti-públicos y las instituciones orientadas hacia el mercado que los apoyan y aluden al sentido común. ¿Por qué ellos no mencionan el odio que subyace no solo hacia el gobierno sino a la democracia tal cual? La furia continuará y las filtraciones de violencia crecerán. (p. 158).

[82]

Howard Zinn, el historiador estadounidense, tomado encuentra sobremañera, el cual ayuda a soportar nuestra premisa de que el capitalismo estando interconectado con la democracia normativa apoyará el peligro de la aceptación siega del hegemónico *status quo*

De hecho, es imposible ser neutral. En un mundo que ya se está moviendo en ciertas direcciones, donde la riqueza y el poder están distribuidas en ciertas maneras, la neutralidad significa el aceptar las cosas como están ahora. Este es un mundo con intereses en choque —la guerra contra la paz, el nacionalismo contra la internacionalización, la igualdad contra desigualdad, la democracia contra el elitismo—. Parece imposible y no deseable el ser neutral en estos conflictos²⁹.

ta-what-can-we-do); Anders Melin & Wei Lu (Diciembre 28, 2017), *Bloomberg*, «Los Ejecutivos en Estados Unidos e India Ganan Más Comparado con sus Empleados Promedio» (<https://www.bloomberg.com/news/articles/2017-12-28/ceos-in-u-s-india-earn-the-most-compared-with-average-workers>); Ben Lorica (Octubre 2011), *Verisi Estudio de Datos* «CEO Salarios: Estados Unidos y otros países: (<http://www.verisi.com/resources/us-ceo-compensation.htm>).

²⁹ De Howard Zinn el libro *Declaraciones de Independencia: Examinando A través de la Ideología*

MITO 5 – «Trabaja Duro» y tendrás Éxito

Relacionado con el capitalismo habiendo necesariamente también alguna relación con la democracia, cómo se puede conciliar el hecho de que tantas personas aún trabajando tanto sigan enfrentando situaciones extremadamente difíciles de vida, algunas veces viviendo en una pobreza generacional³⁰. Por ejemplo, el ser Blanco, Cristiano, Europeo, heterosexual masculino puede ser seguramente un factor positivo que puede ayudar a tener un cierto grado de éxito económico y político en los países del OECD por lo menos hasta en años recientes (Lea, Lund & Carr, 2018; Lund & Carr, 2015).³¹ A pesar de esto, la clase social ha jugado y sigue jugando un papel importante y extraordinariamente complejo, y existen oportunidades, y las hay aquellas que pueden transformar la vida de las personas, pero cuando nosotros vemos la información que se agrega sobre el tema, nosotros podemos ver una racialización extrema y una estratificación socio-económica de las experiencias de vida de las personas.

Cuando nosotros miramos, por ejemplo, la acumulación de riqueza, el patrimonio heredado, las propiedades y sus valores, el estatus profesional y otros indicadores, podemos ver que «el trabajar duro», aunque es algo laudable, éticamente responsable y necesario, no es el único ingrediente que se requiere para salir de la pobreza. La educación, las relaciones sociales, el apoyo, el acceso al capital cultural y otros factores son también críticos. Nosotros estamos enterados de esto, pero no es nada confortable notar que, por ejemplo, las tasas de encarcelamiento en Canadá, sin mencionar las de Estados Unidos y otras, son desproporcionadas. En 2016, la revista *Macleans* estableció que «Las prisiones de Canadá son (ahora) las ‘nuevas escuelas residenciales’», documentado que los pueblos Indígenas representan el 3-4% de la población de Canadá, pero constituyen aproximadamente ¼ de la población encarcelada, y las cifras siguen creciendo³².

[83]

Estadounidense (1991): Ver http://www.notable-quotes.com/z/zinn_howard.html para esta cita y muchas otras Zinn.

³⁰ Del sitio de internet ASCD, un documento de Eric Jensen (2009) titulado *Dando Clases con Pobreza de Mente* (<http://www.ascd.org/publications/books/109074/chapters/Understanding-the-Nature-of-Poverty.aspx>) y otro de Paul Gorski (2007), un líder en el campo de la educación y la pobreza, titulado: *El Mito de la Cultura de la Pobreza* (<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr08/vol65/num07/The-Myth-of-the-Culture-of-Poverty.aspx>.) provee de un contexto crítico para la discusión sobre la pobreza y la educación.

³¹ En los últimos veinte años ha habido una amplia literatura crítica que ha ido creciendo sobre la Blanquitud, la cual problematice el privilegio sobre la Blanquitud.

³² Ver Nancy MacDonald (Febrero 18, 2017), *Macleans*, «Las prisiones de Canadá prisiones son las nuevas escuelas» (<http://www.macleans.ca/news/canada/canadas-prisons-are-the-new-residential-schools/>).

Cuando consideramos las prácticas laborales y sus condiciones, ¿cuántas horas debe trabajar un trabajador por día? Los japoneses tienen un término para indicar la muerte causada por el trabajo denominado *karoshi*.³³ Tristemente, las condiciones laborales y del medio ambiente en China son problemáticas y muchas veces llevan a que los trabajadores sean expuestos a tóxicos químicos.³⁴ En el mundo «occidental» donde supuestamente hay leyes impuestas más rigurosamente, las pobres condiciones de trabajo, salarios, prestaciones y la seguridad han sido un problema grave, incluso aún entre las grandes compañías como Amazon.³⁵ La sindicalización está siendo atacada cada vez más, bajando los salarios y las condiciones laborales de la mayoría de los trabajadores y poniendo las fronteras de los beneficios de la ganancias globales en beneficio de pocos³⁶.

En relación a los trabajadores Mexicanos en los Estados Unidos, los cuales son retratados de la manera más elocuente por el presidente estadounidense, ¿cuál es su contribución a la economía estadounidense, quiénes los emplean, qué hacen esos trabajadores con el dinero que ganan y quién pudiera caracterizar sus condiciones de trabajo? Es claro que muchos de esos trabajadores son explotados, que les dan un salario por debajo del debido y viven bajo sistemas donde son amenazados de ser deportados, criminalizados y de ser llevados a la cárcel³⁷ Si esos trabajadores son reemplazados por empleadores estadounidenses para hacer esos

[84]

³³ Ver Justin McCurry (Octubre 5, 2017), *The Guardian*, «Mujeres Japoneses ‘mueren por sobrecarga de trabajo’ después de trabajo maderero de 159 horas extra en un mes» (https://www.theguardian.com/world/2017/oct/05/japanese-woman-dies-overwork-159-hours-overtime?CMP=share_btn_link).

³⁴ Ver Shannon Liao (Enero 16, 2018), *The Verge*, «Trabajadores en una empresa de manzanas han sido expuestos a químicos tóxicos, encuentra un reporte» (<https://www.theverge.com/2018/1/16/16897648/apple-catcher-technology-suqian-jiangsu-worker-human-rights-labor-conditions>).

³⁵ Ver Charlie Parker y Brittany Vonow (Diciembre 7, 2017), *The Sun*, «Bodega del Horror: La vida de las Bodegas de Amazon ‘revelados los tiempos par air al baño y trabajadores durmiendo sobre sus pies» (<https://www.thesun.co.uk/news/5004230/amazon-warehouse-working-conditions/>).

³⁶ Sindicalización en los Estados Unidos, por ejemplo, de un 40% en los 1980s ahora sólo un 11%, y siguen bajo ataque, como lo ejemplifica en su artículo Raymond Gogler (Noviembre 29, 2016) en *The Conversation*, «Por qué los sindicatos laborales están por morir» (<http://theconversation.com/why-americas-labor-unions-are-about-to-die-69575>); Kavi Gupta (Octubre 12, 2016), *Forbes*, «¿Sobrevivirán los sindicatos en el Era de la Automatización?» (<https://www.forbes.com/sites/kavigupta/2016/10/12/will-labor-unions-survive-in-the-era-of-automation/#4b56def33b22>); Timothy Taylor (Junio 20, 2017), *Conversable Economist*, «Sindicatos en Disminución: «Algunas comparaciones Internacionales» basado en datos de 2017 (<http://conversableeconomist.blogspot.com/2017/06/unions-in-decline-some-international.html>).

³⁷ Mark Karlin (Julio 15, 2012), *Truthout*, «La conexión del 1%: México y Los Estados Unidos, Compinche Capitalismo y la Explotación del Trabajo en el TLCAN» (<https://truthout.org/articles/the-1-connection-mexico-and-the-united-states-crony-capitalism-and-the-exploitation-of-labor-through-nafta/>); Dara Lind (Febrero 20, 2015), *Vox*, «Trabajo forzado en Estados Unidos: Miles de trabajadores son retenidos contra su voluntad» (<https://www.vox.com/2014/10/22/7024483/labor-trafficking-immigrants-exploitation-forced-us-agriculture-domestic-servants-hotel-workers>).

trabajos incluso con el salario mínimo, eso afectaría a la economía estadounidense y lo más importante, ¿por qué esos trabajadores estadounidenses no empiezan esos trabajos de pizca de frutas y verduras inmediatamente para reemplazar a esos otros trabajadores? A pesar de la histeria a sus más altos niveles y esparcida a vastos sectores de la población, el reporte de la Universidad de Pennsylvania de 2016 *Los Efectos de la Inmigración en los Estados Unidos* es inequívoca en su análisis y en sus conclusiones sobre los efectos positivos de la contribución de los inmigrantes y la inmigración en la economía estadounidense.

La realidad es que sus contribuciones son difíciles de estimar, ya que al hacer a la economía estadounidense más competitivo y eficiente, los trabajadores estadounidenses no quieren hacer esos trabajos, los capitalistas estadounidenses están asentados en esta injusticia que exponencialmente genera márgenes de ganancia y genera reducción de salarios siempre bajo la amenaza de mover las compañías, empleos y ganancias al exterior. Los economistas generalmente están de acuerdo en que los efectos de la inmigración en la economía estadounidense son grandemente positivos. Los inmigrantes, ya sea en empleos calificados o no calificados, legales o ilegales no parece que reemplacen a los trabajadores nacidos en estados unidos o que hagan que se reduzcan sus salarios a largo plazo, aunque puedan ocasionar cambiar de ubicación de los mercados de trabajo a corto plazo. De hecho, la experiencia de las últimas décadas sugiere que la inmigración representa inclusive un beneficio a largo plazo para los trabajadores nacidos estadounidenses, moviéndolos hacia empleos donde los salarios son mejores y elevando el ritmo de innovación y crecimiento de la productividad. Así mismo, la generación baby boomer ha empezado a representar a los retirados en las economías avanzadas del mundo, por lo que la inmigración está ayudando a mantener a los Estados Unidos comparativamente joven y reduciendo el costo financiero del desfase causado por el crecimiento de la población vieja. Aunque los nativos ven algunos costos por la provisión de servicios públicos para los inmigrantes y sus familias, la evidencia sugiere una tasa de retorno positive en la inversión a largo plazo³⁸.

[85]

MITO 6- ¿La democracia es compatible con las desigualdades?

Anteriormente hicimos referencia a algunos aspectos relacionados con la desigualdad de ingresos, incluyendo las oportunidades y el acceso al capital

³⁸ Ver *Penn Wharton Budget Model* (July 27, 2016), «Los Efectos de la Inmigración en la Economía de Estados Unidos» (<http://budgetmodel.wharton.upenn.edu/issues/2016/1/27/the-effects-of-immigration-on-the-united-states-economy>).

cultural y político. ¿Qué es la democracia para los indigentes, para las víctimas de abuso sexual o violación, para los que viven en situación de odio, crímenes y xenofobia, para aquellos que han sido acusados de un delito que no cometieron, etc.? ¿Y para los grupos más vulnerables, en general, incluyendo los animales? Sostener que vivimos en una democracia podría disminuir un poco el profundo dolor y las injusticias que muchos padecen a diario.

El coeficiente de Gini y el más reciente índice de Palma pretenden medir la desigualdad y la distribución de la riqueza en la sociedad, y claramente señalan, a pesar de las dudas sobre la disponibilidad de la información y otros tipos de análisis, que pueden no estar incluidos en los cálculos, datos importantes de los índices de pobreza³⁹. La OCDE reúne información de la desigualdad económica usando el coeficiente de Gini, y explora algunos indicadores de desigualdad vinculados al tema, demostrando como algunas sociedades tienen desigualdades constantes y más profundas que otras⁴⁰. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo publica el Índice de Desarrollo Humano que representa una medida de dispersión de la distribución del ingreso entre individuos u hogares dentro de un país con una distribución perfectamente equitativa⁴¹.

[86]

La cuestión aquí es simplemente que, la democracia normativa y representativa ha incorporado dentro de ella desigualdades que afectan profundamente grandes grupos de población. La riqueza no está ni equitativa, ni proporcionalmente repartida o distribuida, y en muchos casos, está estructurada, en gran medida, con el fin de beneficiar a aquellos que encabezan la escala de ingresos. ¿Es este un resultado o consecuencia de la democracia hegemónica, normativa y representativa, o más bien, la democracia hegemónica, normativa y representativa es el mejor, más efectivo y significativo medio para solucionar la desigualdad económica? Tal parece que la concentración de la riqueza va en aumento y la confianza en la democracia normativa y representativa va disminuyendo, por lo menos al tener en cuenta las tasas de participación electoral, los diversos estudios de procesos antidemocráticos y corrupción, los movimientos erigidos al margen del vacío de poder oficial y las crecientes manifestaciones de pobreza «en desarrollo» así como los «países en desarrollo». Nosotros reconocemos aquí que

³⁹ Ver BBC News (March 12, 2015), «Who, What, Why: What is the Gini coefficient?»(<https://www.bbc.com/news/blogs-magazine-monitor-31847943>).

⁴⁰ Ver OECD (2018), Income inequality (indicator). doi: 10.1787/459aa7f1-en (<https://data.oecd.org/inequality/income-inequality.htm>).

⁴¹ Ver the UN Development Programme website on the Income Gini coefficient (<http://hdr.undp.org/en/content/income-gini-coefficient>).

hay muchas iniciativas orientadas a reconocer y abordar la pobreza y la igualdad económica, pero siguen alarmados por el lento, e inclusive regresivo ritmo del cambio al tener en cuenta a aquellos que más les impactan las desigualdades. Simplemente no es aceptable pedirle a los pobres y a los grupos marginados que continúen pagando el costo de los males sociales.

MITO 7- (Normativo) La democracia se puede exportar

La idea de este paradigma normativo, hegemónico, y del sentido común de que la democracia lleva a la inevitable conclusión de que debe ser impuesta en cualquier lado antes de cualquier otro modelo, filosofía, marco teórico, estilo de vida o sistema político y económico y que sería difícil imaginar alguno fuera de la democracia que está completa y repleta de dos partidos políticos predominantes, elecciones, las instituciones típicas, un ambiente capitalista favorable y un marco teórico eurocéntrico que define los conceptos de libertad, igualdad y similares. Tristemente, sociedades completas han sido dejado de lado debido a las disputas ideológicas e invasiones en relación a la «democracia» o debido a que no es suficientemente «democrático», ha sido algo que ha estado omnipresente durante las últimas décadas y siglos⁴². Los Estados Unidos, por ejemplo, tiene algunas 800 bases militares en alrededor de cien países y las invasiones militares ha tomado grandes proporciones⁴³.

[87]

¿Como podemos entender otras estructuras o sistemas organizativos, instituciones o formas de vida diferentes, divergentes? Pregunta: ¿si la democracia normativa ha sido interrelacionada con las desigualdades históricamente, puede ser ella el vehículo que nos lleve a la emancipación y social para todos hoy?

MITO 8- La democracia no es un proceso

Como ha sido explicado anteriormente, las elecciones tienen un rol, pero este no es, o no debería ser, nosotros creemos, el primer y ultimo aspecto del intento por lograr la democracia. La gente necesita estar involucrada, incluida

⁴² Ver el sitio de internet *Banda de Banqueros* (Agosto 27, 2017) contiene una lista completa de todos los países invadidos por los Estados Unidos (<http://www.hangthebankers.com/map-countries-united-states-invaded/>); Zoltan Grossman, en un documento titulado «Desde Wounded Knee a Siria: Un siglo de Intervenciones Estadounidenses» añade un contexto de numerosos, extensivo y brutal historia de invasiones Estadounidenses (<https://sites.evergreen.edu/zoltan/interventions/>).

⁴³ David Vine (Julio/Agosto 2015), en un artículo en *Político*, «¿En Que Parte del Mundo está la Milicia Estadounidense? Provee un mapa de la presencia militaría de Estados Unidos alrededor del mundo (<https://www.politico.com/magazine/story/2015/06/us-military-bases-around-the-world-119321>), y Jules Dufour (Julio 1, 2007) de *Global Research*, un artículo titulado «La Red Mundial de Bases Militares Estadounidenses: El Lanzamiento Global del personal Estadounidense» provee de datos adicionales al respecto (<https://www.globalresearch.ca/the-worldwide-network-of-us-military-bases-2/5564>).

y ser parte de las estructuras de poder y formarte parte del proceso de toma de decisiones que da forma e impacta sus vidas. La elección de aquellos representantes que supuestamente los representarán puede ser una parte significativa, pero la lealtad de aquellos que han sido elegidos, una vez electos, es dirigida por un partido político, pero no por la gente. La burocracia masiva que el partido político ganador trae consigo después de la elección, incluso si solo recibe una porción mínima de los votos, y aún en esa situación dicho partido no tiene un mandato claro porque las personas están votando o no por un infinito número de razones, por lo que el trabajo es entonces para el partido, no para la gente que puede significar el proveer de asesoría, apoyo, recursos e influencia económica que puede o no hacer que la gente pueda tener un camino que los saque de la pobreza, de la cárcel, que los lleve a acceder a la educación superior, a recibir más solidaridad, paz y prosperidad para aquellos que tradicionalmente han sido marginados y excluidos.

[88]

No estamos diciendo aquí que la gente que forma parte de la vida política no sean intrínsecamente buenas personas o que sean desinteresadas de las necesidades de sus ciudadanos seguidores. Nosotros estamos sugiriendo en lugar de ello que la democracia necesita ser construida, re-construida, imaginada, re-imaginada, desarrollada y re-desarrollada continuamente. Posteriormente, las desigualdades sociales, los desequilibrios de poder, un rechazo mayoritario a las instituciones principales del voto, la falta de real o aparente diversidad interrelacionada con el poder y los procesos de toma de decisiones y, de forma significativa, el rol nada claro (ó neoliberal) que la educación esta tomando para dar forma al involucramiento democrático y a la pertinencia democrática, todo ello necesita ser planteado. Para ponerlo en otra manera: !nosotros no vivimos en una democracia solo por decir que estamos en una democracia!

Algunas ideas sobre la Educación por la Democracia

Si la educación es necesaria, en muchos grados, para cultivar un involucramiento critico, participación y concientización, para lograr una democracia significativa, ¿cómo pudiera o debiera ser? En parte tiene que ver, creemos, con conectar, diagnosticar, deconstruir y problematizar el racismo, el medio ambiente y los medios y muchos otros temas transversales como la equidad / igualdad de género, la guerra y la paz, la pobreza y el desarrollo global, entre otros deben ser componentes necesarios. El impartir docencia para la democracia deliberativa y el involucramiento critico debe ser interrelacionado con la experiencia educativa.

Aquí abajo nosotros presentamos unos pocos modelos de investigación que nosotros hemos desarrollado durante los últimos años en relación a la educación por la democracia. El objetivo principal del proyecto «Democracia, Alfabetización Política y Educación Transformadora⁴⁴» (DPLTE), en el cual Carr fue el investigador principal y Thésée la Co-investigadora, fue el tener un mejor entendimiento de cómo la democracia —y, ultimadamente, la educación por la democracia (EfD)— es conceptualizada, cultivada, implementada y experimentada en y a través de la educación. Con establecimiento de investigación en tres países —Canadá, Estados Unidos y Australia— el estudio involucró a numerosos colaboradores en más allá de 1,000 participantes en la investigación. El proyecto «El Hacer Democracia Global, Proyecto de Investigación» (GDDRP), el cual fue fundado en conjunto por Carr y David Zyngier (Monash University, Melbourne, Australia) en 2008, representó la base para el presente proyecto y continuó de manera paralela a través de todo el proyecto «Democracia, Alfabetización Política y Educación Transformadora» conectando con otros proyectos de investigación en quince países e involucrando más de 4,000 participantes más. Con la culminación de este proyecto en 2018, las metas principales y temas continúan en la Unesco Cátedra en Democracia, Ciudadanía Global y Educación Transformadora (DCMÉT), en la cual Carr es el titular de dicha cátedra y Thésée es la co-titular.

[89]

Los temas primarios de esta investigación incluyen las perspectivas de, las experiencias con y las relaciones entre democracia, alfabetización política y educación. Sin embargo, este proyecto fue también nutrido por revisiones de la literatura sobre alfabetización, educación ciudadana, pedagogía crítica, educación ambiental, alfabetización de sobre el uso de los medios y educación para la justicia social. El marco teórico general de esta investigación fue basado en un amplio espectro, el cual nosotros hemos llamado como las versiones *densa(s)* de la democracia y de la educación por la democracia.

El modelo conceptual diseñado para esta investigación representa la interconexión de ramas educativas como la pedagogía, el currículo, políticas educativas, la cultura institucional de la educación, epistemología, liderazgo y las experiencias vivas. Muchos otros modelos emergieron desde los datos empíricos (cualitativos y cuantitativos) que fueron recolectados y analizados durante el proyecto.

⁴⁴ Otros dos colegas—David Zyngier (Australia) y Brad Porfilio (Estados Unidos)—fueron también colegas en el proyecto de investigación *Democracia, Alfabetización Política y Educación Transformadora*.

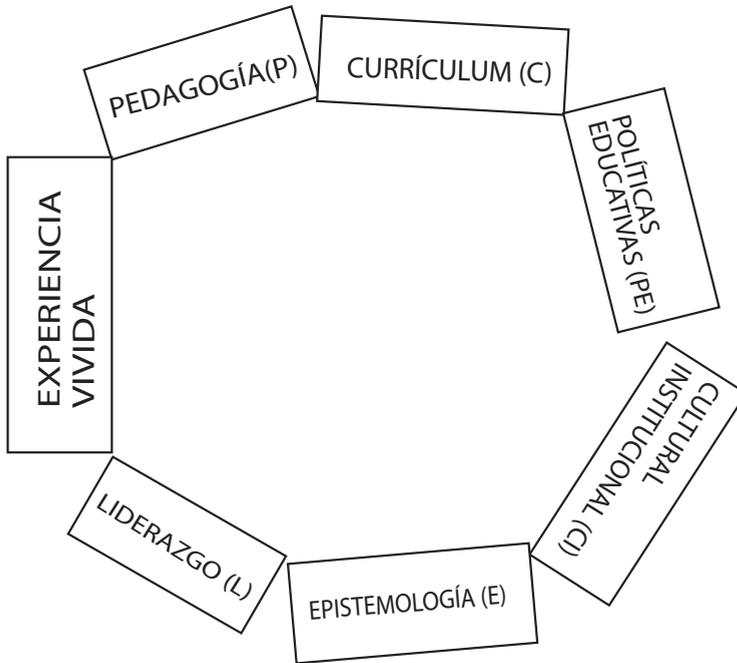
El brazo empírico del proyecto estableció cuatro sectores: 1) estudiantes que quieren ser docentes; 2) educadores y profesores; 3) trabajadores administrativos de la educación; y 4) miembros de la sociedad civil, incluyendo activistas internacionales y de organizaciones comunitarias. La liga entre la experiencia sobre la democracia y el interés en involucrarse con la densa(s) formas de educación por la justicia social es desarrollada a través de toda la investigación y subraya el potencial para el involucramiento crítico y la participación en y a través de la educación.

Esta investigación también provee un rango de análisis que sirve para elucidar la necesidad de un pensamiento amplio y una conceptualización que interconecte las consideraciones desde un aspecto institucional, cultural y de praxis sobre la educación con interpretaciones con matices explícitos/ implícitos, formales/informales y de cómo las relaciones de poder están interconectadas dentro del proyecto educativo. A través del transcurso de la investigación, nuestros hallazgos fueron examinados posteriormente, verificados y triangulados a través de un profundo, crítico, análisis comparativo involucrando datos de contextos diferentes y en varios idiomas, además de problematizar diversas relaciones entre varios actores institucionales sociales, culturales y políticos concernientes en cómo la democracia juega un papel en el salón de clases, en las escuelas, así como en las comunidades que están estrechamente relacionados con el proyecto educativo. Los resultados, los análisis y las conclusiones de la investigación tiene implicaciones, nosotros creemos, para conceptualizaciones críticas y un involucramiento con el currículo, la pedagogía, las políticas públicas, la cultura institucional, la epistemología, el liderazgo, las experiencias vividas dentro del campo de la educación en relación con la democracia.

[90]

Nuestro marco conceptual subyacente del proyecto Democracia, Alfabetización Política y Educación Transformadora (Figura 1) tiene como objetivo el entender la educación por la democracia así como la educación en la democracia y la democracia en la educación, e incluye los siete componentes que dan forma a la experiencia educativa que hemos mencionado. Ningún componente es superior a ninguno que le sigue; al contrario, nosotros vemos como los componentes se interconstituyen, inter-dependientemente y cada uno contiene únicas y dimensiones compartidas con las relaciones de poder. Todos estos componentes ayudan a unir la experiencia educativa en relación con la democracia. Nosotros con frecuencia subrayamos la cultura institucional, la epistemología y la experiencia viva, pero todos estos componentes son integrales para crear las condiciones para y por el poder cultivar la educación por la democracia.

Figura 1: El Modelo Conceptual Subyacente al Proyecto Democracia, Alfabetización Política y Educación Transformadora



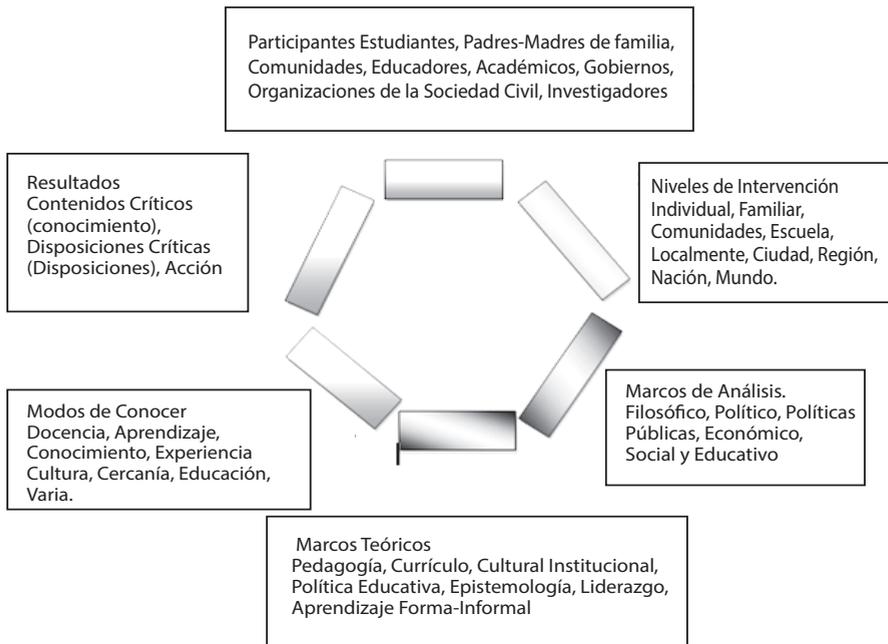
[91]

Los componentes del marco teórico son descritos de la siguiente manera:	
PEDAGOGÍA (P): Se refiere sobre todo a la docencia, metodología de la docencia y lo que sucede en el aula en la relación docente-estudiantes	CURRÍCULO (C): Aborda a los contenidos que se enseñan y aprende, y cómo el aprendizaje se lleva a cabo en el aula
POLÍTICAS PÚBLICAS (PE): Se traduce en las políticas públicas que dan forma a la experiencia formal educativa	CULTURAL INSTITUCIONAL (CI): Toca lo referente a las actividades, actitudes, comportamientos y procedimientos que marcan (lo formal informal) de la experiencia educativa, lo que sucede en las escuelas e instituciones educativas
EPISTEMOLOGÍA (E): Cómo el conocimiento es creado por los estudiantes y educadores	

Nosotros, posteriormente, elaboramos nuestro modelo con la integración de diversos actores clave o partes interesadas – Marco Teórico Conceptual, Operativo para la Cátedra Unesco DCMÉT (Figura 2), enfatizando los niveles de intervención dentro de la experiencia educativa, los marcos de análisis para entender, planear y evaluar lo que está sucediendo, los marcos conceptuales que acabamos de presentar en secciones anteriores, las formas de conocimiento, lo cual nos ayuda a apreciar mejor la experiencia democrática educativa y los resultados esperados. Esto es lo que estamos buscando lograr en y a través de la educación y cómo esto está relacionado con la democracia, la justicia social, la alfabetización política y de los medios y con el fin de construir una mejor sociedad. Otra vez, como todos los modelos, este no es sino una contribución, abierta para ser mejorada y criticada.

Figura 2: Marco teórico conceptual y operativo de la Cátedra Unesco en Democracia, Ciudadanía Global y Educación Transformadora (DCMÉT)

[92]



El Espectro Denso-Delgado de una Educación por la Democracia (Figura 3) que recoge nuestro análisis de datos no infiere juicios binarios, estables o acomodaticios. En vez de eso, representa es un instrumento, herramienta o

un índice cualitativo para subrayar las intenciones, acciones, planes, resultados e involucramiento con y por la educación y la democracia. El Espectro de Densa-Delgada Educación por la Democracia tiene como propósito ser un marco teórico para las fortalezas actuales, debilidades, retos y oportunidades, barreras y aperturas, así como dimensiones, lanzamientos y ramificaciones del liderazgo, acciones y desarrollos de una cultura de la democracia. Este modelo representa un rango de actividades, aproximaciones y componentes de la experiencia educativa con las conceptualizaciones delgadas y densas como una forma de entender dónde los educadores, administrativos, aquellos que toman las decisiones y realizan las políticas públicas, pueden situar su pensamiento, desarrollo y las acciones en relación a la educación por la democracia. Basado en la investigación que emanó del proyecto *Democracia, Alfabetización Política y Educación Transformadora*, este modelo puede ser útil para estimular el debate y elucidar el análisis de qué se está haciendo actualmente en las escuelas y los sistemas educativos, cómo y por qué y en qué grados, por lo que puede ser una herramienta formativa para procurar en formas densas de democracia. Sólo los dos primeros del modelo son mostrados aquí por motivos de espacio. Los otros componentes son: Relacionar la Escuela y la Sociedad (El Rol de la Sociedad Civil); Agenda Dominante (La Mirada Hegemónica); Amplitud del Estudio (Currículo); El Estudio del Voto y las Elecciones (El enfoque relativista); El Estudio de los Partidos Políticos (La Política Normativa); Contenidos sobre el Conflicto, el Patriotismo, La Paz y la Guerra (Contenidos a un nivel Macro); Preocupaciones sobre la Docencia EfD (Conceptualización de la Pedagogía); Democracia Deliberativa (Involucramiento con Temas Controversiales); Orientación del Currículo (Construcción del Propósito del Aprendizaje); Alfabetización (Resultados Esperados); y Justicia Social (Relación con el Poder).

[93]

El Espectro Denso-Tenue de una Educación por la Democracia no implica posiciones o juicios preconcebidos, estables o binarios. En lugar de ello, es una herramienta, instrumento, un índice cualitativo, resultados e involucramiento con y por una educación por la democracia. El Espectro Denso-Tenue de una Educación por la Democracia intenta ser un instrumento para presentar debilidades y fortalezas, retos, oportunidades, barreras y opciones así como las dimensiones, inconvenientes y ramificaciones de liderazgo, acción y desarrollo de una cultura por la democracia. Este modelo representa un rango de actividades, aproximaciones y componentes de la experiencia educativa con tenues y densas conceptualizaciones como una manera de entender dónde los educadores, administradores, los que hacen las políticas pú-

blicas y los que toman las decisiones pueden situar su pensamiento, desarrollo y acciones en relación con una educación por la democracia. Basado en el proyecto «Democracia, Alfabetización Política y Educación Transformadora», este modelo puede ser útil en estimular el debate y elucidar el debate de lo que se está haciendo en las escuelas y sistemas educativos, cómo, por qué y en que grado para servir como herramienta formativa e ímpetus para promover formas densas de democracia.

Figura 3: Espectro Denso-Delgado de una Educación para la Democracia

LEYENDA: PEDAGOGÍA (P); CURRÍCULO (C); POLÍTICAS EDUCATIVAS (PE); CULTURA INSTITUCIONAL (CI); EPISTEMOLOGÍA (E); LIDERAZGO (L); EXPERIENCIAS VIVIDAS (EV)	
DEMOCRACIA TENUE	DEMOCRACIA DENSA
Debil-Limitada-Restringida-Estrecha-Superficial-Apolítica-Neutral-Centrada en los contenidos-No cuestiona.	Fuerte-Ilimitada-Profunda-Abierta sin fin-Tangible-Política-Comprometida-Centrada en los contextos- Crítica.
RELACIONANDO LA DEMOCRACIA Y LA EDUCACIÓN (LIDERAZGO) (L/EP/LE)	
Nebulosa, débilmente articulada, acrítica, no centrada en la democracia	Explícita, comprometida, multifacética e inclusiva, con fines abiertos a cultivar formas críticas de democracia
EXPERIMENTANDO LA DEMOCRACIA (VISIÓN) (IC/E)	
Cultivando el voto y teniendo como meta el explicar la mecánica de las virtudes de las elecciones; enlaces con las comunidades no son realizadas con una visión de plantear los problemas, cuando hay un servicio para el aprendizaje no hay conexiones con el currículo y la experiencia educativa	Entender que el conocimiento es construido, rechazo al «modelo bancario» haciendo esfuerzos para involucrar a los estudiantes con diversos grupos, problemas, realidades, etc. fuera de los medios dominantes y su visión de la sociedad; aprendizaje y servicio, por ejemplo, esto se relaciona directamente con la experiencia educativa y no es simplemente una adición con poco valor pedagógico/epistemológico.

[94]

Si nosotros pretendemos alcanzar algún tipo de educación que contribuya en y a través para la democracia EfD que sea significativo, crítico, con un involucramiento tangible, entonces inevitablemente nosotros tenemos que ser capaces de articularlo, cultivarlo, describirlo y, más importante, tener una visión sobre ello que pueda ser argumentado y mejorado por una amplia, vibrante participación crítica en múltiples niveles. Si la democracia –y el desarrollo de una ciudadanía global democrática- es profundamente importante para la sociedad, entonces, ¿cómo puede ser alcanzada ésta?, ¿existen asignaturas específicas, exámenes, resultados, aspectos en la recolección de datos, mediciones, estándares, eventos, objetivos y actividades que sustentan la búsqueda por una educación por la democracia? Dentro del contexto de la educación, ¿qué rol

tienen actualmente las escuelas, los organismos educativos, los departamentos de educación, y los gobiernos en relación a una educación por la democracia?, ¿cómo estos actores la definen, la documentan, la miden, la evalúan y cómo se involucran con ella?

El Cuarto-Nivel, Integrado, Modelo Jerárquico de los Tipos de Educación respeto a la Democracia (Figura 4) amplía la dinámica, las dimensiones, la profundidad y el objetivo del proyecto de investigación sobre la democracia, la alfabetización política y la educación transformadora y también se relaciona directamente con el Espectro Denso-Delgado de una Educación por la Democracia. Este modelo sirve para explicar las diversas dimensiones—ontológica, praxiológica, epistemológica y axiológica—que concentra la diversas aproximaciones y experiencias, resultados y realidades de cómo la democracia es vista, entendida, practicada y explorada dentro del contexto educativo. Hay tenue y densos contornos de cada uno de las dimensiones presentados, nuestra investigación ha encontrado que el concentrarse únicamente de forma particular en solo una de las dimensiones, lo cual es común dentro de los contextos formales educativos en relación a la Educación acerca de la Democracia (EaD), no permitirá reforzar la concientización, el involucramiento crítico, la alfabetización política y la educación transformadora.

[95]

Figura 4: El Cuarto-Nivel, Integrado, Modelo Jerárquico de los Tipos de Educación respeto a la Democracia

Formas de la Democracia	EDUCACIÓN ACERCA DE LA DEMOCRACIA (EaD)	EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA DEMOCRACIA (EtD)	EDUCACIÓN EN RELACIÓN A LA DEMOCRACIA (ErD)	EDUCACION PARA LA DEMOCRACIA (Efd)
DIMENSIÓN	Dimensión ontológica (¿Qué es...?).	Dimensión praxiológica (¿Cómo se hace...?).	Dimensión epistemológica (¿Cómo...? ¿Quién está adentro ó afuera? ¿El conocimiento de quién?).	Dimensión axiológica (¿Para qué...?, ¿intereses?, ¿Ventajas?, ¿impactos?)
DESCRIPCIÓN	Las características de aprender y conocer, sus propiedades, categorías, instituciones, pasos históricos, figuras clave y discursos sobre la democracia.	Involucrarse y actuar con modelos o medios aceptados o que emergen como democráticos.	De-construir y re-construir el conocimiento democrático, concientización, actitudes, acciones (en establecimientos informales, formales o no formales).	El reclamar y perseguir valores y fines democráticos; desarrollar concientización democrática, actitudes e involucramiento para luchar para los derechos humanos, justicia social y ambiental. La paz, educación para todos...

DOMINIOS	Política (geopolítica, política partidista, conflictos).	Social (economía, cultura, tecnología, deontología).	Teoría Crítica, perspectivas críticas	Ética, vivir-juntos, ser-juntos, convertirnos en ser mejores-juntos.
PALABRAS CLAVE	Alfabetización política, instituciones, leyes, estatutos, políticas, reglas.	Construccionismo social, participación, experiencias, activismo social, praxis (pensamiento en acción).	La educación es acerca del conocimiento, concientización, múltiples relaciones de poder-de conocimiento, la construcción del conocimiento, incluyendo el conocimiento de «Otros».	Transformación (colectiva), emancipación (individual).
VALORES	Patriotismo, nacionalismo.	Justicia social, involucramiento social, ciudadanía, interdependencia, inclusión, equidad, solidaridad.	Concientización crítica, transformaciones sociales, emancipación, conocimiento contextualizado, alfabetización mediática.	Democracia, derechos fundamentales, diversidad, identidad, pluralismo, justicia ambiental, eco-ciudadanía, mundanalidad (ser para el mundo).
FORMAS DE LA DEMOCRACIA	EDUCACIÓN ACERCA DE LA DEMOCRACIA (EaD)	EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA DEMOCRACIA (EtD)	EDUCACIÓN EN RELACIÓN A LA DEMOCRACIA (ErD)	EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA (EfD)
ACCIONES	Estar informado, votar.	Local (ciudadanos, comunidades, organizaciones no gubernamentales, trabajo voluntario).	El reclamar nuevos balances de poder/ conocimiento. De/re/co/construcción de conocimiento.	Construir «trans-identidades» (más allá de los paradigmas multi e inter). Trans/culturalidad Trans/nacionalidad Trans/disciplinaridad Trans/género.
UBICACIÓN	Internacional, nacional.	Principalmente no formal (diversidad o actividades sociales).	Regional, nacional, internacional (cultura sobre los medios, literatura, investigación, instituciones, redes sociales y redes).	Local, regional, nacional, internacional, global (sistemas de desarrollo ecológicos).
EDUCACIÓN	Formal (escuelas, currículo, programas, cursos, profesiones específicas).		Educación formal, no formal e informal (investigación basada en conocimientos, conocimiento basado en las comunidades, el conocimiento basado en los oprimidos).	Informal/non formal/ educación formal (todas las esferas del vivir: las familias, comunidades, instituciones, sociedades, redes sociales).

[96]

El siguiente modelo es una Síntesis del Modelo Jerárquico de los Tipos de Educación Respecto a la Democracia (Figura 5) que ilustra cómo los cuatro tipos de educación relacionados con la democracia están interconec-

tados. Piensa un poco hacia atrás cuando tú, lector, estabas en la escuela o si incluso asistes actualmente a la escuela. ¿Cómo aprendiste las ideas sobre la democracia, el cómo involucrarse con la democracia, cómo construirla, criticarla y deconstruir el conocimiento respecto a ella y sobre el cómo buscarla y cultivar dicha democracia? En ese caso, ¿estaban los educadores críticamente involucrados, tenían apertura y estaban predispuestos a revelar las relaciones de poder que están impregnadas en el proyecto educativo? Nosotros queremos enfatizar que no estamos tratando de subestimar el rol que los maestros tienen en este tema; al contrario, nosotros queremos apoyarlos lo más posible.

Figura 5: Síntesis del Modelo Jerárquico de los Tipos de Educación Respecto a la Democracia

<p>3) EDUCACIÓN CON RELACIÓN A LA DEMOCRACIA (E+rD)</p> <p>Dimensión Epistemológica.</p> <p>De/Re/Construyendo el conocimiento.</p> <p>Percepciones; Representaciones; Representaciones Sociales; Estereotipos, Conceptos, Teorías, Discursos, Preguntas, Descripciones, Categorizaciones, Definiciones, Modelos, Creencias, Balances de poder/conocimiento, Relaciones de poder/conocimiento.</p> <p>*Complejizando la resistencia epistemológica.</p>	<p>4) EDUCACIÓN PARA LA EDUCACIÓN (EfD)</p> <p>Dimensión Axiológica.</p> <p>El reclamar y perseguir valores democráticos; el medio ambiente; diversidad; derechos sociales e individuales fundamentales.</p> <p>*Compartiendo esperanza y sueños en acción de que el mundo puede ser transformado. La transformación es posible y debe llevarse a cabo. La emancipación es un derecho.</p>
<p>2) EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA DEMOCRACIA (E+tD)</p> <p>Dimensión Praxiológica.</p> <p>Involucrarse en los cambios.</p> <p>Buscar justicia social para todos, equidad, inclusión, acceso a recursos para todos; combatir el sexismo, racismo, clasismo, xenofobia, todos los tipos de discriminaciones.</p> <p>*Desarrollando praxis (reflexión en/dentro de la acción).</p>	<p>1) EDUCACIÓN ACERCA DE LA DEMOCRACIA (EaD)</p> <p>Dimensión Ontológica.</p> <p>Aprendiendo hechos.</p> <p>Elecciones; instituciones; Historia; Reglas; personajes importantes (casi siempre hombres blancos occidentales).</p> <p>*Poner esos «hechos» en perspectiva, considerando que las «Otras» perspectivas, incluyendo aquellos de vienen de las mujeres, Negros, pueblos indígenas, pueblos colonizados, etc.</p>

[97]

Este último modelo –El Modelo de la Educación por la Democracia Complejizado Orientado y con Dimensiones Teóricas (Figura 6)– presenta posteriores dimensiones y matices sobre cómo el modelo previo puede ser entendido subrayando posturas teóricas diferentes. Quisiéramos decir acerca de este modelo

y de la investigación que en general representa mucha reflexión, introspección, involucramiento, concientización y esfuerzo formal e informal, implícito y explícito lo cual es necesario para transformar la experiencia educativa y social. El considerar perspectivas teóricas diferentes así como aproximaciones teóricas sobre el EfD, nosotros creemos, puede ayudar a mejorar como entendemos, nos involucramos y hacemos la democracia hacia como el EfD.

Figura 6: El Modelo de la Educación por la Democracia Complejizado Orientado y con Dimensiones Teóricas

	POSITIVISTA (Unicidad)	INTERPRETA- TIVO (Multiplicidad)	SOCIOCRÍTICO (Diversidad)	ECOLÓGICO (Mundialidad)
EaD Hechos	Conocer los hechos en una forma unidimensional/científica.	Entendiendo los hechos en dimensiones múltiples.	Deconstruir «los hechos» de acuerdo a los diversos actores interesados.	Metáfora de la TIERRA: Reconstruir los «hechos» para preparar la «tierra democrática»
	Polis: partidos políticos.	Polis: dimensiones multiples de un contexto local.	Polis: contextos diversos.	Polis: global/planetaria.
EtD Acciones	Actuando siguiendo reglas democráticas como estas se presentan en contextos formales.	Participando en múltiple formal, no formal estructuras en múltiples contextos.	Involucrándose en la praxis del diálogo social en diversos contextos.	Metáfora del AGUA: Viviendo el «flujo de la presencia hacia el mundo». Ciudadanía Global.
ErD Conocimiento	Aprendiendo el conocimiento como el conocimiento científico lo muestra allá en el exterior.	Construyendo el conocimiento desde múltiples puntos de vista (relativismo).	Deconstruyendo el conocimiento «tóxico»/poder.	Metáfora del AIRE: Reconstruyendo la relación del conocimiento/poder/medio ambiente.
	Mono/disciplinario.	Multi/disciplinario.	Inter/disciplinario.	Trans/disciplinario.
EfD Valores	Conductismo: -Normativo -Patriótico	Cognitivo: -Pensamiento Crítico -Estar abierto a otros.	Político: -Desarrollando concientización crítica. -Transformación. -Emancipación. -Justicia Social y Solidaridad.	Metáfora del FUEGO: Holístico: -Encender la pasión para vivir-bien-juntos en el planeta.
	Ciudadanía Hegemónica.	Ciudadanía Progresiva.	Ciudadanía.	Ciudadanía Global.

[98]

Paulo Freire, el educador y filósofo brasileño, quien ha inspirado nuestro trabajo, concentra el problema de forma por demás concisa: «La educación no cambia al mundo. La Educación cambia a la gente. La gente cambia al mun-

do». Nuestra intención al presentar algunos de los modelos que hemos desarrollado a través de nuestra investigación es el estimular, cultivar y participar en el proceso de la educación transformadora que Freire alude, sumando el concepto de concientización, la alfabetización política y el involucramiento crítico.

Conclusión

En este capítulo hemos buscado el subrayar y dar forma a la que es igualmente frágil, tendenciosa, nefasta y que tiene una naturaleza hegemónica, es decir, la democracia representativa.

Claro que algunos pudieran decir lo contrario, postulando que simplemente no hay alternativa, o que las ganancias derivadas de la democracia normativa, hegemónica y representativa superan cualquier otra cosa que pudiera tomar su lugar. La presentación y exploración de ocho mitos relacionados con la democracia sustentan la necesidad de revisar, re-evaluar y re-imaginar una democracia que trabaje por toda la gente.

Los acuerdos institucionales y/o las estructuras que de forma benigna o de forma abstracta pueden menospreciar los aspectos más fundamentales para aquellos que son afectados y afligidos por las decisiones, nosotros creemos, requieren un re-enfoque y una re-conceptualización de/por un nuevo mundo. Este nuevo mundo debe movilizar sus energías de forma más astuta, directa y con compasión así como sus recursos, acciones y deliberaciones hacia el medio ambiente, la paz, las desigualdades sociales, el desarrollo en su sentido más amplio y la dignidad humana. Dentro del difuso escenario en el cual el sustantivo y sustancial debate es las más de las veces filtrado, manipulado y bajado de tono, un enfoque sobre la relación de y el significado de una educación por la democracia se muestra esencial hoy. Estamos convencidos que la educación debe jugar un papel pivote en esta disyuntiva.

[99]

¿Podemos pensar en una democracia más allá de las identidades, experiencias y formas de marginalización de género, clase social y raza?

Re-pensar la democracia normativa para asegurarse de que, por ejemplo, que las mujeres no sean solo incluidas y representadas, sino que sean completamente involucradas, siendo responsables y liderando el desarrollo de nuestras sociedades; sería el primer paso desde el punto de vista lógico. ¿Las sociedades dirigidas por mujeres serán de forma tal que sean igual de propensas de aniquilar la tierra, ya sea de forma literal o figurativa?

No hay una solución mágica, y nuestro sistema político-económico, el capitalismo y el neoliberalismo que han dado forma a nuestros cuerpos, almas

y mentes como a un rodillo de pintura, lo cual se combina con la democracia normativa, hegemónica y representativa que hemos puesto como cemento en nuestros pies, son definitivamente retos que superar. Nosotros no vemos una salida fácil, sino aquella que se implemente a través de la más vigorosa, transformadora, críticamente involucrada educación en su sentido de libertad impregnado de la noción de concientización propuesta por Paulo Freire, combinada con una multitud de relaciones humanitarias, acciones, prácticas y momentos. Los movimientos sociales necesitan ser construidos y apoyados además de que una alfabetización de los medios de comunicación más sustantiva tiene que ser incorporada en esta plataforma.

[100] Sería muy positivo el pensar en #metoo, por ejemplo, no como algo solo necesario, sino que el enfrentar la realidad es ultimadamente la única opción, aun cuando muchos están diciendo abiertamente que no hay más que «noticias falsas». Todos nosotros somos individuos con una agencia individual, un potencial y una responsabilidad, pero nosotros somos también parte de una sociedad de sociedades. Necesitamos tomar los actos individuales de #metoo y multiplicarlos de forma exponencial, haciendo un maremoto de un cambio cultural en el sentido amplio del término, que sea sistemático e institucional. La explotación, la violencia, la degradación y la manipulación de mujeres no empezó y no va a terminar con Weinstein. Todos nosotros necesitamos involucrarnos, hablar, actuar, apoyar y crear una sociedad más decente.

En nuestro trabajo sobre el anti-racismo por varios años, observamos que la solución para acabar con el racismo no es lineal, simple o libre de obstáculos. El apoyar a aquellas víctimas del racismo es importante, el proveer financiamiento, cambiar las leyes, transformar la educación así como el trabajar en una multitud de niveles es esencial. Pero el racismo no se acabará hasta que, nosotros creemos, aquellos que históricamente se han beneficiado de este y que se han involucrado vigorosamente en el racismo –gente blanca anglosajona que no son simplemente personas racistas, sin que son un bloque homogéneo– entren en la arena para tomar una posición para entender, para involucrarse y se comprometan a hacer todo lo posible para acabar con el racismo, aceptando que está impregnado en las relaciones de poder que pueden, al fin, ser cambiadas.

De forma similar, el sexismo- en todas sus formas y elucubraciones y estragos, desde el matrimonio forzado a la mutilación femenina, el infanticidio o feminicidio que tiene lugar en el acoso y discriminación y la violencia contra las mujeres. Y aun hablando de las medidas de seguridad para un

acceso equitativo a servicios, derechos, privilegios y responsabilidades, todas ellas, de la A a la Z, no pueden ser solucionadas con simplemente el conceder a las mujeres apoyo y mediación, al dar financiamiento para su protección, el desarrollar programas de sensibilización, iniciativas de acompañamiento, el hablar sobre el cambiar las leyes, etc. Todas estas cosas no son aspectos negativos de ninguna manera, pero lo que realmente se necesita es hacer algo respecto a los hombres –todos aquellos que nacieron del vientre de su madre, aquellos que tienen esposas, hermanas, hijas, etc.–, y que sea el paso hacia adelante para involucrar, para parar el reforzamiento y el apoyo a cultivar las desigualdades de género. Esta es una relación de poder dinámica que puede ser cambiada, aun cuando culturalmente podemos ver las enormes montañas que todavía están por ser escaladas.

Nosotros no estamos hablando algo en contra de la emancipación, la concientización, la reflexión crítica y la agencia; en lugar de eso, nosotros estamos haciendo el énfasis en atacar a la raíz el problema mientras que al mismo tiempo atacamos otros aspectos y problemas concurrentes. Pero en todos estos casos descritos, lo que tenemos son comportamientos aprendidos que son comportamientos culturales interconectados con relaciones tóxicas de poder. Esas acciones pueden ser desaprendidas y cambiadas y una educación transformadora, una educación por la democracia críticamente involucrada que se embarque en un proceso sin fin que persiga una alfabetización política, mediática y una concientización, todo ello debe ser, creemos, un pilar fundamental en este proceso.

[101]

Dentro del escenario difuso en el cual el debate sustancial y sustantivo es por lo regular filtrado, maquillado, manipulado y llevado a menos, nosotros pretendemos que nuestro enfoque sea para darle una conexión y un significado a la educación para la democracia. Este proceso, creemos, requiere de un gran cuestionamiento en todos los niveles, de un re-pensar el propósito de la educación, de una búsqueda por una mejorada alfabetización democrática y un involucramiento, además de una completa, efectiva y transformadora conexión entre la educación y la democracia.

FUENTES CONSULTADAS

1. Bernauer, J., Giger, N., & Rosset, J. (2015). «Mind the gap: Do proportional electoral systems foster a more equal representation of women and men, poor and rich?», *International Political Science Review*, 36(1), 78-98.

2. Connell, Raewyn. (2013) «The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences», *Critical Studies in Education*, 54:2, 99-112
3. DeSilver, D. (2017). «US trails most developed countries in voter turnout», *Pew Research Center*, 15. <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/05/21/u-s-voter-turnout-trails-most-developed-countries/>
4. Drutman, L. (2017). «This voting reform solves 2 of America's biggest political problems», *Vox* (July 26). <https://www.vox.com/the-big-idea/2017/4/26/15425492/proportional-voting-polarization-urban-rural-third-parties>
5. Frey, W. H. (2018). «Race, aging, and politics: America's cultural generation gap», *Public Policy & Aging Report*, 28(1), 9-13.
6. Giroux, H. (2014). «When schools become dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto». *Policy Futures in Education*, 12(4), 491-499.
7. Hahnel, R. & Olin Wright, E. (2016). *Alternatives to Capitalism: Proposals for a Democratic Economy*. New York: Verso.
8. Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
9. Hill, D. (2012). «Immiseration Capitalism, Activism and Education: Resistance, Revolt and Revenge», *Journal for critical education policy studies*, 10(2), 1-53.
10. Lea, V., Lund D. & Carr, P. R. (2018). *Critical Multicultural Perspectives on Whiteness: Views from the Past and Present*. New York : Peter Lang.
11. Lund, D. E. & Carr, P. R. (Eds.).(2015, second edition). *Revisiting the Great White North? Reframing Whiteness, Privilege, and Identity in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
12. Knoester, M. & Kretz, L. (2017). «Why do young adults vote at low rates? Implications for education». *Social Studies Research and Practice*, 12(2), 139-153.
13. Merkel, Wolfgang. (2014). «Is capitalism compatible with democracy?». *Z Vgl Polit Wiss*. DOI 10.1007/s12286-014-0199-4
14. Parker, W. (2006). «Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities», *Educational Researcher*, 35(8), 11-18.

15. Ross, E. Wayne & Gibson, Rich. (eds.) (2006). *Neoliberalism and Education Reform*. Cresskil, New Jersey: Hampton Press, Inc.
16. Rovisco, Maria. (2017). «The indignados social movement and the image of the occupied square: the making of a global icon», *Visual Communication*, 16(3), 337-359.
17. Simsa, R. (2015). *The Social Situation in Spain and the Spanish Protest Movement: The EU Needs Dialogue and Immediate Corrective Action*. Wien. ÖGfE Policy Brief.
18. Smaligo, Nicholas. (2014). *The Occupy Movement Explained: From Corporate Control to Democracy*. Chicago: Open Court Publishing Company.
19. Sola, Jorge & Rendueles, César. (2017) «Podemos, the upheaval of Spanish politics and the challenge of populism», *Journal of Contemporary European Studies*, 26(1), 99-116.
20. Street, P. (2014). *They Rule: The 1% vs. democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Educación, democracia y ciudadanía en la niñez peruana.

Estudio de la participación escolar del 5to. y 6to. grado de primaria en los departamentos de San Martín, Cajamarca e Ica¹

JERJES LOAYZA JAVIER

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Resumen: El objetivo del presente estudio es conocer los niveles, dificultades y potencialidades de participación de los escolares del 5to y 6to grado de primaria en el proceso del servicio de raciones y productos del Programa Nacional de Alimentación Escolar del Perú en los departamentos de San Martín, Cajamarca e Ica. De un total de 12 colegios estudiados, se realizaron 6 entrevistas semi estructuradas y un grupo de discusión por cada colegio. Al momento de participar en la entrega de desayunos en el aula se generará cierta envidia que puede terminar en actos de violencia simbólica y física, que si bien no son graves, desvirtúan las posibilidades democráticas en estos entornos escolares en donde se busca cierto desempeño que refuerce el ejercicio ciudadano. Asimismo, se divisaron brechas de género entre las niñas y los niños lo que no sólo imposibilita una participación eficaz, sino que rebaja y reduce los roles impartidos en el aula al momento del desayuno.

Palabras clave: Participación, infancia, educación, ciudadanía, democracia.

Abstract: The objective of this study is to know the levels, difficulties and potentialities of the participation of 5th and 6th grade students in the process of serving rations and products of the National School Feeding Program of Peru in the departments of San Martín, Cajamarca and Ica. Out of a total of 12 schools studied, there were 6 semi-structured interviews and a discussion group for each school. At the time of participating in

[105]

¹ Investigación realizada como parte del proyecto con financiamiento «Educación, democracia y Nación en el Perú en el siglo XX y XXI», con código E1815150, avalado durante el año 2018 por el Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Dicho proyecto se encuentra en el marco del grupo de investigación «Estado, Nación y Democracia en el Perú y América Latina».

the delivery of breakfasts in the classroom will generate a relationship between the environment, symbolic violence and physical, that do not turn into graves, deviate to democratic possibilities in these school places where seeks, without doubt, to strengthen the citizen's exercise. Likewise, they can be divided into gender groups between girls and boys that not only effective participation is imposed, but that the roles that are imparted at breakfast time must be reduced.

Key words: Participation, childhood, education, citizenship, democracy.

1. Introducción

[106] Como objetivo general del presente estudio se trazó conocer los niveles, dificultades y potencialidades de participación de los escolares del 5to y 6to grado de primaria en los departamentos de San Martín, Cajamarca e Ica. Para ello se diseñó un conjunto de problemas derivados de tres objetivos específicos: identificar los tipos de participación en torno al consumo de desayunos de los escolares del 5to y 6to grado de primaria; identificar las dificultades que impiden la participación en la gestión del servicio alimentario de los escolares del 5to y 6to grado de primaria; e identificar las potencialidades participativas en el servicio alimentario de los mismos.

Es necesario describir el contexto en que se viene realizando la entrega y el consumo de estos alimentos, teniendo, esta vez, a los escolares como protagonistas del proceso. Con ello nos referimos a la importancia que cobra su parecer, su opinión y las sugerencias que puedan surgir a partir de la perspectiva infantil, tal como establece el artículo 12 de la Convención sobre los derechos del niño (2006), en donde el Estado garantiza al niño el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afecten. Es así que se propugnan repercusiones en los sistemas democráticos, constituyendo una nueva matriz para el logro de una auténtica cultura democrática, de la que las y los niños sean actores calificados.

La investigación pretende explorar el contexto participativo de los niños y las niñas de los departamentos de Cajamarca, San Martín e Ica, para lo cual se contará con dos tipologías: desde su opinión o parecer y desde su participación activa a través de encargaturas o representaciones escolares.

Se trata de una investigación de tipo inductiva, debido a la inexistencia de antecedentes en torno al problema propuesto en el Perú. Es así que se empleará

la literatura fenomenológica en el marco de considerar las entrevistas como un modo de percibir el pensamiento del otro. Asimismo, se utilizarán formas de analizar los discursos a través del diálogo en los grupos de discusión. En líneas generales, el presente texto se enmarca en una teoría de tipo fundamentada o «*Grounded theory*», estableciendo las categorías de nuestro estudio de acuerdo a los resultados encontrados. Dicha investigación se realizó en los departamentos de San Martín, Cajamarca e Ica.

Es de gran importancia poder llevar a cabo una exploración de cómo se sienten los escolares en relación a los productos que consumen, ahondando en el impacto intersubjetivo que se atraviesa en cada comunidad escolar. Cabe resaltar que, si bien se han suscitado una serie de críticas en torno al programa a nivel nacional a través de una serie de denuncias por parte de la prensa, no se ha establecido de qué modo pueden construir una opinión los niños y niñas, recrudesciendo el desinterés que existe hacia quienes son los principales demandantes y los más importantes críticos del programa, sea cual sea su punto de vista. Lo contrario nos llevaría a una racionalidad adultocéntrica la que, creyéndose dueña natural de la infancia, construye estados de vulnerabilidad aún más agudos (Cussiánovich y Bazán, 2009). En este contexto, cabe no sólo considerar la opinión de los protagonistas del programa; sino que también es de gran importancia clasificar su participación al momento de la entrega y consumo. Si bien los niños y niñas del 5to y 6to grado de primaria tienen incapacidad absoluta, es decir, tienen restringidos el pleno ejercicio de sus deberes y derechos, su vinculación con las instituciones es de gran importancia para la formación de su ciudadanía.

[107]

2. Marco metodológico

La investigación planteada es de tipo cualitativo y tiene como finalidad explorar, a partir de la descripción, la clasificación y el reconocimiento, la participación de los niños y niñas en el contexto de interacción social escolar.

Se realizó una muestra por cuotas, debido a que cada departamento seleccionado busca ser representativo en la costa, la sierra y la selva. Al interior de cada región se planteó una muestra probabilística o aleatoria en virtud de que la población en cada zona natural es muy grande. Para ello se reconocieron dos segmentos importantes²: dos instituciones educativas que cuenten con

² Los segmentos se establecen en función de características importantes por su interés específico

el servicio de raciones; es decir desayunos ya preparados, y dos instituciones educativas que cuenten con el servicio de productos, es decir insumos para preparar desayunos.

En este punto se eligieron dos instituciones educativas pertenecientes a la zona rural, en donde es representativo el servicio de productos, y dos instituciones educativas pertenecientes a la zona urbana, en donde es representativo el servicio de raciones. Cada locación estudiantil fue elegida considerando la lejanía entre cada escuela, de manera que se pueda aprovechar al máximo la estadía en cada departamento, sin demora ni atrasos. Por ello es que la muestra en este punto toma ventaja de una situación, considerándosele muestra por conveniencia. Es así como se establecen las siguientes provincias y distritos:

Sierra norte: Cajamarca

Zona rural: Distrito de Bambamarca, provincia de Hualgayoc.

Zona urbana: Distrito de Jesús, provincia de Cajamarca.

Amazonía Alta: San Martín

[108] Zona urbana: Distrito de Tarapoto, provincia de San Martín.

Zona rural: Distrito de San José de Sisa, provincia de El Dorado.

Costa Central: Ica:

Zona urbana: Distrito de Ocucaje, provincia de Ica.

Zona rural: Distrito de Huancano, provincia de Palpa.

La investigación se desarrolló entre los meses de julio a diciembre del año 2018. Las técnicas utilizadas para el proceso de recolección de datos fueron dos:

Entrevista semi estructurada: Se buscará ahondar en el escolar a partir de una indagación exhaustiva para que el niño y la niña expresen libremente sus motivaciones, creencias, sentimientos, estilos de pensamiento, imaginarios y concepciones ligadas a la prestación de alimentos del programa de alimentación Qali Warma. El cuestionario semi estructurado, si bien

descriptivo y sobre todo porque, si se desea extrapolar a toda la población, puede que tenga que ver con la variable dependiente (Morales, 2012:3).

tendrá preguntas definidas, será lo suficientemente flexible para poder entablar una relación horizontal con el niño y la niña a quien se esté entrevistando. Se realizará un total de seis entrevistas; el sexo dependerá de la proporción que se encuentre en cada colegio y serán seleccionados de acuerdo al cargo que desempeñen. Cada entrevista durará no más de 20 minutos. Se realizará, así, 24 entrevistas semi estructuradas por unidad territorial.

Grupo de discusión: se trata de una discusión abierta entre un grupo de escolares especialmente seleccionados, la discusión se focaliza sobre un tema específico dirigida por un moderador. Permitirá producir un número elevado de informaciones cualitativas. Se diferenciará de un focus group ordinario, al desarrollarse en el mismo colegio, así como realizarse con fines que aluden al propio beneficio y participación de la comunidad escolar, por lo cual su entusiasmo en dicho proceso es de fundamental importancia.

Cada colegio formó un grupo de discusión y su duración fue de 30 minutos, evitando cuadros de cansancio y aburrimiento en los participantes. Fueron 4 grupos de discusión por región natural, considerando a todo representante escolar con un rol activo en el colegio en torno a la alimentación escolar. Cada grupo de discusión se realizó en las instalaciones del colegio y contará con un número de 7 a 9 niños y niñas en total.

[109]

Para recolectar la información se ha de considerar el trabajo de campo con niños y niñas, lo cual nos lleva a ir más allá de un tratamiento «científico» para adherirnos a los escolares en sus propios sentidos y evitar extirpar sus particularidades contextuales e individuales. A través de las entrevistas y del grupo de discusión se busca *provocar* a los escolares, proponiendo cierta construcción de los resultados de abajo hacia arriba, por ello era necesario realizar las preguntas de manera que den la flexibilidad y libertad para explotar un fenómeno en profundidad.

Por la condición de ser menores de edad, sólo se registrará el primer nombre de cada participante, de modo que la investigación sea anónima y, además, cobre mayor importancia al momento de la confidencia que representará el tipo de información que decidan compartir, tanto en entrevistas como en el grupo de discusión.

Debido a la amplitud del universo de estudio y con más de 5000 colegios a lo largo de todo el país, se utilizan instrumentos de tipo cualitativo, para

buscar una profundidad de la muestra de modo que, a través de la elección por cuotas y al azar, se busca tener la suficiente representatividad; también al no existir investigaciones previas en el campo de las percepciones de los escolares, ni en torno a su participación en los diferentes espacios de las IIEE, en relación a la alimentación escolar en el Perú, en el marco del cumplimiento de funciones de Qali Warma.

A modo de resumen de las actividades realizadas para la recolección de los datos objeto de análisis, se efectuaron un total de 76 entrevistas individuales, 12 grupos de discusión, teniendo un total de 88 unidades objeto de sistematización y análisis, incluyendo los grupos de discusión.

TABLA RESUMEN DE TRABAJO DE CAMPO

Unidad Territorial	Entrevistas individuales	Grupos Focales	Total
Cajamarca	26	4	30
San Martín	25	4	29
Ica	25	4	29
Total	76	12	88

[110]

Finalmente, en cuanto al contexto participativo que puedan tener los niños, debido a un constante sentimiento de tutelaje (Nugent, 2011) por parte de la familia y el orden instituido de la sociedad hacia los niños, el rol que puedan tener, más allá de sus percepciones, en un ejercicio legítimo de sus derechos y deberes ciudadanos al momento de participar como tales, irrumpe en el sentido común establecido de la tutela hacia ellos y ellas, así como de la incapacidad que puedan representar en su entera magnitud. Vale acortar y rebasar la arbitrariedad del concepto general de participación, para enrumbar hacia la categoría de «protagonismo infantil», de modo que se pueda ahondar en su riqueza práctica y teórica, y no limitarla a concepciones ajenas al mundo escolar.

3. Marco teórico

La estructura básica del sistema educativo peruano ha logrado estabilizarse a lo largo de los últimos 110 años, siendo la expansión de la obligatoriedad un cambio muy importante, debido a lo cual ha necesitado de recursos crecientes, teniendo una oportunidad para repensar la prestación de servicios educativos (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017). Cabe destacar que

Stojnic y Carrillo (2016: 214) plantean que en Latinoamérica a mayor cantidad de años de educación, así como un mayor índice de calidad educativa, se incidiría en una «mayor disposición de los jóvenes para reconocer la democracia como valiosa y a otros grupos como sujetos de derecho». Ello dependerá directamente de una educación de mayor calidad. No se puede olvidar que la educación es «indispensable en el proceso de poder garantizar la fidelidad de los ciudadanos hacia instituciones democráticas» (Stojnic y Carrillo, 2016: 198). La ausencia de esa oferta educativa podría tener consecuencias fatales en los comportamientos de la ciudadanía educada a la luz de una biopolítica sin mayores objetivos claros.

En este contexto, según demuestran investigaciones cuantitativas recientes (Carrillo, 2017), los docentes encuestados en el año 2014 mejoraron sus inquietudes con respecto a los docentes del año 2001. Carrillo establece que las actitudes hacia la vocación y la remuneración son mejores que hace trece años; más aún, las actitudes sobre las relaciones interpersonales (con alumnos y colegas) se incrementaron (Carrillo, 2017). Sin embargo, para Cuenca (2012) hay otros problemas a considerar para la legitimidad de la docencia. En ese sentido, mejorar esta situación radica en hacer algo más que subir el salario a los docentes, ya que ello resulta únicamente un paliativo: urge revalorar el trabajo docente, el fortalecimiento de sus competencias y técnicas, así como el reconocimiento de su responsabilidad social. Para el investigador no se consigue nada con culpabilizarlos porque solo ocasiona la «victimización del magisterio» (Cuenca: 2012: 34). Por su parte, en el ámbito de la vida doméstica, el vacío producido por la inacción familiar en cierto momento crucial del desarrollo del adolescente, según demuestra la reciente investigación cualitativa de Demarini (2017), se debe a que en la transición de primaria a secundaria los estudiantes se ven afectados en diversos aspectos: pierden el apoyo de los adultos, el nivel de coordinación entre la casa y la escuela disminuye lo que ocasiona que el alumno tome decisiones perjudiciales para su desarrollo.

Ahondar en la calidad educativa implica explorar los valores cívicos y democráticos que se instalan en el aspecto crítico de la comunidad estudiantil. Para ello recurriremos a una breve exploración cualitativa de las investigaciones más importantes. En este contexto, Loayza (2011) investigó las relaciones interpersonales entre docentes, auxiliares y estudiantes en la comunidad autogestionaria de Huaycán, teniendo como resultado la violencia carismática acaecida sobre los propios estudiantes. Estos aceptaban y legitimaban este

ejercicio en la medida que venía acompañado de bromas y sarcasmo. Asimismo, se concluyó que la reproducción de la violencia estudiantil encuentra caldo de cultivo favorable en la inacción docente y en la propia violencia de los auxiliares hacia los estudiantes varones, causando que estos practiquen ejercicios sexuales abusivos con sus compañeros. (Loayza, 2011).

Cabe destacar también otro gran problema desde una perspectiva institucional: según refiere Magde (2017) el Estado peruano representa una grave contradicción al poner en tensión entre la propuesta de valores democráticos que garantizan qué proyectos individuales se realizan y los valores comunitarios particulares que se analizan en el contexto de Ayacucho, en donde se tiene como objetivo el mantenimiento de la tradición. En efecto, es necesario y fundamental contar con nuevos marcos de referencia que reconozcan que no siempre la calidad debe ser utilitarista y que las oportunidades operan en un contexto imperfecto (Cuenca, 2015).

[112]

A ello se suma la triada racial-social-económico, que resalta las formas de discriminación en la escuela que, según sostiene Jacinto (2017), implica una evasión al problema sintiéndose las estudiantes que se investigan como invulnerables, no supeditadas ni subordinadas, aunque el racismo se viva adentro de la escuela. Para comprender las limitaciones y se realice un mejor accionar docente, hay que destacar que estos acepten que les falta consolidar las herramientas necesarias con el fin de enseñarles mejor a sus estudiantes, siendo las posibles causas la inadecuada formación inicial de los docentes que no se adapta al ritmo de los cambios circulares del país (Guadalupe et. al., 2017). Del mismo modo se suma el cambio de la composición demográfica actual de las escuelas, debiendo enfrentar casos de segregación escolar sin contar con el conocimiento de estrategias pedagógicas suficientes (Guadalupe et. al., 2017).

Sin embargo, no bastará con que el cambio educativo parta de una concepción macropolítica del poder, es necesario descentrar los discursos educativos para comprender el mundo de la vida estudiantil, buscando la transformación más que la reproducción y la norma (De la Vega, 2007) y de ese modo ayudar a la desaparición de los cismas que excluyen a ingentes cantidades de ciudadanos y ciudadanas. Precisamente el ideal cívico estudiantil de la ciudadanía no es ajeno a la responsabilidad, entendida como la conciencia que posee el ciudadano sobre cómo repercute su actuar en el espacio público, ya que en la medida en que se formen los estímulos, valores y modelos de referencia educativos en ellos, se conformarán ciudadanos que decidirán con su actividad

o pasividad la calidad de los sistemas democráticos futuros y proyectos que vinculen al alumno con la realidad y que lleve a la acción lo que aprende en las aulas. (Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011).

Sin embargo, esta tarea se hace muy difícil si consideramos cómo se establece una generalización de lo mixto convirtiéndose la escuela en un espacio juvenil situado con frecuencia en el margen del aprendizaje escolar; es decir, cada vez más alumnos pasan más tiempo en la escuela; los muros que protegían la institución se han derrumbado (Dubet, 2007: 54). Sumemos a ello, cómo es que la competitividad escolar ha aumentado por el simple hecho de la multiplicación del número de competidores, derivándose dos consecuencias: la formación de un mercado escolar en el seno mismo de la escuela pública, y el desarrollo del utilitarismo de las familias y de los alumnos, que todos condenan pero en el que todos participan (Dubet, 2007). No basta con ciertos contenidos educativos basados en valores integradores y positivos desde toda perspectiva, ya que una misma narrativa puede ser utilizada por estrategias radicalmente opuestas: los controles y las resistencias pueden enfrentarse utilizando una misma línea discursiva (De la Vega, 2007). Se trata de una labor de descentramiento (Derrida, 1989), ya que los estudiantes reinventan discursos ambivalentes y aparentemente contradictorios, que en la tónica de Derrida, sería una continua deconstrucción en que lo que se propone como marginal para la institución –lo discriminatorio- se convierte en lo central, siendo validado y legitimado como lo «verdadero».

[113]

En este contexto, el parecer de los escolares permite abrir formas de participación de vital importancia a través de «las opiniones o ideas ya que los niños encarnarán la expectativa de que goce de la escucha y debida atención de los demás; así como ser aceptados en su composición y comentario, atribuyéndosele criterios suficientemente válidos y pertinentes» (Cussiánovich y Bazán, 2009: 38). Recuérdese que para promover la ciudadanía de los niños y las niñas, será necesario romper con el esquema jerarquizante respecto a la niñez, con el adultocentrismo y con todas aquellas representaciones sociales que la reducen a ser súbdita y no actora social (Cussiánovich, 2007: 30).

Como establecen García Méndez y Mary Beloff

Los niños pueden encontrar protección en el estado civil, producto del pacto social, pero no forman parte de él. Aquello que para todas las personas excluidas del pacto parece ser una contradicción, para los niños es una situación normal, pero

que los excluye del pleno ejercicio de los derechos de ciudadanía. El camino de los derechos que tienen los niños hasta su reconocimiento es más largo que el de los otros sujetos excluidos del pacto social moderno (Cit. En Valencia, 2009: 67).

Cabe sustentar una posición en defensa de la participación ciudadana infantil partiendo de que todo sujeto es portador, tanto de lo universal como de lo particular. En lo universal, cada niño porta su reivindicación: en el momento actual, y de manera *efectiva*, lo cual es un sistema de instituciones y de prácticas ciudadanas que no representan otra cosa que la dignidad realizada de cada ser humano, y ello dado que para ser ciudadano basta con ser humano (Balibar, 2005). Al mismo tiempo se representan a sí mismos, a la vez que delegan su poder a condición de que sea controlable y revocable. Es particular pues, de otro modo, el nivel de abstracción de lo «humano» que dejaría a un lado a los «sin parte» (pobres, inmigrantes, niños, mujeres) quienes también son ciudadanos. En efecto, la discriminación hacia la infancia no solo es negación de ciudadanía, sino también de humanidad.

[114]

La ciudadanía no solo implicará la pertenencia a una comunidad política y el conjunto de derechos y deberes derivados de ésta, sino una constante agencia representada en la intensa relación entre individuo y comunidad. Es así que la participación de la infancia es un proceso iniciado en diversos ámbitos: la familia, la escuela, la ciudad y las relaciones con la administración, en general. Todo ello implica la necesaria y progresiva participación de los niños y niñas en todos los ámbitos; es decir, a la consideración de estos como ciudadanos de pleno derecho en nuestra sociedad del siglo XXI (Fernández, 2009).

Se busca entonces, con la presente investigación, una mirada colaboradora de iniciativas que integren al escolar en cuanto al respeto y consideración de su percepción, así como la posibilidad de fomentar su participación activa, tanto en la vigilancia como en la promoción de los componentes alimentario y nutricional (Vásquez, 2012), convirtiéndolo en sujeto de derechos (Leroy, 2009) más que simple objeto de cuidado. Se insta, en este sentido, a concebir un enfoque de consulta con los niños que sea fuente de la producción de políticas públicas. Es por ello vital la construcción de mecanismos que institucionalicen la participación del niño en «todos los niveles de la toma de decisiones relevantes del gobierno, los niños deben estar directamente involucrados en determinar los métodos de participación para garantizar que éstos sean accesibles y amigables para ellos» (Cit. En NATS, 2009: 11).

4. Resultados

4.1. Modalidades y características de la participación estudiantil

Mediante el Decreto Supremo N° 008-2012-MIDIS se creó el Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma como Programa Social del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Su objetivo, según se establece en el mismo decreto, es el de brindar un servicio alimentario de calidad, adecuado a los hábitos de consumo locales para niños y niñas de los niveles de educación inicial y primaria en instituciones educativas públicas. Para lograr sus fines cogestiona con la comunidad, basándose en la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad organizada, considerando actores del sector público en la ejecución de las prestaciones, a fin de garantizar un servicio de calidad, diversificado, descentralizado y sostenible. La cogestión considera las necesidades y potencialidades de esta sociedad, con la intención de promover su desarrollo, la participación ciudadana de la población, la vigilancia y el monitoreo social. Con ello Qali Warma busca ir más allá de la imposición de cómo debe pensar la población escolar infantil o de considerarlos como meras figuras decorativas que aparenten estrategias de inclusión participativa de las y los niños que esconden formas de «tokenismo» o formas de manipulación por parte del sector público (Castro, 2009:49).

[115]

La participación escolar se identificó de modo grupal e individual. En cuanto a los grupales incluía a diferentes estudiantes en una tarea común, como lavar los vasos y el balde que contenía la leche, entre otros. Las labores individuales (aunque de buen grado fuera parte de toda la labor colectiva) incluían, por ejemplo, el servir la leche en los vasos o el repartir los mismos a los compañeros y compañeras. Luego de analizar los resultados en las doce instituciones educativas visitadas en las tres regiones naturales podemos clasificar la participación del siguiente modo:

Cuando se trata de entrega de raciones, un niño se dedicará a repartir el pan y otro repartirá la leche. Otro grupo de niños, de dos a tres de ellos, traerán las bolsas con las botellas de leche. Este punto requerirá que los alumnos salgan del aula y regresen a la misma con dichos insumos. Por ejemplo, nos dice una niña: «Iba aula por aula y entregaba diciendo si querían o no querían. Algunos quieren pan o leche. Se forman grupos de 5 para darles las bolsas. Solo ayudamos 2 ó 3³». En este caso, la niña en mención no solo llevaba la leche a su aula,

³ Niña de 6to grado A de la institución educativa Virgen de Rosario de Ica.

sino que iba a aula por aula, repartiendo por todos los grados de educación primaria. Por lo mismo que los niños y niñas del 5to y 6to grado son los más grandes, suelen dedicarse a aquellas tareas en caso falten las madres, que son las legítimas dueñas del rol: «(Ayudo) repartiendo la leche, cuando no vienen las madres de familia, lo hago dos o tres veces por semana⁴».

Dicha participación, entonces, se restringe en caso las madres se encuentren disponibles. No se trataría de un rol legitimado por las autoridades, sino por un mero papel transitorio que no tiene significado alguno en el aprendizaje sobre ciudadanía y participación

No, nunca me obliga nadie, a veces sí, cuando no vienen sus mamás, si les gusta porque les gusta. Yo no me incomodaría en ayudar. Me gusta servir a mis amigos para que no se enfermen. No participo (...) Yo no lo hago por las mamás. No, y recoger los vasos. A veces mamás no limpian las mesas y comemos ahí, y nos dicen ¿Por qué no limpian ustedes?⁵

Sin embargo, puede darse lo contrario; es decir, que la participación escolar permita optimizar los servicios, como es el caso de la institución educativa 622, en donde el brigadier, en un claro rol participativo, decidió liderar una micro organización al interior de su aula

[116]

Niños: La primera vez nosotros regábamos, ya después decimos para repartir nosotros para que no se riegue (la leche).

Facilitador: ¿Y quién dijo para repartir? ¿La Profesora?

Niños: No estaba, la profesora llegaba un poco más tarde. En el 5to B no había profesora, toda la leche regaban, tirado por doquier, el pan tirado y de pronto dijeron acá tiene que haber orden y el brigadier dijo yo pongo orden y así se empezaron a ordenar.⁶

En cuanto al recojo de desperdicios, un niño se encargaba de recoger las bolsas en donde venían los panes y otro niño recogía las botellitas de plástico para su futuro reciclaje. Este papel tiene mayor importancia en ciertos contextos, como es en Ica y San Martín: «(Ayudo) reciclando, repartiendo, alimentándome bien, profesora no quiere que dejen. Reciclamos las botellas y nos pagan por comprar más cosas para nuestro salón. Un señor que es de EE.UU., nos ayudaba por todo lo vacío, yo voy mesa por mesa y recojo⁷».

⁴ Niño del 6to grado C de la institución educativa 22313 de Ica.

⁵ Niño del 5to grado B de la institución educativa Santiago Apóstol de Cajamarca.

⁶ Grupo de discusión de la institución educativa o 622 de Rioja.

⁷ Niño del 5to grado B de la institución educativa Virgen del Rosario.

El tipo de empoderamiento suscitado en los niños que participan en el reciclaje tiende a ser mayor que en el de repartir, ya que la finalidad de su trabajo se materializaría en los recursos económicos para su aula. Si bien la ayuda en repartir no es mínima, se esfuma al momento de lograr su cometido. El total de alumnos que ayudaron en estas tareas fue un promedio de 3 a 4 estudiantes.

Cabe destacar que hay casos muy representativos de niñas y niños con ímpetus participativos que rebasan esta explicación general. En algunas aulas se pudo vislumbrar a niños y niñas dedicados a cuidar el orden. Veamos el siguiente caso en donde diferentes niños de una sola institución educativa indican, a modo de resumen, los casos antes analizados

(Ayudo a) repartir el desayuno. Ayudamos a ver que estén comiendo no se esté conversando. Barrer. Repartir en forma ordenada. Ayudar a botar en el basurero toda la basura, la bolsa de pan, la cáscara del huevo. Recoger los vasos. Que no se alboroten (Desorden) Esperar que llegue a su mesa (Mantener el orden) Esperar a que lleguen a su mesa, algunos se meten y a veces se derrama, se cae y se ensucia todito. Por eso están dos alumnos, uno de cada lado⁸.

Cuando se trata de productos se reproducen funciones similares a los sistematizados en las raciones, sin embargo la participación integrará a más niños y niñas. Cuando es por número de orden, por ejemplo, su participación se hace aún más constante que al modo voluntario que reserva la participación a una proporción mayoritaria pero no total. Si bien suele ser obligatoria, los niños y las niñas terminan por convencerse de la importancia de su rol, aunque con especial resistencia de los niños por un prejuicio de género. Mantener el aula en orden al momento de recibir sus desayunos será imprescindible. Ello debido al cuidado que se tendrá al momento de servir los alimentos, evitando «regar» la leche, por ejemplo. Este verbo se suele utilizar entre todos los niños, que refiere al desperdicio de la leche al caerse accidentalmente.

[117]

Otro rol diferente será el de los niños y niñas que lavan los vasos que cada uno de ellos tienen con su respectivo nombre. Es resaltante que en algunos casos los niños llevan a diario sus vasos, como sucede en la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba, lo que ocasiona que algunos se olviden dicho instrumento y se queden sin tomar sus desayunos. Los alumnos de esta institución nos dicen: «(Ayudo a) lavar las tasas y lavar el balde en donde se sirve

⁸ Grupo de discusión de la institución educativa 622 El Porvenir de Rioja.

la leche. Ayudo a los niños que no pueden cargar harito peso».⁹ Otros niños del mismo colegio comentan: «(Ayudo a) barrer, ayudo a los más pequeños. A repartir las galletas y poner el majar en cada galleta. También pican cebolla o preparan refrescos¹⁰».

La solidaridad, a la que les lleva por ser los mayores de primaria, es otro de los elementos que merecen subrayarse. Como se ve, el papel de los niños no se limita a repartir, sino a preparar los alimentos y degustar de ellos en el acto de modo colectivo, lo que los lleva a colaborar entre sí. Nos dicen los niños en un grupo de discusión: «*Tres reparten la leche, uno reparte el atún o manjar, tres reparten la galleta*¹¹». También habrá posibilidades de conflicto al momento de repartir el manjar en las galletas, por lo cual el que cumple este rol, por lo general, será un solo niño o niña, asignado por su honestidad. Si todos los niños lo hacen independientemente no alcanzará, ya que cada quien sacará más para sí: «A mí no me gusta repartir manjar porque no tiene medida y se pasa y se molestan»¹². También habrá casos, aunque no mayoritarios, en donde se apele a la limpieza. Ello dependerá del rol que tengan los profesores al momento de exigir dicho ritual de aseo: «Tenemos grupo de alimentación, ayudo a servir la leche, le doy una tasa de leche a cada uno. Digo antes de que empiecen que se laven las manos. A veces ayudo a servir las galletas y el pan¹³».

[118]

De esta manera, la participación se torna múltiple en el servicio de productos, teniendo tantos roles como la organización de los alumnos así lo permita. Los testimonios de niñas, que son las que más integran los cuerpos participativos, de las tres unidades territoriales, reflejan el afán participativo planteado: «Ayudo a preparar, pongo leche, mermelada, saco las galletas, reparto, pongo la maca, todo lo que se necesita para el desayuno¹⁴» Otro testimonio refleja el valor voluntario de la participante: «Haciendo favores, a repartir las tasas, la avena, los atunes, a repartir los platos. Lo hago desde hace dos semanas, es cuando yo quiero, es que les dejo a que otros hagan¹⁵». Otra estudiante incide en la relación vinculante entre la profesora y la estudiante al momento de ac-

⁹ Grupo de discusión de la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba.

¹⁰ Grupo de discusión de la institución educativa 298 de Moyobamba.

¹¹ Grupo de discusión de la institución educativa 298 de Moyobamba.

¹² Grupo de discusión de la institución educativa 298 de Moyobamba.

¹³ Niño del 5to grado B de la institución educativa 83010 de Bambamarca.

¹⁴ Niña del 6to grado B de la institución educativa 83010 de Bambamarca.

¹⁵ Niña del 6to grado B de la institución educativa 298 de Moyobamba.

tuar: «Sirvo la leche, la galleta, el manjar también a veces. Lo hago tres veces a la semana, yo reparto, es porque ella está ocupada (profesora). Lo hago desde siempre, la profesora me dijo, yo le pedí y aceptó, es facilito».¹⁶

Existirán, también, en ambos servicios, casos en los que se compruebe que los alimentos no hayan sobrepasado su fecha de expiración, así como el buen estado de los mismos: «Ayudar a lavarse las manos. A ver si un niño tiene dolor de estómago», nos dicen en el grupo de discusión de la institución educativa 22313 de Ica en cuanto al servicio de raciones. En cuanto al servicio de productos nos dicen

Niños: Voy a ver el estante para ver la fecha de vencimiento y si alguno está en buen estado.

Facilitador: ¿Cómo sabes que están en mal estado?

Niños: Cuando huelen mal. Y la fecha de vencimiento.¹⁷

Para acceder a la posibilidad de participar, existirán dos modos. El primero será voluntariamente, en donde los niños levantarán la mano, y el segundo será por número de orden, en donde todos los niños participarán al menos una vez. Existirán casos en donde participará aquel o aquella que venía cumpliendo una función general, tal como los brigadieres u otro tipo de autoridades escolares. Habrá una cuarta forma, que raya en la obligación requerida por los profesores y la voluntad del niño: se le pedirá al niño o niña que lo haga, a veces de modo voluntario y otras de forma obligatoria. Lo resaltante es que en el proceso el estudiante se sentirá atraído hacia dicha labor: «Bueno, me estaban contando que algunos los escogieron de manera voluntaria porque ellos querían, a algunos incluso les dijeron que ayuden pero en el fondo querían también¹⁸». A todo ello le sumamos una particular situación en donde los propios niños deciden hacerlo por su propia cuenta ante la inacción del resto. Sin embargo, todos los procesos existentes pueden darse en un mismo espacio escolar

[119]

A los que se porten bien. A los que reparten bien las medidas, lo junto. Los que les gusta ayudar. Los que son responsables. Los que no son ociosos. Los que no botan la leche. Los que se portan bien y hacen caso al profesor. Los que son obedientes. Por lista. No hay preferencia cualquiera puede ayudar. Los brigadieres.

Grupo de discusión de la institución educativa Isaac Montalván en Pisco.

¹⁶ Niña del 6to grado de la institución educativa 22451 de Pisco.

¹⁷ Grupo de discusión de la institución educativa 83010 de Bambamarca.

¹⁸ Grupo de discusión de la institución educativa 22451 de Pisco.

Analicemos en primer término la participación voluntaria. Esta representará la mayoría de los casos, demostrando un ímpetu por colaborar por parte de los niños y las niñas, quienes a pesar de su corta edad, así como los prejuicios que puedan existir por ello, no ven menoscabadas sus capacidades participativas, en buena medida, por la satisfacción de realizar algo no sólo útil, sino constructivo, ya que gracias a sus esfuerzos es que sus compañeros y compañeras podrán comer: «voluntariamente, ellos le piden al profesor, a veces la gente les llama y van corriendo para que apoyen»¹⁹. Puede más el vivo deseo de mover sus cuerpos llenos de energía, así como el deseo de satisfacer a sus profesores. Justamente accederán gracias a la rapidez con la cual pedirán ayudar: No me obligaron, la profesora pregunto quién quería repartir los vasos y yo levante la mano, porque yo levante la mano primero.»²⁰

[120]

Una impronta del cuerpo y las emociones se convertirá, entonces, en una de las principales motivaciones. Analizando los testimonios, se puede sumar a lo planteado que la participación voluntaria se retroalimenta gracias al deseo de alegrar a sus profesores. Los siguientes testimonios refuerzan esta idea: «Pensé que el profesor está ocupado en otra cosa, pensé en eso para ayudarlo (...) sí, quiero seguir, me gusta, ayudo porque quiero ser una persona amable»²¹. Al testimonio de Pisco se suma una entrevista proveniente de Cajamarca: «Antes terminábamos las tareas, éramos cuatro en total, y mientras los demás siguen haciendo tareas, nosotros ayudábamos, uno llenaba la leche, otro repartía y otro daba el pan. Y también porque el profesor nos lo pedía por favor y tampoco ¿no vamos a despreciar no?»²². La acción participativa denotará su compromiso por hacer cierto bien a cambio de un agradecimiento o felicitación por el agrado de mantenerse en movimiento: «El que quiere repartir el desayuno tiene que ser voluntariamente para que lo reparta, voluntariamente el que elige o no, tiene que ser por sí misma, si quiere repartir el desayuno o no, tiene que ser voluntariamente sin nada a cambio»²³.

No habrá puntos extra o mejores notas, la sencilla labor de «ayudar» moverá a muchos de ellos y ellas, siendo compleja por las numerosas aristas que incluye dicha participación. El gozo de interactuar con el resto de compañe-

¹⁹ Grupo de discusión de la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba.

²⁰ Niña del 5to grado A de la institución educativa Isaac Montalván de Pisco.

²¹ Niña del 5to grado G de la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba.

²² Niña del 6to grado B de la institución educativa Divino Maestro de Cajamarca.

²³ Grupo de discusión de la institución educativa Manuel del Águila de Rioja.

ros, despegándose del incómodo asiento que limita las voluntades, podría ser otra lectura a dicha voluntad: «La profesora nos dice ayúdame a repartir galletas. Lo hago desde que empezó. Había voluntarios, lo haré hasta fin de mis estudios. Me gusta, me distrae, cuando veo las caras de mis compañeros, sino en la hora de la evaluación no podemos hacer nada, al repartir ¡sí se puede²⁴».

La participación voluntaria, según se identificó en el trabajo de campo, se suscita ante la pregunta de la profesora, sin embargo hubo casos específicos en donde los propios alumnos deciden hacerlo sin consulta previa. Es un modo de acceder a la participación desde sus propias iniciativas. Cierta balance racional, aun en una edad en que la inmediatez embarga los pensamientos, los llevaría a un liderazgo que el resto de compañeros aceptaría y legitimaría

Yo decidí ayudar voluntariamente, otros sacaban más o menos y dije, mejor yo les doy, y les doy más si sobra. A veces la profesora hace clases con otro salón y no puede estar ahí. Yo veía que todos estaban en círculos desordenados, dijimos ¡AY NO!, ¡formen filas! Desde ahí comenzamos a repartir yo y mis compañeras. La profesora estaba en otro salón y (cuando vio que repartían) dijo ¡qué bonito! (...) Soy feliz ayudando es que sino algunos dicen, perdón por lo que voy a decir «ay tú te jalas más porque eres más gordo» se insultan, mejor les ayudo y les doy por igual. Así se evita las peleas.²⁵

Lo interesante de los resultados sistematizados, es que se encuentra cierta relación entre la voluntad de auto organizarse en caso la profesora esté ausente, y cuando ella está, deberá dirigir el proceso designando quiénes lo harán o quienes no: «Cuando la profesora no llega es voluntario, cuando no está ella ordena²⁶». Dicho liderazgo también se observará en quienes detenten un cargo. En caso de ausencia de los profesores, serán brigadieres o autoridades escolares diversas, quienes deberán dirigir el proceso de repartición de los desayunos: «Sí, mi compañera y su amiga (participan por su propia cuenta), cuando no está el profesor, como ella es la alcaldesa de personal social y algunos regidores también. Ella dice cuando está subiendo y ya estamos acabando (refiriéndose a que la profesora no está cuando reparten)²⁷». En otro caso, la estudiante actuará, nuevamente, en tanto el profesor lo haya permitido: «Reparto los desayunos, lo hago desde hace dos meses. El profesor nos eligió, porque somos de defensa civil²⁸».

[121]

²⁴ Niña del 5to grado A de la institución educativa 298 de Moyobamba.

²⁵ Niña del 5to grado A de la institución educativa Nuestra Señora de Lourdes de Bambamarca.

²⁶ Grupo de discusión de la institución educativa 622 de Rioja.

²⁷ Niña del 5to grado B de la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba.

²⁸ Niña del sexto grado de la institución educativa 622 de Rioja.

En cuanto a los alumnos que fueron asignados por su número de orden, a pesar del rol que cumplirán a modo de deber y no como libre elección, en su mayoría lo realizarán sin oponer resistencia alguna. Comenta una niña: «la profesora formo a 6 grupos, como somos 24 alumnos, y a mí me tocó el desayuno²⁹». En este caso ya hay grupos designados, por lo cual habrá quienes nunca participarán. Cabe destacar que los grupos se dividieron a sugerencia de los propios estudiantes y no de la profesora. Es más, en diversas aulas se preferirá el número de orden para evitar las peleas al momento de elegir a aquellos que deben ayudar al momento del desayuno escolar. Como ya se dijo, en el caso de las instituciones educativas que designan a las madres el trabajo de repartir y llevar los desayunos, cuando éstas faltan, los alumnos pasarán a reemplazarlas voluntariamente. En este caso no habrá mayor organización de roles, ya que los niños harán algo imprevisto

Niños: A veces cuando los padres no pueden ahí hacen a los niños ayudar.

Facilitador: ¿Qué pasa cuando la mamá no llega quien reemplaza?

Niños: El niño voluntariamente. El hijo de la mamá que faltó (...) Por número de orden³⁰.

[122]

Por otra parte, el número de orden servirá, también, para designar una tarea que es rechazada por las mayorías: lavar los vasos y el recipiente de la leche. Debido a que la gran mayoría rehúye a ello, pasará a convertirse en un deber obligatorio. Cabe destacar que allí, en donde se rechaza el lavado de dichos envases, habrá una participación común en cuanto a los diversos roles de repartir, llevar, reciclar, etc. Lavar resulta algo sumamente molesto para los alumnos, en especial para los varones: «Por número de orden toca lavar los vasos y para repartir voluntario. Si no hacen por número de orden siempre lavan los mismos, si los demás no quieren³¹».

El lavado de los envases generará reclamos por parte de los profesores, quienes regañaran en algunos casos a los alumnos que no laven bien los vasos o el recipiente grande de leche. Véase como el niño más participativo de una institución educativa en Pisco recuerda con incomodidad el momento en que renunció a cualquier tipo de lavado: «Un día me reclamaron porque según ellos yo no lave bien el balde pero yo como que lo lave bien, hecho agua y agua. ¡Después

²⁹ Alumna del 5to grado D de la institución educativa 83010 de Bambamarca.

³⁰ Grupo de discusión de la institución educativa Virgen del Rosario de Ica.

³¹ Grupo de discusión de la institución educativa 22451 de Pisco.

de eso ya no lave más! Desde ese momento ya no lave el balde empecé a recoger la leche³²».

Sólo en muy pocos casos se vio que el acceso a la participación fue por obra de un castigo, como resultado de llegar tarde: «Por castigo, porque llegue tarde, pero para mí no fue castigo³³». Como bien menciona el testimonio, aunque se etiquete como castigo, resultará algo positivo para los niños y niñas. Caso muy diferente será el de lavar los vasos y los recipientes: «Sí, cuando uno se porta mal, le dicen anda y lava los servicios, o ayuda a repartir³⁴».

4.2. Motivaciones para la participación efectiva

Aquello que conlleva a los niños a participar, más allá del modo en que fueron designados, será de nuestro interés en este punto. Las motivaciones, como así le llamaremos, fueron puntos cruciales en las entrevistas individuales a cada uno de los alumnos entrevistados. Estos rebasaron el idealismo anterior, ya que buscó por todos los medios, ubicar en situaciones reales sus motivaciones más próximas a su participación escolar. Si bien podían girar en torno a que es «algo para ayudar, y además es fácil³⁵», las respuestas fueron aún más complejas. Para comprender esto, veamos cómo en el siguiente grupo de discusión se debate la supuesta solidaridad entre compañeros

Niños: Nos discriminan porque repartimos leche.

Facilitador: Si a ustedes les insultan, les tratan mal, etc., ¿para qué ayudar?

Niños: Porque las profesora nos manda. Porque nosotros queremos ser responsable con nuestro colegio. Nos gusta ayudar a repartir la leche.³⁶

Los niños y las niñas no se ven en la obligación de actuar por amor a sus prójimos, ya que éstos no valoran lo que hacen entonces, ¿por qué? Este caso lo resume muy bien: porque son obligados o tienen un designio de responsabilidad difícil de evadir, en especial en los brigadieres u otras autoridades escolares, o bien lo hacen porque les gusta. Veamos cada uno de ellos. Cuando los profesores mandan, o mejor dicho, cuando lo encargan, ya que no se han identificado casos en donde los niños sean obligados contra su voluntad a ayudar, salvo en el caso del lavado de vasos y recipientes, en estos casos los niños actuarán más por estima al profesor que por la amenaza del mismo: «Me sien-

[123]

³² Niño del 6to grado A de la institución educativa Isaac Montalván de Pisco

³³ Grupo de discusión de la institución educativa 22313 de Ica.

³⁴ Alumno del 6to grado de la institución educativa 22451 de Pisco.

³⁵ Alumna del 5to grado B de la institución educativa 83010 de Bambamarca

³⁶ Grupo de discusión de la institución educativa 22313 de Ica.

to muy bien, porque la profesora me puso en eso, confía en mí y siente que yo le puedo ayudar³⁷». Se reafirma la necesidad de obtener la gracia institucional de mano de los docentes: «Lo hago desde el inicio, el profesor nos llamó y me dijo ayúdame a repartir, ven Alicia, ven, vine y fui y dijo que reparta. Yo quería porque estábamos preparando la ensalada. Me gusta ayudar al profesor, a veces él no puede y yo le ayudo³⁸». Dicha aprobación se manifiesta, inclusive, con emociones y sentimientos mutuos: «Para agradecerme me da un abrazo (la profesora) lo has hecho bien me dice³⁹».

La confianza de la que los niños son objeto son los más importantes aportes para su creciente participación, según se constata, sumado al amor y al cariño del cual son objeto una vez realizada la ayuda hacia sus profesores, como es el caso de la niña de Rioja. La motivación de la responsabilidad será parte del designio que portan consigo diversos estudiantes producto de la confianza que los profesores y las autoridades educativas pusieron en ellos y en ellas. El brigadier de la institución educativa 622, si bien representa el caso más poderosamente participativo de todos gracias a su iniciativa, deja en claro el peso de su cargo y de sus funciones. Para él participar es mucho más que quedar bien con los demás

[124]

Un mes después de que llegó (el programa) empecé a ayudar a repartir desayunos. Ordeno a los que les toca repartir. Lo hago porque el brigadier tiene que cumplir con sus deberes. Me siento bien porque hago el bien y no hago el mal. (...) Mis padres me dicen que me van a seguir apoyando, los profesores no me dicen nada, y no me molesta, no lo hago para que me den las gracias, sino por mi voluntad. Para mí sí es importante, porque es al dar a las personas, al decirles que no rieguen la leche, para que no falte, sino hacen un desastre y faltaría para los demás, mejor doy órdenes, (en caso de que) sino lo hago yo cuando me toca⁴⁰.

Participar incluye motivaciones que no radican en el solo gusto de hacerlo. El designio funcionaría como un desafío del cual algunos niños son capaces de llevarlo a cabo, aunque los profesores no otorguen agradecimiento alguno. Es así que el designio produciría la alegría que muchos aludieron en respuestas anteriores: «Lo hago desde que entré al colegio. Siempre lo haré hasta que muera. Me siento bien, ellos se sienten bien porque se alegran y yo me alegro,

³⁷ Niño del 5to grado B de la institución educativa 83010 de Bambamarca.

³⁸ Niña del 6to grado G de la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba.

³⁹ Niña del 6to grado de la institución educativa 622 de Rioja.

⁴⁰ Brigadier de la institución educativa 622 de Rioja.

y entristezco cuando ellos entristecen. Otros no quieren ayudar y yo siempre levanto la mano para ayudar, porque hay un mandamiento que dice que ayudes a tu prójimo y al necesitado⁴¹». En tercer lugar tendremos la posibilidad de realizarlo gracias al gusto de hacerlo. Este radicaría en la posibilidad de superar la monotonía en los niños que se caracterizan precisamente por sus enormes deseos de jugar y llevar a cabo una serie de proezas: «Traer los alimentos de allí (señala hacia la dirección) a mi aula, el profesor no puede, porque no tiene tiempo, yo voy porque quiero ir para hacer un poco de ejercicio⁴²». El caminar para un niño puede representar un alivio en tanto debe estar sentado varias horas: «Un día a la semana, si me gusta, hago ejercicio al caminar, desde hace dos días, lo hago todos los lunes⁴³».

El gusto, como se puede comprobar, es mucho más complejo de lo que aparenta. El gusto por participar contiene su atractivo en la posibilidad de movilizar los cuerpos e interactuar con unos y otros, a lo cual se le suma la noción de hacer algo bueno, algo provechoso para los demás y de lo cual los profesores estarán agradecidos. Tantas bondades en una serie de acciones, resultará una oferta inevitable: «Me animé, es divertido ayudar a mis compañeros y luego nos ponemos a estudiar. Lo hago porque me piden que ayude⁴⁴». Habrán niños que vean en la posibilidad de colaborar, el poder desempeñar acciones que en el futuro puedan reforzar sus destrezas: «Yo reemplazo porque me gusta la cocina. Siempre lo quiero hacer⁴⁵». Incluso, son capaces de emular a quienes lo hicieron y con su ejemplo contagiaron a los demás compañeros, en la medida que aquellos terminaron por aburrirse de ir y venir, y de tanto ayudar: «Lo empecé a hacer porque los que recogían me dijeron que les gustaba. Y los que recogían ya no querían y el profesor llamo y yo quise. Ellos estaban aburridos⁴⁶».

[125]

A las tres motivaciones tipificadas, se agregará una cuarta que se manifestará en actitudes cuya racionalidad busca aprovechar los recursos; es decir, los alimentos: «Y yo quise, para ayudarles y que no se enfríe al momento en que lo toman⁴⁷». Asimismo, buscarán generar el mayor bien posible, ante la

⁴¹ Niño del 6to grado de la institución educativa 22451 de Pisco.

⁴² Niño del 5to grado G de la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba.

⁴³ Niña del 6to grado C de la institución educativa 22313 de Ica.

⁴⁴ Niño del 5to grado de la institución educativa 622 de Rioja.

⁴⁵ Alumna del 6to grado B de la institución educativa Isaac Montalván de Pisco.

⁴⁶ Niña del 6to grado A de la institución educativa Isaac Montalván de Pisco.

⁴⁷ Alumna del 6to grado A de la institución educativa Virgen del Rosario de Ica.

posibilidad de que suceda algo malo producto del hambre: «Si es importante porque si no algunos niños se podrían desmayar, mi prima casi se desmaya por no desayunar, más de cinco días»⁴⁸. Es así que harán lo posible para que todos sus compañeros puedan satisfacerse: «Me gusta porque me gusta el orden y que nadie se quede sin desayunos»⁴⁹. Son capaces de ser felices con las acciones que emprenden, aunque ello no sea más que un designio, no cesarán de repetir con cierta alegría lo bien que se sienten: «Feliz, porque ayudo a los demás a comer ni que sufran cansancio al hacer tarea»⁵⁰. Su función es la de llevar a cabo el objetivo final del programa, el de alimentar a los niños: «siento que estoy ayudando y que estoy dando de nutrir a mis compañeros»⁵¹. Después de todo, con dicha ayuda pueden ampliar sus redes amicales, tratando de agradar a más compañeros, adquiriendo cierto capital simbólico, producto de su importante servicio: «Sí me gusta porque quiero ser solidaria, tener amigos, tengo bastantes amigos»⁵².

[126]

Finalmente, cabe destacar que en este último rubro, los niños expresarán su deseo por ayudar a quienes se supone tienen el rol de servirles los desayunos, las madres. Si bien hemos explicado cómo en ciertas instituciones educativas los escolares no tendrán mayor participación, debido a que su rol será el de ser encauzados en un sentido total, la participación escolar deja en claro su preocupación por aquellas madres: «Para que la señora no sufra tanto para llevar a otros salones, para que la señora se encargue de una sola cosa»⁵³. La participación escolar conjugaría dos acciones, la de llevar a cabo una tarea en beneficio de los demás compañeros, y de evitar que las madres se agoten aún más: «creo que es bueno darles leche a cada uno y repartir las galletas, y a las madres que se cansan ayudarles»⁵⁴. Inclusive, se referirán al cuidado en lo que puedan decir de la comida que ellas prepararan: «Que mi compañera decía «Ay no, está fea», y la mamá que había preparado la comida y estaba ahí se sintió mal. No se daba cuenta que le hicieron sentir mal»⁵⁵.

⁴⁸ Alumna del 5to grado B de la institución educativa Virgen del Rosario de Ica.

⁴⁹ Alumno del 6to grado C de la institución educativa Nuestra Señora de Lourdes de Bambamarca.

⁵⁰ Alumno del 5to grado D de la institución educativa 83010 de Bambamarca.

⁵¹ Alumna del 5to grado D de la institución educativa 83010 de Bambamarca.

⁵² Niña del 6to grado A de la institución educativa Virgen del Rosario de Ica.

⁵³ Grupo de discusión de la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba.

⁵⁴ Alumna del 5to grado B de la institución educativa 83010 de Bambamarca.

⁵⁵ Niña del 5to grado A de la institución educativa Nuestra Señora de Lourdes.

4.3. Problemas suscitados al participar

Una razón por la cual los niños dejan de participar en las actividades de apoyo ya descritas, es su natural inclinación al juego. Esto ocurre con mayor frecuencia en el caso de los varones cuya desconcentración se debe a su insatisfecho deseo de jugar: «Una vez no lo hice porque no alce la mano cuando profesor pidió voluntarios, es que estaba jugando (...) antes no (participaba) porque yo jugaba tuti fruti y me distraía, ahora ya no juego porque no quiero distraerme⁵⁶».

Las actividades de apoyo que realizan los niños y las niñas no deben estar desvinculadas de lo lúdico. Los casos en donde no coinciden el afaán de la colaboración y la inclinación al juego son mínimas, porque como se acredita en las entrevistas del presente estudio, tan los niños como las niñas que participan en el servicio de los desayunos, ven en sus roles un claro ejercicio lúdico, a pesar de la responsabilidad que requiere. El otro polo del juego y la distracción será el estudio. Justamente el miedo a perder las clases o de no hacer la tarea a tiempo es otra amenaza, ya que al repartir los demás estarán concluyendo algunas tareas. Veamos el modo en que se entrecruzan la diversión y la responsabilidad de las tareas: «Es divertido distraerse a estar sentado. No quiero ayudar en más cosas, porque también tengo que estudiar⁵⁷».

[127]

Los que se aventuran podrían perder la posibilidad mantenerse atentos a algunas indicaciones. Por ello es que algunos profesores preferirán utilizar el número de lista: «Se hace por orden de lista, sí me gusta porque para que haya más tiempo de hacer tarea⁵⁸». Las niñas, haciendo uso de su responsabilidad reforzada por los mismos niños y sus profesores, tratarán de llevar a cabo sus funciones, en la medida que no perjudiquen sus estudios: «Cuando estoy sentada y dicen que lleve el balde, cuando hago tareas no lo oigo y le digo a mi amiga, pero quiero, cuando acabo la tarea si quiero⁵⁹».

Sin embargo, otros niños, en su mayoría hombres, rechazarán su participación porque pone en peligro el cumplimiento de sus tareas y por ende sus calificaciones. Un niño nos indica que la mayoría no querrá participar en

⁵⁶ Niña del 5to grado G de la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba

⁵⁷ Niña del 5to grado A de la institución educativa 622 de Rioja.

⁵⁸ Alumno del 6to G de la institución educativa Manuel del Águila de Rioja.

⁵⁹ Niña del 5to grado B de la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba.

las actividades a pesar de que los llamen porque «Nos toca hacer la tarea por eso no quieren⁶⁰». Otro testimonio rehúye de cualquier tipo de participación ya que asegura, «no me alcanza el tiempo, a veces tengo tarea⁶¹». Inclusive algunos niños opondrán resistencia: «Sí, a uno le tocó pero estaba haciendo su trabajo, profesora le obligó⁶²». Finalmente, una niña nos menciona que su experiencia participativa no le gustó: «No me gustó, teníamos que venir a clases y estar repartiendo el pan. No quiero perder las clases⁶³».

Ello nos llevaría a que, en ciertos casos de modo más marcado, cierto grupo selecto de niños y niñas participen repetidas veces, pues serán los únicos capaces de no solo saber equilibrar sus funciones en cuanto al estudio, sino de terminar a tiempo y antes que el resto de sus compañeros. Una competencia en la cual serán casi los mismos, tanto perdedores como ganadores: «Unos no pueden ayudar porque no terminan de escribir lo que pone el profesor en la pizarra⁶⁴». Ello los lleva a pensar que sólo aquellos con capacidades superiores al resto pueden participar en dichas tareas. Se evidencia cierto monopolio de la participación que es reforzado por los propios profesores, propiciándose la conformación de una especie de elite en lo participativo: «La profesora también elige responsables, no es solo las que quieren, sino los más responsables, la misma cantidad⁶⁵». Ello puede reproducir formas de segregación y discriminación autofigurada: «Si, son los niños más inteligentes, más habilidosos y los que más participan». ⁶⁶

[128]

Este tipo de situaciones puede tener serias consecuencias entre los propios niños, quienes pelearán por captar la atención de los profesores, en busca de obtener un rol importante. Dos importantes testimonios colectivos dan cuenta de los conflictos generados en contextos de una pobre deliberación democrática en torno a quienes deben ser los encargados de las funciones asignadas por las y los profesores: «Si, por quien reparte, pelean. Algunos cuando no les toca a ellos, ellos se pasan, se meten ahí (en los alimentos) esos de ahí van y les tocan y empiezan a discutir. Discuten porque quieren traer la leche. Algunos se molestan porque mis compañeras les traen galletas partidas. Algunos se sienten fastidiados porque no

⁶⁰ Alumno del 5to grado A de la institución educativa 622 de Rioja.

⁶¹ Alumno del 6º grado B de la institución educativa Santiago Apóstol de Cajamarca.

⁶² Alumna del 6to b de la institución educativa Isaac Montalván de Pisco.

⁶³ Niña del 6to grado B de la institución educativa Santiago Apóstol de Cajamarca.

⁶⁴ Niño del 5to grado G de la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba

⁶⁵ Niño del 5to grado A de la institución educativa Nuestra Señora de Lourdes de Bambamarca.

⁶⁶ Niña del 5to grado B de la institución educativa Isaac Montalván de Pisco.

los han escogido. Cuando el profesor manda a traer las galletas algunos quieren ir y otros van».⁶⁷

Otro factor es el miedo que tienen los niños de servir la leche o incluso de llevar los vasos a manos de sus compañeros, ya que esta podría caerse al piso ocasionando en algunos casos, el enojo de los profesores: «Hoy al servir, regué la leche en la mesa de mi compañero. Casi me bota, el profesor dijo que pida perdón⁶⁸». Una niña comenta «yo no quería (participar) porque se derramaba la leche y se enojaban⁶⁹». El miedo que sienten los niños es patente, debido a su sentimiento de inseguridad, el cual termina por menospreciar sus capacidades.

Habrán casos en los cuales al servir la leche, esta se derramará accidentalmente, lo que producirá el enojo de algunos profesores, al punto de llevar su protesta al desperdicio de dicha porción láctea: «Algunos profesores nos dicen «porqué lo derramas» y lo botan»⁷⁰. El que la leche caiga sería causa del desorden en el mayor de los casos. En efecto, otra de las cosas que más incomoda a los escolares que participan al momento de servir los desayunos, será el desorden: «la leche se riega, se pelean⁷¹».

El miedo hacia el desorden solo puede desaparecer ante la presencia de algún profesor. En estos contextos no habrá representante alguno con la legitimidad que pudimos percibir en otras instituciones educativas: «Cuando el desayuno es a la hora de recreo pegan a la que reparte porque no está la profesora. Cuando no está la profesora se vuelven demonios. Empujan o se quitan⁷²» Incluso será debido a que habrá alguien que deseará que aquella persona que se encuentra colaborando, caiga al momento de llevar la leche, sin pensar en el daño que puede ocasionarle. Este tipo de comportamiento, que lleva consigo una cuota de crueldad innegable, se observó en casi todas las instituciones educativas

[129]

Niños: Algunas veces se tropieza. Le insultan. Algunos ponen el pie para tropezar, los más malcriados.

Facilitador: ¿Y porque?

⁶⁷ Grupo de discusión de la institución educativa Germán tejada de Moyobamba.

⁶⁸ Alumno del 5to grado B de la institución educativa Nuestra Señora de Lourdes de Bamba-marca.

⁶⁹ Alumna del 6to grado A de la institución educativa Divino Maestro de Cajamarca.

⁷⁰ Grupo de discusión de la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba.

⁷¹ Grupo de discusión de la institución educativa Germán Tejada de Moyobamba

⁷² Grupo de discusión de la institución educativa 22313 de Ica.

Niños: Porque algunos tienen envidia. Porque la profesora más nos favorece a nosotros porque sabemos hacer.⁷³

Este tipo de violencia tendrá, entre otras motivaciones, lo aludido a la incapacidad de los profesores por saber colmar las expectativas de los niños en desear participar. Si bien el número de orden evita este tipo de competencias violentas, las actitudes belicosas no dejarán de hacer su aparición ocasionando, inclusive, malestar en sus víctimas

Algunos cuando están repartiendo les molestan, ponen el pie y ahí ponen cabe y caen. Algunos se han raspado la rodilla. Dejan destapado y el mismo le empuja para que caiga. A veces dejan ahí el vaso así abierto y a veces vienen y alguien empuja y se le derraman en el uniforme. Creen que somos molestos porque solo queremos poner orden. Algunos ponen el pie para caernos. Algunos nos pegan. A veces los insultan porque no les dan dos panes. Insultan diciendo la anoréxica está repartiendo⁷⁴.

[130]

Estas actitudes terminan por degenerar en una auténtica violencia, ya sea mediante las palabras o incluso física, que cala en lo profundo de sus víctimas, como fue el caso de una niña de una institución educativa en Ica: «Siempre lo haré. Me siento bien porque ayudo a mis compañeros y al profesor. Una vez los niños me querían pegar por repartir la leche. Yo participe sin que me digan. A pesar de todo lo que hago, me tratan mal... (Empieza a llorar)». ⁷⁵ Ello puede llevar a cierta venganza por parte de los agredidos, propiciando un abuso de poder en manos de quienes reparten los desayunos. Uno de ellos recuerda el modo en que se desquitaba de lo poco que le solían servir: «Si, recuerdo que me decían que les servía poco y a mí mucho, si era cierto, me desquitaba porque otros me servían poco, ellos no le decían, se reían nomás»⁷⁶.

Como última dificultad que se identificó en torno a la participación, se considera que los profesores tienden a tomar, en aquellas instituciones educativas sin una distribución de los poderes representativos escolares, como una mano de obra de inferior calidad y necesaria ante el vacío de quienes deben llevar a cabo las auténticas tareas de servicio de los desayunos, refiriéndonos en este punto a las madres. Una niña comenta «a veces están completas las madres y ya no lo hago»⁷⁷. Acudimos a una serie de acciones

⁷³ Grupo de discusión de la institución educativa 298 de Moyobamba

⁷⁴ Grupo de discusión de la institución educativa Manuel del Águila de Rioja.

⁷⁵ Niña del 6to grado C de la institución educativa 22313 Ica.

⁷⁶ Niño del 6to grado de la institución educativa Divino Maestro de Cajamarca.

⁷⁷ Alumna del 6to grado B de la institución educativa 22313 de Ica.

que recortan las capacidades infantiles prohibiéndoles participación alguna en consideración a un tutelaje que los inhibiría: «(Participar es) muy bonito, pero aún no me toca, profesora dice que prefiere que sea la mamá, yo quiero pero mi mamá tiene que ir». ⁷⁸

Ello lleva a los alumnos a sentir que su rol y sus funciones en el servicio de los desayunos se limitaría a facilitar la tarea de los verdaderos encargados dichos papeles, en una suerte de dependencia. Una entrevista grupal a niños que no habían participado lo suficiente respondían que participar era importante ya que: «hay mucho trabajo para las mamás, para lavar los vasos que están tirados en el comedor»⁷⁹. Es así como los propios niños y niñas disminuirán la importancia de ser ellos quienes lleven el desayuno a sus propias manos o mejor aún, tener un rol más protagónico en la consecución de sus derechos alimenticios

Este mes empecé, porque el próximo vienen las mamás. Prefiero a las mamás, porque son mayores y tienen tiempo. Nosotros no, porque hay quienes no saben (...) no es que lo hagan mal, a cada salón le toca un turno. ⁸⁰

No hay mayor diferencia entre el ayudar a los padres, que el ayudar a los profesores. «Alumnos no reparten, sólo a veces nomás, repartí dos veces nomas, era como ayudar a mi papá»⁸¹. Se trata de una consecución de responsabilidades que limita enormemente la iniciativa estudiantil, que, como vimos en otras instituciones educativas, permite que los alumnos y alumnas tengan a su cargo responsabilidades que compete su propio desarrollo. Los liderazgos colectivos se pierden, al depender de las autoridades adultistas: «Me gusta que la señora reparta, a ella le hace caso, a nosotros no nos hacen caso»⁸². Inclusive los padres de aquellos niños que se animen a participar se reservarán sus felicitaciones, ya que son otros los que deberían cumplir las funciones de servir los desayunos y colocarla en manos de los niños y niñas

(Mis padres) dicen que está bien, pero dicen que deben ir las mamás, que no deberían hacerlo los niños, deben ser más responsables. Los profesores dicen que está bien, para que no se enfríe la leche. ⁸³

La participación no será efectiva por significar un modo de emprendimiento ciudadano o de empoderamiento protagonista infantil. No. Se reali-

[131]

⁷⁸ Niña del 5to grado A de la institución educativa Virgen del Rosario de Ica.

⁷⁹ Grupo de discusión de la institución educativa Santiago Apóstol de Cajamarca.

⁸⁰ Niña del 6to grado A de la institución educativa Virgen del Rosario de Ica

⁸¹ Alumno del 5to grado B de la institución educativa Virgen del Rosario de Ica.

⁸² Alumna del 5to grado B de la institución educativa 622 de Rioja.

⁸³ Niña del 6to grado A de la institución educativa Virgen del Rosario de Ica.

zará para actividades determinadas como la de evitar que «se enfrié la leche». La participación, así, en boca de los niños se convierte en una «ayuda» que si bien no disminuye su importancia, se limita en casi el 90% de las veces a una ayuda al profesor o profesora. Estos a su vez ven la participación de las y los niños como mera herramienta de ayuda que alivia su trabajo.

Los niños dirán «mi profesora está cansada» o «está muy cansada», entre otros argumentos que los llevan a asumir responsabilidades que le otorga cierto rol de ayuda de segunda mano de los adultos. Ello no incentiva la participación, por el contrario la desvirtúa. Leamos el siguiente testimonio: Lo empecé a hacer porque me llamó mi profesora que estaba cansada, y le ayude. Me animé porque en mi casa siempre sirvo los desayunos, mi papa o a mii mamá. (...) Mi mamá me dice que ayude a las personas adultas. Si, (es importante ayudar) porque a veces los profes están mal, les duele la cabeza.⁸⁴

[132]

En cuanto a aquellos que llevan las bolsas o los baldes de leche o galletas a las aulas, se elegirá, en la mitad de los casos aproximadamente, a los más grandes y a las más grandes, es decir a los niños y niñas más desarrollados. Se fomenta, esta vez, una especie de participación de los niños y niñas que más parezcan adultos. Un adultocentrismo que premia a los niños y niñas que no sólo demuestren ser más «disciplinados y maduros» como los adultos, sino aquellos que han alcanzado una cierta madurez física. El actuar por agradar a sus profesores o a sus padres no tiene por qué ser negativo, en la medida que sea un aliciente y no el contenido mismo de la acción que viene emprendiendo. Como se analizó, la felicidad y la alegría de ayudar a los demás, lleva a los niños a diversas funciones que van reforzando una identidad participativa muy importante.

Nos dice una niña: «Sí, yo creo que si es importante para que ellos vean que somos de gran ayuda».⁸⁵ Ella insistirá en que los adultos sean capaces de identificar las capacidades de los niños, ya que en aquella institución educativa ya no hay más participación infantil. Otra niña nos demostrará la importancia que tiene confiar en los profesores, sin que ello sea igual a realizar una función en mérito de ellos. Inspira sus pasos al punto de querer seguir haciéndolo siempre: «A mí me gusta ayudar y profesora me dijo «tú me vas a ayudar, yo confío en ti», yo sí quería y de ahí a veces hay alguien para ayudar, yo ayudo. Hasta que acabe la escuela lo haré, si también en secundaria, me gusta ayudar, a mi mamá le ayudo en mi casa».⁸⁶

⁸⁴ Niña del 5to grado C de la institución educativa 622 de Rioja.

⁸⁵ Niña del 5to grado A de la institución educativa Divino Maestro de Cajamarca.

⁸⁶ Niña del 5to grado A de la institución educativa Nuestra Señora de Lourdes de Bambamarca.

4.4. Prejuicios patriarcales

Unas de las dificultades más resaltantes en el aspecto participativo es el prejuicio existente hacia las tareas relacionadas al desayuno. Para muchos niños son actividades reservadas para las mujeres y no para los hombres. Ello se puede identificar a través de las entrevistas y los grupos de discusión. En las primeras las niñas denunciaban como una de las mayores dificultades los comportamientos masculinos que minimizaban la participación femenina; en los segundos se podía apreciar a los propios niños que aceptaban sus prejuicios y trataban de explicarlos, aun a sabiendas de lo equivocados que podían estar. Se trata de discursos difícilmente defendibles en el debate público, pero que son capaces de guiar sus comportamientos.

Una vez identificado dicho fenómeno (debido a los tipos de respuestas iniciales y a la propia mirada etnográfica) se empezó preguntar, a modo de pregunta adicional la participación por género ¿quienes participan más y por qué? Puede divisarse cierta división del trabajo entre hombres y mujeres. Los hombres se encargarán de asuntos básicos, y las mujeres de las tareas más complejas gracias a su aparente condición innata: «Reparten las galletas y traen. ¿Y las niñas? Sirven las leches. El manjar. El atún. (Los niños más reparten la galleta y traen las niñas hacen lo otro, el atún, el manjar)». ⁸⁷ En esta división del trabajo, las niñas son consideradas no sólo más preparadas para tales tareas, sino que se les percibirá como más justas. Sin embargo las mujeres también sufrirán el prejuicio de su aparente debilidad: «No, porque no me llaman, pero me gustaría, porque me gusta participar en todo. Solo los hombres lo hacen porque son más fuertes, yo me voy al baño a veces a lavarme las manos (motivo por el que no ayuda)» ⁸⁸

[133]

Acudimos a cierto prejuicio que más allá de ser o no compartido por los propios niños y niñas, termina por reforzar ciertos estereotipos de los cuales ni siquiera los escolares podrían estar de acuerdo. Un niño no niega sus deseos de repartir la leche, una tarea que implica paciencia y tino, características reservadas a las mujeres: Si me gustaría ayudar (además) repartiendo la leche, eso sólo lo hacen las mujeres ⁸⁹. Lo peor se dará cuando las niñas no se sientan lo suficientemente bien por el tipo de insultos que reciben, los cuales castigan duramente su participación como un acto deshonesto. La entrevistada estará

⁸⁷ Grupo de discusión de la institución educativa 298 de Rioja.

⁸⁸ Niña del 6to grado de la institución educativa 22451 de Pisco.

⁸⁹ Alumno del 5to grado A de la institución educativa 298 de Rioja.

incomoda por su participación, al punto de decir que a veces resulta negativa: «(Es) malo a veces te dicen sirvienta, y bueno, que está bien que los niños repartan, porque tienen los mismos derechos». ⁹⁰

Los niños no sólo se contentarían en participar poco, además harían de cuenta que pagan los servicios de sus compañeras, apurándolas, rebajándolas aún más. Con ello peligraría el nivel participativo alcanzado en algunas instituciones educativas: «Si, (participan) pero pocos (niños). Nos insultan. Apúrate dicen. Te dicen sirvienta, para eso te pago». ⁹¹ En contextos en donde los hombres son la mayoría, el rol cambiará un tanto, empoderándose de ciertas tareas típicamente femeninas en otros contextos escolares. Sin embargo no por ello deja de tener un carácter de género: «Me gusta ayudar, no quiero que les pase nada a mis compañeros, porque la mayoría son mujeres, yo les ayudo a que no se les queme las manos (leche caliente)» ⁹²

[134]

Este tipo de prejuicios son reforzados por una mayoría masculina, la cual se reservará tareas que implican esfuerzo. A cambio de ello esperarán que se les sirva, después de todo, no tienen la suficiente paciencia u orden sistemático para hacerlo, según rezan los prejuicios. Nuevamente nos preguntamos ¿y por qué no participan los hombres del mismo modo que las mujeres?: «Porque dicen que las mujeres deben trabajar y los hombres deben estar sentadas, que las mujeres deben hacer cosas de la casa, porque los hombres solo se van y traen la leche, pocas veces ayudamos a servir, por que las mujeres son más ordenadas en repartir». ⁹³ Los aspectos negativos de los niños serán vistos como situaciones comunes que a la larga son aprovechados en su favor. Este tipo de socialización terminará reproduciendo desigualdades injustas que recrudecerían en formas de violencia simbólica. Los niños harán cosas de hombres, y las niñas harán cosas de mujeres: «Los hombres son desordenados y solo les gusta jugar. Les gusta hacer cosas de hombres dicen que eso son cosas para mujeres, cocinar, lavar» ⁹⁴. Veamos como en el siguiente testimonio se citan todos los argumentos hasta ahora mencionados: se autodenominan como «flojos», aceptan no hacer nada y ven en ello un derecho, y tildarán de empleadas a las niñas

⁹⁰ Niña del 6to grado C de la institución educativa 22313 de Ica.

⁹¹ Grupo de discusión de la institución educativa 22313 de Ica.

⁹² Niño del 5to grado B de la institución educativa 83010 de Bambamarca

⁹³ Grupo de discusión de la institución educativa Divino Maestro de Cajamarca.

⁹⁴ Grupo de discusión de la institución educativa 83010 de Bambamarca.

Facilitador: ¿Porque los hombres no ayudan?

Niños: Porque estamos ocupados. Porque son flojos. Porque yo soy hombre no hago nada. Porque eres mi empleada dicen algunos. Otros dicen que eres mari-cón por lavar.⁹⁵

Inclusive a todo ello le agregaremos la vergüenza que puede recaer en los niños por llevar a cabo acciones típicamente femeninas. Inclusive desde la infancia se propagarán las imprecaciones de tipo homofóbicas. Con ello se puede comprender un tanto más lo negativo que puede resultar para los niños el lavar los vasos y/o el recipiente de leche. Ahondemos en la vergüenza como móvil que degenera en una visión binaria de la sexualidad entre niños y niñas. Según parece, los profesores al saber que los niños no se sienten a gusto, evitan escogerlos, al menos en algunos contextos en donde la división de la participación resulta muy marcada: «La profesora no los escoge, a los hombres les da vergüenza repartir»⁹⁶. Si algunos son obligados a participar, los demás se burlarán de ellos: «Gritan ¡qué vergüenza!»⁹⁷. Las niñas convencidas de tal estigma recomendarán que eviten tener ese tipo de vergüenzas, incluyendo a la profesora que evitaría escogerlos. Para ellas es necesario darles una oportunidad, es decir no niegan que deseen participar, aluden cierto monopolio femenino del cual es difícil formar parte a los niños

Facilitador: ¿Y cómo hacer que los hombres participen?

Niños: Hablándoles con respeto. Diciéndole a la profesora que le dé una oportunidad.

Facilitador: ¿Porque oportunidad?

Niños: Es que a veces a los hombres no les da. Creo que la profesora no quiere porque son cochinos. Hay decirle (a los niños) que no es nada malo. Que ayuden y que no tengan vergüenza. Decirles que no es malo repartir.⁹⁸

Como se puede leer en el testimonio, los prejuicios hacia los niños también afectaran sus costumbres higiénicas. Aparentemente tendrán las manos sucias, debido a su propia naturaleza, ya que «por lo general niños son así»⁹⁹, peor aún, los niños serán «malos» debido a su resistencia a ayudar a los demás¹⁰⁰. Argumentos de este tipo nos llevan a inferir cierto grado de apropiación femenina por la participación, aunque en un nivel tan subjetivo como relativo. Nos basamos en la siguiente entrevista grupal

[135]

⁹⁵ Grupo de discusión de la institución educativa Isaac Montalván de Pisco.

⁹⁶ Grupo de discusión de la institución educativa 22313 de Ica.

⁹⁷ Grupo de discusión de la institución educativa Santiago Apóstol de Cajamarca.

⁹⁸ Grupo de discusión de la institución educativa 22451 de Pisco.

⁹⁹ Grupo de discusión de la institución educativa Manuel del Águila de Rioja.

¹⁰⁰ Alumna del 5to B de la institución educativa 622 de Rioja.

Facilitador: ¿Y porque los niños no ayudan?

Niños: Porque estorban. Son más flojos Porque no les gusta ayudar. Dicen que eso lo tienen que hacer las mujeres, no los varones. Dicen que eso lo hacen las mujeres.

Facilitador: ¿Y Uds.¿?¿Qué dicen?

Niños: Que todos deberían hacerlo

Facilitador: ¿Y qué dice la profesora de eso?

Niños: A los hombres que se portan mal los mandan a servir, en cambio las niñas lo hacen feliz de la vida, y van y ayudan.¹⁰¹

[136]
Orgullosas de sí, dirán que lo que para ellos es un castigo, para ellas es un privilegio. Más aun, lo único que harían sería estorbar. A estas características que rayan en ciertos argumentos innatos, se suma una suerte de preeminencia lúdica. Los niños estarán dedicados a jugar, por lo cual no tendrán tiempo para participar en labores vinculadas a los desayunos: «Es que los hombres juegan más. Las mujeres participan más porque juegan menos. A sus compañeros no les gustaría hacer lo que ellos hacen porque prefieren jugar». ¹⁰² Inclusive, debido al juego constante los niños estarán más sucios, más descuidados. Las niñas conservarán su capital simbólico, aquel que les reserva cierto control sobre sí mismas. Veamos el parecido entre dos grupos de discusión distantes, el primero de ellos en Bambamarca «Porque niñas entienden más de cocina. Porque los niños son niños. Porque niños juegan más y no se lavan las manos. Porque las niñas son hábiles y los niños son descuidados. Los niños no son para esas cosas». ¹⁰³ El segundo de ellos en Ica: «Las niñas reparten más porque saben cosas de cocina. Porque los hombres juegan. Las niñas reparten más porque los hombres están jugando. Las niñas son más tranquilas. Las niñas son más responsables que los niños». ¹⁰⁴

Puede comprobarse que los adjetivos radicarían en argumentos innatistas que llevan a pensar a las niñas como personas absortas y reflexivas, a diferencia de los niños, que no solo no tienen control sobre sí mismos, sino que son descuidados e irresponsables para con todo lo que les rodea. Los conocimientos en cocina reservados para las niñas, será otro de los argumentos a repetirse constantemente. A la larga se reforzarían los roles de género en las diferentes latitudes geográficas. El siguiente testimonio nos ayuda a entender cómo una niña va percibiéndose a sí misma de aquel modo: «Les gusta repartir, no le

¹⁰¹ Grupo de discusión de la institución educativa 22451 de Pisco.

¹⁰² Grupo de discusión de la institución educativa Nuestra Señora de Lourdes de Bambamarca.

¹⁰³ Grupo de discusión de la institución educativa 83010 de Bambamarca.

¹⁰⁴ Grupo de discusión de la institución educativa 22313 de Ica.

ayudan a su mamá, yo sí porque soy mujer y las mujeres siempre reparten. Los hombres también reparten (menos). Me gusta ser educada, ayudar a las personas que necesitan de apoyo, servir a las personas».¹⁰⁵

En los testimonios se identificará, inclusive allí donde los niños participan en la preparación, una dedicación a las tareas más sencillas y simples como el preparado de refresco mientras que las niñas prepararán la comida¹⁰⁶. Ni siquiera podrán sentirse honestos, ya que el rol conservado para los alumnos más justos consistente en repartir el manjar, siempre será reservado para los profesores o para una niña. Los niños no pueden con su voracidad, según se percibe en el imaginario femenino: Los hombres no deben repartir porque pican grueso¹⁰⁷. Ello nos lleva a pensar en que incluso existirá una especie de prejuicio hacia los niños que han de comer más por «naturaleza» y las niñas que, por lo general, comerán menos: «Ellos (los hombres) desayunan más porque son más altos»¹⁰⁸. La niña más colaboradora y participativa de la institución educativa 22451 de Pisco, contará que suele servirle más a los niños que a las niñas. Las que desean pueden incluso repetir en sus vasos, no se les niega, sin embargo la propia profesora convencerá a sus alumnos de que son los niños los destinados a alimentarse más (y mejor) que las niñas. Tal vez con ello se trate de convencer a los niños que tomen la leche que tanto aborrecen en algunos casos, sin embargo no puede se puede evitar correlacionar todos aquellos argumentos en una división de género tan injusta como peligrosa en la socialización de las y los niños

[137]

Hombres les sirvo llenecito y a las mujeres por la mitad, para que los hombres tengan más fuerza, casi las mujeres no comemos tanto, los hombres por naturaleza comen más harto. Algunas mujeres lo toman llenecito. Yo no, ya mucho desayuné en casa. La profesora nos enseñaba así (se sabe el nombre de todos) me ayudan dos niños, son los más tranquilos¹⁰⁹.

Conclusión

En la Institución Educativa en donde se apreció una menor frecuencia del consumo de raciones fue aquella en donde la participación escolar está relegada. En este punto el servicio de raciones resulta el más afectado. En cambio, el

¹⁰⁵ Niña del 5to grado B de la institución educativa 622 de Rioja.

¹⁰⁶ Alumna del 6to grado G de la institución educativa Germán Tejada.

¹⁰⁷ Ídem.

¹⁰⁸ Alumna del 6to grado A de la institución educativa Virgen del Rosario de Ica.

¹⁰⁹ Niña del 6to grado de la institución educativa 22451 de Pisco.

servicio de productos son aprovechados por los alumnos siempre y cuando los profesores sepan administrar los insumos, de modo que integre más a los niños y las niñas, convocándolos en roles participativos no sólo en mayor cuantía que en el servicio de raciones, sino en un mayor compromiso, gracias a que representan alimentos preparados por ellos mismos, o alimentos que exigen una organización mínima entre ellos mismos y entre ellos y los profesores.

Participar no se puede concebir como un término monolítico, dado que implica diversas dimensiones ya analizadas a lo largo del artículo. Se pudo encontrar que los niños se sienten más identificados con la oportunidad de interactuar con sus compañeros al momento de cumplir sus roles a la hora del desayuno escolar. Roles como el de lavar los vasos no les permite conseguir dicha meta, razón por la cual rechazarán este tipo de misiones. Interactuar para ellos es participar, teniendo un valor muy grande para ellos, así se les obligue, no habrá rastro ni huella de malestar alguno. Lo cumplirán con suma alegría, como ellos y ellas señalaron.

[138]

Se comprueba que en las instituciones educativas en donde no hay autoridades escolares, o en donde es muy pobre la organización escolar, el nivel de dependencia hacia los profesores y la falta de iniciativa es muy grande. A ello se agrega el supuesto servicio mejorado hacia los niños en comedores atendidos por personas contratadas y madres de familia. Sin embargo privilegiar un mejor servicio a los estudiantes, como fue en este caso, a costa de amputar su participación, no trae nada bueno, por el contrario inutiliza sus capacidades organizativas, así como sus potencialidades creativas en pos de empoderarse de los desayunos como un servicio al cual no sólo les corresponde consumir como un derecho, sino a responsabilizarse de la tarea que implica su labor.

La participación de los niños y las niñas representan un puente muy importante entre el Estado y el consumo de los alimentos capaz de incrementar su nivel identitario entre lo que consumen y el rol que cumplen para que ello sea posible a través de su vida escolar organizacional. Ello resulta muy difícil de lograrse en contextos institucionales en donde se les concibe como meros objetos para educar y no como agentes prestos a construir formas democráticas participativas en sus propias instituciones educativas. Prueba de ello es la exclusión que existe entre el estudio y la participación, llevando a las y los niños a una disyuntiva que los obliga a elegir. Ello debe ser considerado por los profesores, quienes deben integrar este proceso como uno muy importante en la formación de la personalidad de sus estudiantes y en una sana socialización.

El servicio de desayunos detonará dos tipos de conflictos. El primero en torno de quién o quiénes deben cumplir las funciones en torno al servicio del desayuno. Como se explicó a través de los testimonios, los niños operarán con ira y violencia hacia aquellos que reparten los alimentos, provocando que dicha participación se limite a una mera colaboración con sus profesores. El segundo en torno al prejuicio hacia las niñas, o peor aún, hacia los niños quienes se verán a sí mismos impedidos de cumplir una serie de funciones. A través de las entrevistas se pudo explorar que el nivel participativo de las niñas sobrepasaba al de los niños, por ser una labor «de mujeres» según pensaban muchos niños. Las niñas, a su vez, terminaban por incorporar dicha lógica a sus propios juicios. Ello sería reforzado por los profesores que no corregirán este tipo de divisiones que desvirtúan no sólo el proceso democrático participativo en que los niños y niñas son protagonistas.

En relación al primer conflicto, la mirada limitada de los profesores en simplemente buscar quién los ayude, obnubila las grandes posibilidades de fomentar responsabilidades en la niñez, en la cual desde ya puede verse a personas capaces de proponer y de crear una serie de actitudes ciudadanas en función de sus intereses y el de su contexto. En torno al segundo conflicto, la reproducción de ciertos estereotipos, tanto masculinos como femeninos, minimizarían el papel de las mujeres como responsables de ciertas tareas que a los ojos de los niños no tendrán mayor valor. Éstos a su vez recortan sus capacidades y se autodefinen como incapaces de autorrealización alguna, de la mano de una vida dedicada a las actividades lúdicas. Ello no solo menoscaba los intereses y objetivos del programa en cuanto a niños y niñas como partícipes del mismo, sino que estructura formas injustas de violencia simbólica que recrudecerán en el futuro a través de una socialización basada en brechas injustas de género.

La participación escolar, como se explicó, tendrá dos vertientes: aquella en la cual los niños se sienten parte del proceso, y aquella en donde son inhibidos, por una supuesta incapacidad de los mismos por llevar a cabo una serie de funciones reservadas para los adultos que en todo momento deben cuidar de ellos. Existirá una posición intermedia en donde encontramos una participación infantil que basa su comportamiento en una emulación de servicio a los profesores, como lo venía haciendo hacia sus padres. Ello no buscaría sino emplearlo como mera herramienta de apoyo al profesor y a su función educativa. En efecto, la hora del desayuno es tan rápida como vacía de contenidos educativos, sin considerar las enormes posibilidades académicas y cívicas que

ello contiene detrás de sí. Empoderar a la niñez como protagonistas de los objetivos del programa de alimentación debe ser una búsqueda compartida entre profesores, padres de familia y el Estado.

Cabe destacar, finalmente, que los resultados arrojan una clara estrategia organizativa, ya sea en la niñez organizada por el colegio, o en la niñez auto organizada ante la necesidad. Allí donde hay iniciativa no hubo mayor estrategia previamente coordinada por los profesores, aunque sí un sistema de autoridades escolares. La institución educativa debe ser capaz de identificar esta importante agencia infantil capaz de abrirse paso frente a la adversidad, al caos y el desorden. A ello agreguémosle la capacidad que muchos de ellos poseen de racionalizar los alimentos, aprovecharlos y saber repartirlos en beneficio de todos; así como saber administrar los tiempos entre el desayuno, las clases y el recreo. Ello comprueba que si se les da el espacio y la confianza necesaria en sus opiniones y en su participación, ellos y ellas demostrarán capacidades aún mayores, con lo cual la elección participativa de los niños se convertirá en una celebración deliberativa y democrática, evitando así el rol autócrata de los profesores.

FUENTES CONSULTADAS

[140]

1. Balibar, É. (2005). *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*, Barcelona: Gedisa.
2. Carrillo, S. (2017). «Actitudes hacia la profesión docente y condiciones de bienestar: ¿una década de cambios y continuidades?», *Revista Peruana de Investigación Educativa*. N. 9, Pp. 5-25.
3. Cussiánovich, A. (2007). «Los niños y niñas en una sociedad de cómplices», *Paidiátrica* N° 9. Pp. 27-33.
4. Cussiánovich, A. y Bazán, M. (2009). *La experiencia de la organización propia ¿qué es eso de participar?* Lima: Terre des hommes Alemania.
5. Cuenca, R. (2015). «Justicia social, educación y desigualdad». En *Justicia, derecho y Sociedad, debates interdisciplinarios para el análisis de la justicia en el Perú*, Lima: Centro de Estudios Constitucionales. Pp. 315-333.
6. De La Vega, E. (2007). «Micropolítica institucional y mecánica del poder en la escuela». En *Cómo prevenir la violencia en la escuela: estudio de casos y orientaciones prácticas*. Nolberto Boggino Editor. Rosario: Homo sapiens.
7. Demarini, F. (2017). «En primaria juegas; acá en secundaria, no, transición a secundaria en instituciones educativas públicas de Lima», *Revista Peruana de Investigación Educativa*. N. 9, Pp. 85-111.

8. Derrida, J. (1989). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
9. Dubet, F. (2007). «El declive y la mutación de las instituciones», *Revista de Antropología Social*. N° 16. Pp. 39-66.
10. Fernández, J. (2009). «Los niños y las niñas: ¿Ciudadanos de hoy o de mañana?», *Revista Alternativas* N° 16.
11. Gasca-Pliego Y Olvera-García (2011). «Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI», *Convergencia* N° 56. Pp. 37-58
12. Guadalupe, C.; León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *El estado de la educación en el Perú, análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Grade.
13. Pazos, J. (2017). «Interculturalidad, identidad y discriminación en la escuela», *Justicia e interculturalidad, análisis y pensamiento plural en América y Europa*. Marianella Ledesma (Coord.). Lima: Centro de Estudios Constitucionales. Pp. 27- 59.
14. Leroy, A. (2009). «¿Contra el trabajo infantil? Supuestos a debatir». En [141] *NATS* N° 17. Pp. 43-64.
15. Loayza, J. (2011). «Juventud y clandestinidad en Lima: imaginarios y prácticas violentas», Lima: UNMSM.
16. Magde, A. (2017). «La disputa entre lo justo y lo bueno: construcciones de ciudadanía en Ayacucho», *Justicia e interculturalidad, análisis y pensamiento plural en América y Europa*. Marianella Ledesma (Coord.). Lima: Centro de Estudios Constitucionales. Pp. 61-87.
17. Ministerio de Inclusión Social – MIDIS (2013). *Guía de conformación del Comité de Compras y Comité de Alimentación Escolar*. Lima: Autor.
18. Morales, P. (2012). «Estadística aplicada a las ciencias sociales. Tamaño necesario de la muestra ¿cuántos sujetos necesitamos?» Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1o-Muestra.pdf>
19. NATS N° 17 (2009). *A veinte años de la convención sobre los derechos del niño*. Lima: Autor.
20. Nugent, G. (2010). *El orden tutelar*. Lima, Desco-CLACSO.

21. Stojnic, L. Y Carrillo, S. (2016). «Influencia de los años de educación formal y de la calidad educativa en las actitudes democráticas de jóvenes latinoamericanos», *Innovación y calidad en educación en América Latina*. Santiago Cueto (Editor). Lima: GRADE. Pp. 195-229.
22. Unicef (2006). *Convención sobre los derechos del niño*.
23. Valencia, J. (2009). *Participación de los niños y las niñas*. Lima: IFEJANT.
24. Vásquez, C. (2012). «La alimentación escolar como oportunidad de aprendizaje infantil». *FAO*. Disponible en http://www.rlc.fao.org/file-admin/templates/fondobrasil/documentos/Alimenta_Esc_Oportun_Aprend_infantil.pdf



II. EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

Hacia una ciudadanía digital responsable: el papel de la escuela

M. ESTHER DEL MORAL PÉREZ

Universidad de Oviedo (España)

M. CARMEN BELLVER MORENO

Universidad de Valencia (España)

Resumen: La constante mutación de la tecnología exige reflexionar sobre la función que desempeña en nuestras vidas y estudiar su incidencia en los procesos de aprendizaje, comunicación, socialización y colaboración en los que estamos inmersos. Asimismo, urge analizar las implicaciones que se derivan de nuestra condición de ciber-ciudadanos. Sin duda, la dimensión ética inherente al uso de la tecnología trae consigo la necesidad de concienciar –en especial, a los más jóvenes– sobre la responsabilidad de las acciones mediadas por la tecnología y su impacto social. Evidentemente, la escuela debe ser la garante que vele porque los futuros ciudadanos de la era digital no sólo adquieran las competencias digitales ligadas al manejo de las herramientas tecnológicas, sino que desarrollen actitudes positivas centradas en la defensa de los Derechos Humanos y los valores democráticos en los contextos virtuales.

Palabras clave: Ciudadanía digital, responsabilidad, impacto social, tecnología.

Abstract: The constant mutation of technology requires reflecting on the role it plays in our lives and studying its impact on the processes of learning, communication, socialization and collaboration in which we are immersed. Likewise, it is urgent to analyze the implications that derive from our status as cyber-citizens. Undoubtedly, the ethical dimension inherent to the use of technology brings with it the need to raise awareness - especially among the youngest - about the responsibility of actions mediated by technology and its social impact. Obviously, the school must be the guarantor that ensures that future citizens of the digital age not only acquire digital skills linked to the use of technological tools, but also develop positive attitudes centered on the defense of human rights and democratic values in virtual contexts.

Key words: Digital citizenship, responsibility, social impact, technology.

Introducción

En las últimas décadas hemos sido espectadores de una acelerada presencia de las nuevas tecnologías en nuestra vida diaria que afecta a todas las esferas de desarrollo del ser humano (social, educativa, personal, etc.). El acceso a internet ha supuesto una revolución para todos y especialmente para los jóvenes, puesto que ha modificado el acceso a la información y el uso que hacen de ella (De Vreese, 2007). Además, la gran comunidad virtual de la que todos formamos parte, al utilizar o estar presentes de algún modo en la red internet y las redes sociales, hace que seamos miembros de una sociedad sin fronteras (Rheingold, 2001), se trata de la Sociedad Digital, por lo que, además de disfrutar de las ventajas que ello nos ofrece, como el acceso a información, manejo de la misma, múltiples posibilidades de comunicación, etc., de modo implícito asumimos también unas obligaciones.

[146]

En esta sociedad virtual están vigentes las mismas leyes que regulan la convivencia en la sociedad presencial, en este caso, aquellas que garantizan una convivencia digital armónica, velando porque se respeten los derechos en materia de consumo y salud, propiedad intelectual, privacidad, seguridad ciudadana, la existencia de fuentes de información veraces, etc., al tiempo que se pueda ejercer la libertad de expresión sin vulnerar los derechos ajenos.

De forma mayoritaria, los usuarios de las redes sociales son jóvenes, los cuales no sólo tienen perfil en ellas sino que, a modo de diario electrónico, relatan su quehacer cotidiano, ilustrándolo gráficamente con fotos, videos, etc., haciéndolo público y compartiéndolo con otros, con todo lo que ello implica (Del Moral & Villalustre, 2012). Sin embargo, la incertidumbre derivada de la migración de los contextos presenciales a los virtuales está suponiendo un cambio sustancial en las relaciones personales y profesionales. De hecho, existen entornos donde se desarrolla una vida paralela –*Second life*–, consumiendo gran parte de sus vidas en estos entornos virtuales (Boellstorff, 2015). Hay sujetos que carecen de vida real, solo habitan en Internet y es ahí donde dan sentido a su existencia y poseen una identidad reconocida. Actualmente, está más vigente que nunca el *estoy en la red, luego existo*.

Por otro lado, la presencia en las redes de segmentos de la población cada vez más jóvenes ha suscitado alertas debido al riesgo que entraña el abuso o mal uso de las redes por los adolescentes (Muñoz & Olmos, 2010). Algunos hacen hincapié en los riesgos que puede suponer su utilización descontro-

lada por menores (Bringüe & Sabada, 2011). De ahí que surjan propuestas orientadas a la alfabetización mediática que ayude a racionalizar el uso de las redes y a adoptar una postura crítica frente a ellas, por entender que desde la educación se pueden aprovechar las oportunidades que ofrecen y prevenir los riesgos asociados, e incluso, poner al servicio de propuestas educativas en el contexto escolar (Santamaría, 2008; De Haro, 2010).

Asimismo, el efecto de la globalización y el impacto de la tecnología digital es tal que organizaciones como OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), Unesco, ECDL (*European Computing Driving Licence Foundation*), ISTE (*International Society for Technology in Education*) han emitido directrices sobre el uso adecuado y responsable de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el ámbito educativo (Ramírez, Morales & Olguín, 2015). La OCDE, en el marco de la dimensión ética e impacto social, sostiene que el uso de la tecnología trae consigo la necesidad de fomentar conciencia acerca de la responsabilidad (*responsabilidad social*) de lo que se hace a través de la tecnología, pues ello tiene un impacto en la sociedad (*impacto social*). El ISTE establece que los alumnos, además de saber utilizar la tecnología en el ámbito educativo, deben desarrollar competencias relacionadas con la ciudadanía digital y la innovación con la tecnología.

[147]

De ahí que, desde el ámbito educativo, se deba dar respuesta a este fenómeno, sopesando tanto las amenazas que ello entraña como las oportunidades que ofrece; el profesorado no puede permanecer al margen. Por ello, se debe apostar por una formación continua y actualizada que contribuya a dotar a los principales agentes educativos de las competencias útiles y necesarias en la sociedad digital.

La constante mutación de las tecnologías nos exige reflexionar sobre la función que desempeñan en nuestras vidas. Aquí nos centraremos en las formas cómo inciden en los procesos de aprendizaje, comunicación, socialización y colaboración en los que estamos inmersos; junto a las implicaciones que se derivan de nuestra condición de ciberciudadanos o habitantes de la web, o en términos de White y Le Cornu (2011), residentes o visitantes de la web.

1. Aproximación al concepto de ciudadanía digital «responsable»

El término *ciudadanía* recoge y aúna las dos acepciones tradicionales de ciudadanía en el mundo occidental: la griega, en tanto ciudadanía como par-

participación en los asuntos públicos de la ciudad; y la romana, que consideraba al ciudadano como poseedor de derechos (Robles, 2011). *Ciudadanía* remite a la relación social que mantienen los miembros de una comunidad política manifestada a través de la participación de los mismos en las distintas instituciones de la sociedad, y los ciudadanos se identifican con aquellos sujetos a los que se les confiere el reconocimiento y disfrute de derechos humanos esenciales: trabajo, vivienda, salario justo. Cortina (2008) entiende la *ciudadanía* no sólo como un ente legal, aquella que cualquier estado puede conceder por medio de ciertos documentos, sino como una ciudadanía social, que disfruta de los derechos de primera y segunda generación. Y, a pesar de que no en todos los países del mundo es respetada, se reconoce como un logro social e histórico.

[148]

En el contexto del nuevo milenio, aparece un nuevo término que pretende conciliar la relación entre los ciudadanos y la tecnología, donde emergen dos conceptos fundamentales como son el de *identidad digital* y el de *ciudadanía digital*. Concretamente, la identidad digital se relaciona con el autoconcepto en el medio digital que se construye a partir de lo que los sujetos producen, dicen, difunden y comparten en los entornos virtuales; dicha identidad se va perfilando enmarcada por las normas de comportamiento social y de producción en espacios virtuales. Así, el término de *ciudadanía digital* implica el acatamiento y respeto de unas normas de comportamiento aceptadas por amplios consensos, incidiendo especialmente en el uso responsable de la tecnología (Ribble & Bailey, 2007) y en el reconocimiento de los derechos y deberes de los sujetos en los escenarios virtuales.

Mossberger, Tolbert y McNeal (2011) definen al ciudadano digital como aquel que utiliza internet de manera regular y efectiva. Hobbs (2010), desde una perspectiva más global, entiende que ciudadanía digital está ligada a la capacidad de los sujetos para utilizar la tecnología de manera competente; interpretar y comprender el contenido digital y evaluar su credibilidad; crear, investigar y comunicarse con las herramientas apropiadas; pensar críticamente sobre la ética, oportunidades y desafíos del mundo digital; tomar decisiones seguras, responsables y respetuosas en línea, etc. En ese sentido, el concepto de *ciudadanía digital* debe contemplar valores como respeto, tolerancia, libertad, seguridad..., además de atender a principios democráticos como son la ética, la legalidad, la seguridad, y la responsabilidad que orientan las acciones de los ciudadanos en los entornos digitales (Sanabria & Cepeda, 2016).

2. Ciudadanía tradicional versus ciudadanía digital

Para explicar la migración del concepto tradicional de ciudadanía al concepto de ciudadanía digital responsable se han de analizar seis aspectos fundamentales (Tabla 1): responsabilidad social; información veraz sobre los problemas; ciudadanía activa y comprometida; conocimiento de los derechos, obligaciones y limitaciones; ética, y concepto de comunidad.

Tabla 1. Elementos intrínsecos al concepto de ciudadanía tradicional versus ciudadanía digital

ELEMENTOS	CIUDADANÍA TRADICIONAL	CIUDADANÍA DIGITAL
Responsabilidad social	Mantenimiento de las fuerzas centrípetas que mantienen una comunidad primando el papel del individuo en ella.	Apoyo a las informaciones veraces e interacciones sociales respetuosas entre los miembros de una comunidad específica.
Estar bien informados sobre los problemas	Utilización de fuentes de información convencionales (medios de comunicación) para conocer los problemas políticos, sociales y económicos actuales.	Búsqueda de información en los medios sociales (redes), contraste de opiniones y análisis crítico de problemas políticos, sociales y económicos actuales, en pro de la justicia social.
Participación activa y comprometida	Implicación en prácticas y actividades establecidas por el sistema social para facilitar la libre expresión de los ciudadanos (voto).	Uso positivo de la tecnología ligado a promover y facilitar la colaboración, el intercambio de ideas (debates abiertos a la libre expresión, sin fronteras).
Derechos, obligaciones y limitaciones	Regulación de derechos y obligaciones para facilitar la convivencia democrática en el ámbito presencial.	Regulación de derechos y obligaciones para el uso responsable de las tecnologías favoreciendo la convivencia en el contexto virtual.
Ética	Establecimiento de acuerdos y normas básicas para garantizar la convivencia y la seguridad.	Preocupación por garantizar la seguridad, el uso responsable y legal de la tecnología, respetando derechos.
Concepto de comunidad	Los ciudadanos pertenecen a una comunidad limitada geográfica, cultural, política y socialmente. Se prima la comunicación presencial. La jerarquización de las relaciones y uso de espacios están regulados.	La cibercomunidad está integrada por ciudadanos <i>prosumidores</i> , que interactúan con otros (chats, juegos online, foros, redes sociales), generando múltiples contactos para compartir experiencias, resolver problemas.

[149]

Elaboración propia a partir de Choi (2016).

La *responsabilidad social* cuestiona la racionalidad económica, la competencia sin freno, el individualismo exacerbado y, por el contrario, promueve valores como la solidaridad, cooperación, igualdad y respeto mutuo; en este ámbito es fundamental el papel que pueden jugar las universidades y el tejido empresarial

en la formación de estos valores. En relación a la ciudadanía digital, la responsabilidad social está relacionada con la alfabetización digital, es decir, como el conjunto de habilidades sociocognitivas que los usuarios de tecnología y redes sociales deben poseer para seleccionar, procesar, analizar y favorecer el proceso de transformación de información y conocimiento (Gros & Contreras, 2006).

El *estar bien informado acerca de los problemas* para el ciudadano convencional supone la utilización de distintas fuentes tradicionales (medios de comunicación, documentos de distinto tipo) para informarse sobre la situación política, social y económica que le rodea. Mientras que el ciudadano inserto en contextos virtuales requiere de habilidades y destrezas específicas para buscar nueva información a través de los medios digitales, a fin de analizarla de forma crítica, de modo que favorezca su empoderamiento en el medio social, económico y político en el que se desarrolla. Sin duda, las redes sociales e internet pueden convertirse en una herramienta de empoderamiento ciudadano (Cancelo & Gadea, 2013), en la medida en que dan la palabra a aquellos que presentan reivindicaciones justas, las visibilizan y sirven para generar numerosos seguidores y apoyos (hay diversos ejemplos de cómo es posible, a partir de procesos de difusión viral, conseguir muchos apoyos en pocos días o semanas), además de generar conciencia ciudadana y participación activa.

[150]

Sin embargo, el *compromiso y la participación activa de la ciudadanía digital*, a través de Internet (Cáceres, Brändle & Ruiz, 2015), depende de varios factores como: a) las expectativas de repercusión de las acciones a través de Internet; b) la alfabetización para el uso de información pública en internet; y, c) la visibilidad y posibilidad de acceso a los datos abiertos de las diferentes instituciones. Evidentemente, siguen coexistiendo la ciudadanía tradicional y la digital, aunque ésta última va ganando terreno (Borge, Cardenal & Malpica, 2012). El uso de las tecnologías ha facilitado al ciudadano el poder informarse de sus derechos y obligaciones, reclamar, reivindicar, solidarizarse con diferentes causas, ejercer la acción política, etc., acciones todas que están ahora a un solo click de distancia.

Por otro lado, atender a los *derechos y obligaciones* del ciudadano digital está relacionado con la limitación del acceso a las condiciones necesarias (ya sean técnicas, económicas o culturales) que permitirían el desarrollo de formas más avanzadas de participación pública y de intercambio y libre expresión de ideas y creencias (Bustamante, 2007), donde las fronteras dejan de ser barreras impermeables. Asimismo, en ese contexto, la inclusión digital debe

ser un derecho a contemplar por todos los estados puesto que es la base de la ciudadanía digital (López-López & Samek, 2009).

El componente *ético* de la ciudadanía digital va ligado a priorizar valores como la libertad, la solidaridad, la igualdad, el diálogo y el respeto (Gozálvez, 2011), que serán los que garantizarán la existencia de un modelo democrático de convivencia en los contextos virtuales que favorezcan la participación cívica, el acceso a la información veraz, fomentando el análisis crítico desde el respeto a la diversidad y la tolerancia a las opiniones diferentes. De ahí que la educación tecnológica deba completarse con la formación para la interiorización de estos valores en los futuros ciudadanos.

La cibercomunidad, entendida como un nuevo concepto de localidad, viene determinada por el ciudadano que transita en el medio digital, caracterizado por su papel activo y *prosumidor*, al consumir e intervenir en los procesos de elaboración de contenidos, así como al interactuar con otros acerca de temas de interés común (Arcila, 2006). A través de chats, foros de discusión, juegos interactivos y redes sociales, es posible hacer comentarios y mantener el contacto con múltiples receptores, sin importar distancias ni límites geográficos, para compartir experiencias, opiniones, problemas y situaciones.

[151]

Así, en un intento de definir el término de *ciudadanía digital responsable* desde el ámbito educativo, se puede considerar como un concepto amplio que engloba los elementos mencionados y que supone en los ciudadanos competencias digitales, además de la interiorización de los valores democráticos. De ahí, la necesidad no solo de una alfabetización digital, sino además de una educación básica dirigida a inculcar el respeto hacia los derechos y deberes de todos, promoviendo el uso positivo de las tecnologías, y asegurando su participación en una sociedad digital democrática (Gros & Contreras, 2006; Gozálvez, 2011). En definitiva, este concepto hace alusión a cómo formar ciudadanos responsables capaces de consumir y producir contenidos digitales de manera libre, responsable, crítica y creativa con las tecnologías, dentro del marco de los valores democráticos.

3. La ciudadanía digital: implicaciones para los sujetos y la sociedad

La *ciudadanía digital* conlleva una serie de exigencias tanto para los sujetos como para la sociedad actual (Sierra, 2012), entre las cuales caben mencionarse las relativas a las capacidades que deben adquirir y desarrollar los ciuda-

danos, así como, las oportunidades que la sociedad debe brindarles para que ello sea posible:

- *Capacidad para acceder a la información:* relacionada con las estrategias arbitradas por los sujetos para alcanzar información plural localizada en los medios digitales (Ribble, 2012). Lo cual supone que desde la sociedad se debe facilitar su accesibilidad, para ofrecer las mismas oportunidades a todos, garantizando el acceso igualitario y democrático y velando por la inclusión digital de las personas vulnerables (Fuente-Cobo, 2017; López-Garrido, 2018); así como respetar el derecho a la desconexión digital (Serrano-Puche, 2014).
- *Capacidad de análisis crítico:* referida al ámbito cognitivo-intelectual, incluye los conocimientos, habilidades y actitudes de los ciudadanos que son necesarios para crear nuevos conocimientos a partir de la información recabada, así como para analizarlos críticamente. Al tiempo que la sociedad debe velar por el control de la veracidad de la información vertida en las fuentes institucionales, como por ejemplo, denunciando la proliferación de las denominadas *fake news* o noticias falsas (Allcott & Gentzkow, 2017).
- *Capacidad comunicativa:* referida a las habilidades socio-emocionales de los sujetos para comunicarse –asertividad y empatía, transmisión de emociones y actitudes positivas para una comunicación efectiva a través de las tecnologías digitales, redes sociales, etc.– (Flores, 2009) Para lo cual, la sociedad se debe implicar en la dotación de herramientas tecnológicas y educativas para favorecer una comunicación e interacción positiva entre los sujetos, que fomente el respeto de su identidad y reputación digital, evitando la lesión de derechos ligados a su imagen, etc.
- *Capacidad participativa:* relacionada con las habilidades y competencias de los sujetos que les permiten participar y expresarse libremente en los espacios virtuales (García-Galera, Del Hoyo, & Fernández, 2014). Así como el compromiso de la sociedad para facilitar su implicación en debates públicos contemporáneos sobre aspectos socio-culturales, económicos y/o políticos. La sociedad debe facilitar el empoderamiento de los ciudadanos a partir del ejercicio de la transparencia (Saorín & Gómez-Hernández, 2014), mostrando y abriendo nuevos cauces para su participación en estos contextos digitales (Cáceres, Brändle & Ruiz, 2015).
- *Capacidad creativa:* identificada con las competencias de los ciudadanos para manejar herramientas que les ayuden a elaborar contenidos y productos

originales, de carácter cultural, artístico, etc. (Peppler & Solomou, 2011), que les permitan plasmar su personalidad y compartir experiencias con otros en los medios sociales, favoreciendo la implicación emocional y el disfrute estético a partir de los productos elaborados individualmente o de forma conjunta con otros. En este sentido, la sociedad debe propiciar tanto espacios de libre expresión creativa en los escenarios virtuales, como defender los derechos de autor y la propiedad intelectual derivada de esas producciones alojadas en contextos virtuales (Fariñas, 2011).

- *Capacidad de autoprotección y seguridad*: ligada al conocimiento de los ciudadanos sobre los mecanismos para proteger sus datos (Ribble, 2008), sus bienes e identidad digital, y para denunciar en caso de vulneración. Así como, hacerles conscientes de la repercusión de la huella digital que van dejando y lo difícil que es eliminarla. Por su parte, la sociedad debe garantizar la privacidad de las personas, así como el derecho a la rectificación, a la supresión y al olvido (De Terwangne, 2012), creando espacios seguros que no utilicen con fines espurios la información personal obtenida sin consentimiento, creando leyes que los protejan. En especial, velar por el respeto de los derechos de imagen de los menores en los entornos virtuales, penalizando prácticas como el *sharenting* (Blum-Ross & Livingstone, 2017; Brosch, 2016; Steinberg, 2017), *sexting*, etc.
- *Capacidad de autocontrol y uso saludable de las tecnologías*: referida tanto a cómo los sujetos pueden prevenir las adicciones, tecnopatías (depresiones, aislamiento social, nomofobia, etc.) (Echeburúa & De Corral, 2010; Gordo, Rivera & López, 2013; Rial, Gómez, Braña & Varela, 2014; Fernández, 2013), como a su responsabilidad para utilizar las TIC con fines positivos evitando prácticas abusivas y censurables como *cyberbullying*, *mobbling*, *grooming*, o suplantación de identidad (*spoofing*, *phising*, etc.), y en caso de padecer esas agresiones, denunciarlo. Por su parte, la sociedad debe facilitar cauces y recursos, especialmente de carácter preventivo en el ámbito educativo, para ayudar a las personas a salir de círculos viciosos de adicciones, acoso, chantajes, etc.

[153]

Así pues, en este sentido, el compromiso que tiene la sociedad para preparar y cualificar a sus ciudadanos para insertarse en la cultura digital pasa por facilitarles una escuela que lo garantice, propiciando que adquieran y desarrollen esas capacidades que les conviertan en sujetos libres y responsables dentro del mundo digital. Lo cual conlleva que el profesorado esté a la altura de estas demandas, en primer término se debe velar por una formación inicial y perma-

nente que dé respuesta a las nuevas necesidades de estos ciudadanos, ligadas a saber comunicarse, relacionarse, participar, ser creativos, vivir de forma segura y saludable, etc. Además, es necesario minimizar la brecha cada vez mayor entre las generaciones digitales y las analógicas, y paliar la incertidumbre que genera estar inmersos en una sociedad completamente digitalizada, pues es un proceso irreversible. Sin duda, la escuela debe jugar obligatoriamente un papel fundamental que no puede eludir, tarea en la que deben tomar parte activa las familias. De ahí, la necesidad de políticas educativas encargadas de dotar de recursos y líneas de actuación realistas que lo favorezcan.

4. Papel de la escuela para formar ciudadanos digitales responsables

[154]

El uso de la tecnología está consolidado en todos los ámbitos, y se puede constatar cómo en los contextos educativos no formales se advierte un notable cambio en el modo de utilizar e interactuar los menores en internet. Se ha pasado de usar el ordenador de sobremesa ubicado normalmente en un lugar común del hogar donde existía cierto control parental, a la emergencia de otros usos y nuevas formas de conexión de los adolescentes con la tecnología (ordenadores, videoconsolas, portátiles, y teléfonos móviles de última generación o tableta), de forma que pueden evitar la supervisión de sus progenitores y acceder a internet de manera totalmente privada y durante tiempo indefinido (Sanabria & Cepeda, 2016). Ante lo que debemos cuestionarnos si verdaderamente los menores, futuros ciudadanos de esta sociedad digital, conocen no únicamente sus derechos y deberes, sino si están también dotados de las capacidades –mencionadas con anterioridad– para poder desenvolverse libremente y de forma segura en los medios digitales.

Evidentemente, la escuela debe asumir el compromiso de la formación y cualificación de los menores en colaboración con las familias para hacer efectivo el logro de aquellas competencias que les permitan convertirse en *ciudadanos digitales responsables*. Es decir, tiene que propiciar una enseñanza que contribuya a desarrollar su capacidad para acceder y recabar información veraz y plural, para analizarla críticamente, para comunicarse, participar, elaborar creativamente, para autoprotegerse y hacer un uso saludable de las tecnologías. Sin embargo, a menudo, su papel se limita a la incorporación de las tecnologías como meros recursos didácticos para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Area, 2008; Sanabria & Cepeda, 2016), por lo que debería analizar las implicaciones de la cultura digital y transformar los procesos edu-

cativos y pedagógicos (Area, 2015), reorientando su labor hacia el logro de las metas de la escolarización del siglo XXI y garantizando la formación de ciudadanos-as digitales (Ribble, 2011). Indudablemente, para que ello sea posible, el docente debe contar con una alta competencia digital.

En un primer momento, es fundamental identificar cuáles son las metas educativas ligadas a la adquisición y desarrollo de las competencias digitales propias del ciudadano digital responsable para elaborar y planificar la formación desde las aulas. Así pues, la presente propuesta educativa va encaminada a cualificar a los futuros *ciudadanos digitales*, la cual se sustenta en la aportación de Ferrari (2013) que define el Modelo DIGCOMP como marco para desarrollar y comprender la competencia digital en el contexto educativo europeo; y en el Modelo común de Competencia Digital Docente definido por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado dentro del Ministerio de Educación de España (INTEF, 2013) (Tabla 2). Y, posteriormente, establecer una clasificación de estas metas en torno a las áreas competenciales especificadas, como son: la información, comunicación, participación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas.

Tabla 2. Metas ligadas a las áreas competenciales digitales propias del ciudadano digital responsable

[155]

Áreas competenciales	Metas a alcanzar en la formación del ciudadano digital responsable
1. Información	<ul style="list-style-type: none"> - Acceder, buscar y seleccionar información online, demandar información concreta, encontrar información relevante, seleccionar recursos eficazmente, navegar por fuentes de información online de acuerdo a estrategias y demandas personales. - Evaluar información. Recabar, procesar, comprender y valorarla críticamente. - Almacenar y recuperar información. Gestionar y guardar información y contenidos para facilitar su recuperación. Organizar información y datos.
2. Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Interactuar con tecnologías y herramientas digitales. Conocer el desarrollo y gestión de la comunicación digital. Identificar distintas formas de comunicación online. Adaptar estrategias y fórmulas comunicativas para audiencias y contextos específicos. - Localizar contenidos y recursos para su difusión. Difundir noticias. Citar e incorporar las fuentes consultadas. - Asumir compromisos propios de la ciudadanía digital. Autoformarse online (MOOC). - Netiquette. Conocer las normas de comportamiento social en contextos online. Respetar la diversidad cultural. Adoptar estrategias de protección frente a agresiones y daños (cyberbullying, suplantación de identidad, etc.). - Gestionar la identidad digital. Crear y adaptar espacios para visibilizar la identidad digital. Proteger la e-reputación. Gestionar los datos producidos mediante cuentas y aplicaciones diversas.

Áreas competenciales	Metas a alcanzar en la formación del ciudadano digital responsable
3. Participación	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los canales para participar en los medios digitales. - Colaborar en los canales digitales. Utilizar las tecnologías para trabajar en equipo, construir y crear conocimiento, contenidos y recursos colaborativamente. - Compartir información y contenidos.
3. Creación de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar contenidos. Producir contenidos en diferentes formatos multimedia. - Editar y enriquecer contenidos de creación propia o ajena. Expresarse creativamente con recursos digitales. - Integrar y elaborar recursos. Modificar, optimizar recursos o contenidos creando otros nuevos y originales. - Copyright y licencias. Dominar la aplicación de licencias a información y contenidos. - Programar. Saber instalar y modificar aplicaciones y programas. Iniciarse en la programación para crear aplicaciones, software, etc.
4. Seguridad	<ul style="list-style-type: none"> - Proteger dispositivos. Comprender los riesgos y amenazas online y contemplar medidas de seguridad. - Proteger los datos personales y respetar la privacidad de datos ajenos. Prevenir el fraude online y riesgos de cyberbullying. - Evitar riesgos ligados a la salud derivados del uso de las TIC (adicciones, dedicación excesiva, consumo o gasto desmedido, dependencia etc.).
5. Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y resolver problemas técnicos con apoyo digital. - Detectar y evaluar necesidades tecnológicas: recursos, herramientas, formación y competencias. - Utilizar creativamente las TIC. Innovar y elaborar recursos propios. Adoptar fórmulas creativas para solventar problemas con apoyo de TIC. - Destacar las carencias en las competencias digitales. Actualizarse.

[156]

Adaptado de Ferrari (2013, p. 5-6) e INTEF (2013).

4. Conclusiones

La evolución del entorno tecno-social y del conocimiento hacia el que nos dirigimos obliga a que la tecnología se convierta en una herramienta al servicio de la cohesión social entre los sujetos, permitiendo que se compartan ideas, intereses, proyectos, etc., de modo que fruto de ese intercambio resultemos beneficiados todos. Hay que ser conscientes de la migración progresiva de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a su conversión en Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y de éstas a las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) de la ciudadanía, en donde se prima la defensa de los derechos y los valores democráticos, se suscita la concienciación y se alienta a la coordinación de las movilizaciones sociales a través de las herramientas tecnológicas, las redes sociales, etc. (Reig, 2012). Fenómeno ante el cual ni la escuela ni los docentes pueden permanecer al margen.

FUENTES CONSULTADAS

1. Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). «Social media and fake news in the 2016 election», *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-36. DOI: 10.1257/jep.31.2.211.
2. Area, M. (2008). «La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales», *Revista de Investigación en la Escuela*, 64, 5-17.
3. Area, M. (2015). «La escuela en la encrucijada de la sociedad digital» *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 26-31.
4. Arcila, C. (2006). «El ciudadano digital. Chasqui», *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 93, 18-21.
5. Boellstorff, T. (2015). *Coming of age in Second Life: An anthropologist explores the virtually human*. New Jersey: Princeton University Press.
6. Borge, R., Cardenal, A.S. & Malpica, C. (2012). «El impacto de internet en la participación política: revisando el papel del interés político», *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(756), 733-750.
7. Blum-Ross, A. & Livingstone, S. (2017). «“Sharenting,” parent blogging, and the boundaries of the digital self.» *Popular Communication*, 15(2), 110-125. DOI: 10.1080/15405702.2016.1223300.
8. Bustamante, J. (2007). «Cooperación en el ciberespacio: Bases para una ciudadanía digital». *Argumentos de Razón Técnica*, 10, 305-328.
9. Bringué, X., & Sábada, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Madrid: Generaciones interactivas-Fundación Telefónica.
10. Brosch, A. (2016). «When the child is born into the Internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook», *The New Educational Review*, 43(1), 225-235. DOI: 10.15804/tner.2016.43.1.19.
11. Cáceres, M.D., Brändle, G., & Ruiz, J.A. (2015). «Hacia la construcción de una ciudadanía digital. Nuevos modelos de participación y empoderamiento a través de internet», *Prisma Social*, 15, 643-684.
12. Cancelo, M., & Gadea, G. (2013). «Empoderamiento de las redes sociales en las crisis institucionales». *Vivat academia*, 124, 21-33.

[158]

13. Choi, M. (2016). «A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age», *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-607, DOI: 10.1080/00933104.2016.1210549.
14. Cortina, A. (2008). «Ciudadanía: verdadera levadura de transformación social», *Sociedad, desarrollo y ciudadanía en México*. México: Limusa.
15. De Haro, J.J. (2010). «Redes sociales en educación». *Educación para la comunicación y la cooperación social*, 27, (pp. 203-216). Pamplona: Consejo Audiovisual de Navarra.
16. De Terwangne, C. (2012). «Privacidad en Internet y el derecho a ser olvidado/derecho al olvido», *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, 13, 32-66.
17. De Vreese, C.H. (2007). «Digital renaissance: young consumer and citizen?», *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 611(1), 207-216.
18. Del Moral, M.E., & Villalustre, L. (2012). «Presencia de los futuros maestros en las redes sociales y perspectivas de uso educativo», *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 11(1), 41-51.
19. Echeburúa, E., & De Corral, P. (2010). «Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto», *Adicciones*, 22(2), 91-96.
20. Fariñas, J.R. (2011). «El impacto de las redes sociales en la propiedad intelectual», *Propiedad Intelectual*, 14, 150-173.
21. Fernández, N. (2013). «Trastornos de conducta y redes sociales en Internet», *Salud Mental*, 36(6), 521-527.
22. Ferrari, A. (2013). «DIGCOMP a framework for developing and understanding digital competence in Europe». Y. Punie & B.N. Brecko (Eds.), *Scientific and Policy Report*. Luxembourg: Publications Office. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>.
23. Flores, J.M. (2009). «Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales», *Comunicar*, 33, 73-81. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-007>.
24. Fuente-Cobo, C. (2017). «Públicos vulnerables y empoderamiento digital: el reto de una sociedad e-inclusiva», *El profesional de la información (EPI)*, 26(1), 5-12.

25. García-Galera, M.C., Del Hoyo, M. & Fernández, C. (2014). «Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa», *Comunicar*, 43, 35-43. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-03>.
26. Gordo, Á., Rivera, J., & López, Y. (2013). «Sociogénesis de las nuevas enfermedades tecnológicas y los dispositivos de auto-cuantificación», *Quaderns de Psicologia*, 15(1), 81-93.
27. Gozálviz, V. (2011). «Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital», *Comunicar*, 36, 131-138.
28. Gros, B., & Contreras, D. (2006). «La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas», *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125.
29. Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Washington: The Aspen Institute.
30. INTEF (2013). *Proyecto Marco Común de Competencia Digital Docente del Plan de Cultura Digital en la Escuela*. Madrid: MEC, INTEF. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>. [159]
31. López-Garrido, D. (coord.) (2018). *Derechos y obligaciones de los ciudadanos/as en el entorno digital*. Madrid: Fundación Alternativas.
32. López-López, P., & Samek, T. (2009). «Inclusión digital: un nuevo derecho humano», *Educación y Biblioteca*, 172, 114-118.
33. Mossberger, K., Tolbert, C.J. & McNeal, R.S. (2011). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. Cambridge: The MIT Press.
34. Muñoz, J.M., & Olmos, S. (2010). «Adolescencia, tiempo libre y educación. Un estudio con alumnos de la ESO», *Educación XXI*, 13(2), 139-162.
35. Pepler, K.A., & Solomou, M. (2011). «Building creativity: Collaborative learning and creativity in social media environments», *On the Horizon*, 19(1), 13-23.
36. Ramírez, A., Morales, A.T. & Olguín, P.A. (2015). «Marcos de referencia de saberes digitales», *EDMETIC*, 4(2), 112-136.

37. Reig, D. (2012). *Evolución del entorno tecno-social y el conocimiento* <http://documents.tips/documents/evolucion-del-entorno-tecnosocial-y-de-conocimiento-56a0b1b6349e5.html>.
38. Rheingold, H. (2001). *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.
39. Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). «Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega» (España). *Anales de psicología*, 30(2), 642-655.
40. Ribble, M. (2008). «Passport to digital citizenship», *Learning & leading with technology*, 36(4), 14-17.
41. Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools*. Washington DC: ISTE Publications.
42. Ribble, M. (2012). «Digital Citizenship for Educational Change», *Kappa Delta Pi Record*, 48(4), 148-151, DOI: 10.1080/00228958.2012.734015
43. Ribble, M. & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.
44. Robles, J.M. (2011). *Ciudadanía digital: Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC.
45. Sanabria, A.L. & Cepeda, O. (2016) «La educación para la competencia digital en los centros escolares de la ciudadanía digital», *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 15(2), 95-112.
46. Santamaría, F. (2008). «Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas», *TELOS. Cuadernos de Comunicación Tecnología y Sociedad*, 76, 99-109.
47. Saorín, T., & Gómez-Hernández, J. A. (2014). «Alfabetizar en tecnologías sociales para la vida diaria y el empoderamiento», *Anuario ThinkEPI*, 8, 342-348.
48. Serrano-Puche, J. (2014). «Hacia una “comunicación slow”: el hábito de la desconexión digital periódica como elemento de alfabetización mediática», *Trípodos*, 1(34), 201-214.
49. Sierra, F. (2012). «Ciudadanía digital y sociedad de la información en la Unión Europea: un análisis crítico», *Andamios*, 9(19), 259-282.

50. Steinberg, S. (2017). «Sharenting: Children's Privacy in the Age of Social Media», *Emory Law Journal* 66, 839-883.
51. White, D.S. & Le Cornu, A. (2011). «Visitors and Residents: A new typology for online engagement», *First Monday*, 16(9). Doi: <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>.

Equidad y justicia social en educación a través del impacto de las TIC en la sociedad actual

FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA

INMACULADA AZNAR DÍAZ

M^a PILAR CÁCERES RECHE

JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ

Universidad de Granada (España)

Resumen: La equidad y la justicia social son términos que se mantienen a lo largo del tiempo como foco de interés en las sociedades modernas. Hablar de ellos es síntoma de madurez democrática y del deseo de progresar socialmente. Por ello, implementarlos en la educación es el máximo exponente para que realmente surtan efecto. Actualmente, el progreso tecnológico ha puesto a nuestra disposición diversas herramientas que facilitan nuestro día a día. Por tanto, en este trabajo se abordan los conceptos de equidad, coeducación, justicia social y el impacto que tienen las Tecnologías de la Información y Comunicación para lograr su consecución. Finalmente, se remarcan diversas implicaciones que presentan los recursos tecnológicos en base a las características de la justicia social, así como el impacto que está teniendo en la literatura científica.

Palabras clave: Equidad educativa / justicia social / TIC / coeducación.

Abstract: Equity and social justice are concepts that are maintained over time as a focus of interest in modern societies. Talking about them is a symptom of democratic maturity and the desire to progress socially. Therefore, implementing them in education is the best example to really take effect. Currently, technological progress has put at our disposal various tools that facilitate our day to day. Therefore, this paper addresses the concepts of equity, co-education, social justice and the impact of Information and Communication Technologies to achieve their achievement. Finally, several implications that technological resources present based on the characteristics of social justice are highlighted, as well as the impact that is having on the scientific literature.

Keywords: Educational equity / social justice / ICT / co-education.

1. Introducción

La equidad y la justicia social son temáticas de interés cuya consecución perdura en el tiempo, los ámbitos donde prevalece su alcance ocupan diferentes esferas sociales, profesionales e incluso personales. Dentro de la esfera social, la educación es un ámbito prioritario de actuación para conseguir que estos conceptos se introduzcan en la sociedad actual. No obstante, la casuística del periodo histórico en el que vivimos nos obliga a introducir todos los recursos a nuestro alcance para lograr este cambio real. En este escenario, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se alzan como importantes aliados en la consecución de la equidad e igualdad educativa. El uso de las TIC y el acceso abierto a la información en red son aspectos clave que disminuyen las desigualdades y eliminan ciertas barreras para acceder al conocimiento, logrando así una mayor equidad (Santoro y Belli, 2018).

[164]

En el tratamiento de estos conceptos, se ha optado por situarlos en diferentes epígrafes para abordar la temática de un modo sistemático, generando un hilo conductor entre ellos. Asimismo, a continuación se recogen los títulos correspondientes a: la definición de los conceptos de equidad, justicia social y su relación con las TIC; las medidas para lograr la equidad en educación y el impacto que tienen las TIC en la equidad educativa, el cual se refleja en la cuantía de publicaciones que recogen las principales bases de datos científicas.

2. Equidad, justicia social y TIC

Centrándonos en el primero de los términos, la equidad hace referencia a la dotación de recursos y facilidades para equipar a distintas poblaciones o personas en base a sus propias características (López y Echeverri, 2018). De modo que una sociedad equitativa debe contribuir al desarrollo de los menos aventajados, apoyando con mayores recursos a colectivos vulnerables (Martínez-García, 2017).

Por otro lado, el concepto de igualdad se define por los bienes materiales, el papel social y la consideración legal que se le atribuye a la persona en la sociedad por su condición de ciudadano (Cáceres, 2007). Actualmente, la igualdad se identifica con un sistema relacional que permite a la población oportunidades similares y la posibilidad de acceder a diferentes puestos o ámbitos en función de sus méritos personales. Así pues, se trataría de un modelo general de relación recíproca entre individuos que reconocen mutuamente sus diferencias (Jiménez, 2017).

En los últimos tiempos, el debate igualitario se ha concentrado en la cuestión de género y la brecha existente entre mujeres y hombres. Un autor como Cavana (1995, p. 85-86) ya destacaba diversas formas de entender esta diferencia:

- La perspectiva patriarcal y androcéntrica: relacionada con otorgar al hombre diversos privilegios frente a la mujer, solo por el hecho de ser varón.
- El feminismo de la diferencia: centrada en la diferencia sexual como aspecto positivo a considerar para establecer un programa liberador de mujeres, que relegue al varón a un segundo plano.
- El feminismo materialista: rechaza la búsqueda de las diferencias, ya que prolifera la explotación del hombre sobre la mujer.

En cambio, la justicia social ha ido adoptando diferentes acepciones a lo largo del tiempo (Murillo y Hernández, 2017). De modo que ha evolucionado desde la redistribución de bienes primarios hasta las reivindicaciones de mitad del siglo XX a través de los movimientos sociales (Cáceres, 2018). En concreto, el concepto de justicia social se define a partir de los términos de redistribución, reconocimiento y representación (Carneros, Murillo y Moreno-Medina, 2018). Esto es, la potestad para redistribuir los recursos entre todos, aportando más a aquellos colectivos que lo requieren; el reconocimiento de todas las personas independientemente de su condición social y personal y; la representatividad de todos los agentes involucrados, donde todos tengan la capacidad para decidir.

[165]

En esta tesitura, los primeros esfuerzos que se realizaron en algunos países para llegar a una verdadera justicia social en educación se alcanzaron al establecer la gratuidad de la enseñanza básica (Latapí, 2012). A partir de este logro son algunas las voces que reclaman seguir avanzando en esta línea y recuperar el concepto de justicia social en el ámbito educativo (Murillo y Hernández, 2011; Montané, 2015).

Así pues, los principios de justicia social en educación se relacionan en primera instancia con:

1. El acceso universal a la enseñanza.
2. Dotación de recursos por parte de la administración pública.
3. Participación y capacidad de decisión de todos los agentes educativos.

4. Individualización de la enseñanza a las características personales del alumnado.
5. La calidad de la formación recibida por los maestros en las universidades.

Teniendo en consideración estos principios, la justicia social se encamina a la mejora y progreso de los futuros ciudadanos en condiciones totalmente igualitarias, con independencia de los recursos y posibilidades de origen. En la sociedad actual, lograr estos principios básicos depende tanto de las administraciones públicas como del deseo de cambiar de cada agente educativo. Por tanto, las instituciones de educación superior que forman a los futuros maestros deben ir encaminadas a transmitir este tipo de valores para que el día de mañana pueda transferirse a las nuevas generaciones. Todo ello, sin olvidar que nos encontramos en un mundo digitalizado, donde las TIC son un aliado más en la consecución de estos objetivos.

En este sentido, surgen diferentes estudios en la línea de aplicación de los recursos tecnológicos para promover la equidad y los principios de justicia social (Volman y Van, 2001; Pérez y Sarrate, 2011; Barbieri, Tatkovic y Barbieri, 2015; Hepp, Prats y Holgado, 2015; Turner-Cmuchal y Aitken, 2016; Ferreira, 2017). Siguiendo estos planteamientos, el vínculo entre equidad, justicia social y TIC queda ejemplificado en la figura 1. (Ver figura 1, *infra*)

[166]

3. Medidas para lograr la equidad educativa

Entre las acciones para alcanzar la equidad en el ámbito educativo resaltan dos principalmente, debido a su aplicación generalizada y los resultados favorables que se obtienen con su implementación: la discriminación positiva y la coeducación. Asimismo, la discriminación positiva y la coeducación son propuestas de intervención igualitarias para evitar o disminuir situaciones de exclusión (Cáceres, Trujillo, Hinojo, Aznar y García, 2012).

3.1. Discriminación positiva

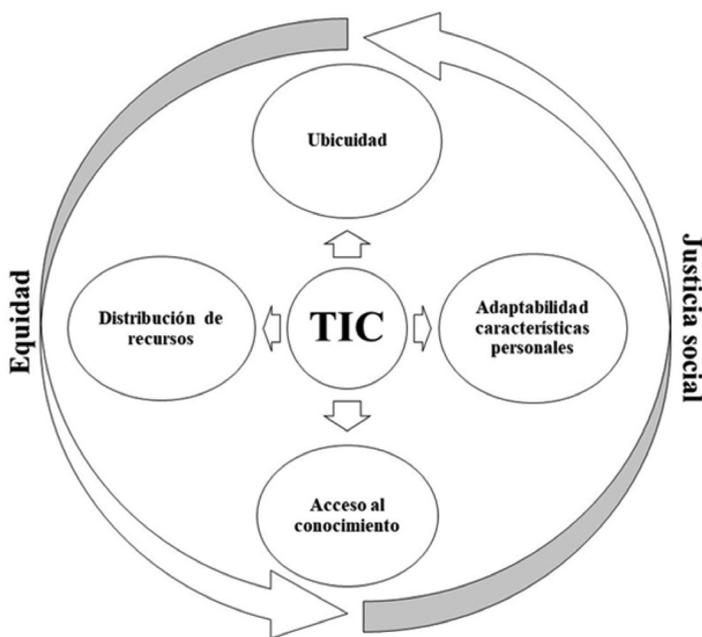
El término discriminación positiva tiene su origen en los Estados Unidos (EE.UU.) y fue creado con la intención de eliminar la exclusión de los grupos minoritarios en el ámbito laboral.

Osborne (1995) defiende que las acciones positivas consisten en el establecimiento de medidas temporales que permiten concienciar a las personas o corregir aquellas costumbres que son el resultado de sistemas sociales discriminatorios. De este modo, su campo de actuación se centra en tres grandes áreas: ámbito

laboral, educativo y político. En el caso de las acciones positivas por cuestión de género, se centran en que la mujer pueda compaginar la maternidad con el trabajo y su vida pública, mientras que en el hombre se focaliza en el derecho a su paternidad.

En el ámbito político, algunos ejemplos de acciones positivas se presentan a través de la «política de cuotas» en la que se establece una participación paritaria de representantes femeninos y masculinos en el gobierno (Cáceres, 2007). Sin embargo, el carácter remedial y puntual de las intervenciones positivas, puesto que solo se actúa cuando se presencia una situación discriminatoria, únicamente logra solventar estas situaciones de forma temporal y provisional. Por lo que se requiere su combinación con medidas a largo plazo y con mayor duración como la coeducación.

Figura 1. Vínculo entre equidad, justicia social y TIC



[167]

3.2. Coeducación

La coeducación, como terminología, es una práctica que tiene presente las diferencias de género (Romero, 2015). Así pues, su objetivo transversal es conseguir la igualdad de derechos y oportunidades en los distintos grupos

escolares, intentando superar el androcentrismo, para así ofrecer las mismas oportunidades y eliminar las desigualdades generadas (Cordero, 2013). De acuerdo con Tomé (2007), el fin de la coeducación es romper con la jerarquía cultural entre lo masculino y femenino.

Desde el ámbito educativo, la coeducación ha simbolizado la forma de implementar en la práctica la igualdad de oportunidades. No obstante, la diversidad de propuestas que se atribuyen a las acciones positivas de género parece que no se han consolidado en la cultura organizacional de los centros, puesto que son escasas las medidas de atención a la diversidad en esta línea (Fernández y Aznar, 2004).

La coeducación, a diferencia de la discriminación positiva, se identifica con una serie de acciones permanentes y de carácter preventivo, las cuales se integran en un proyecto educativo a largo plazo. El diseño y desarrollo de un proyecto coeducativo para que sea viable debe cumplir tres premisas (Simón y Cremades, 2003):

- Ser colectivo y grupal.
- [168] - Global y transversal: integración del currículo escolar.
- Ha de estar apoyado externa e internamente.

Por otro lado, los contenidos que debe abordar un proyecto coeducativo pasan por detectar e identificar el sexismo en el centro y adoptar medidas de acción positiva, entre las que destacan (Cáceres, 2007, p. 157):

- «Universalizar los valores femeninos o pasar de las virtudes privadas a los valores universalizables», por medio de la revalorización de la cultura femenina integrada en las diferentes áreas de conocimiento.
- Promover la transformación de los géneros en el proceso de socialización que se lleva a cabo en los espacios educativos, en los que se intervenga en comportamientos y actitudes carenciales o deficitarias que tienen los géneros.
- Aplicar el análisis de género como metodología para promover el equilibrio y la igualdad de oportunidades.

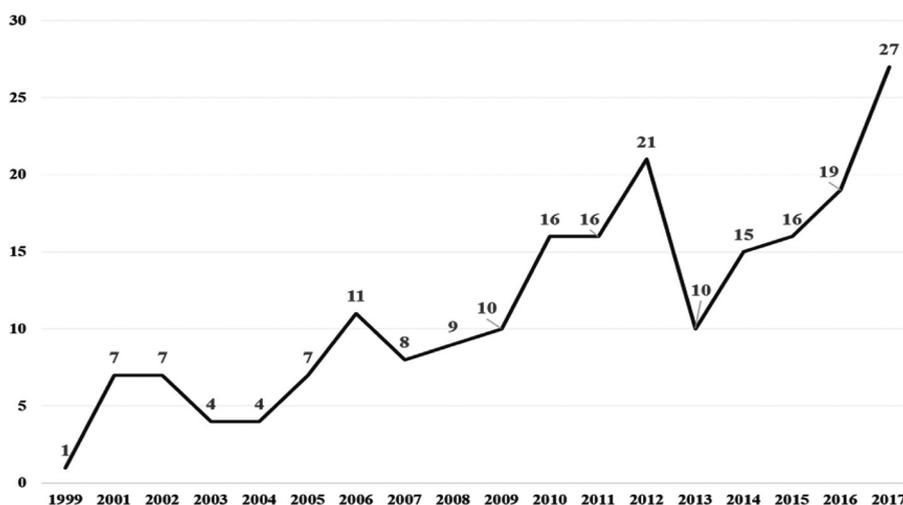
En suma, la coeducación nos corresponde a todos, debe tratarse en todas las edades escolares, concienciando a los estudiantes de la importancia de vivir en igualdad y de empatizar con los demás. Sin embargo, si se trabaja a una

edad temprana surtirá mayor efecto la inculcación de los valores igualitarios, ya que en el periodo de adultez y vejez es más difícil cambiar las creencias consolidadas con el tiempo.

4. Impacto de las TIC en la equidad educativa

A lo largo de estos últimos años, las publicaciones derivadas del uso de las TIC relacionadas con la equidad han ido en aumento. Si atendemos a bases de datos especializadas como Scopus, los resultados muestran una tendencia en auge en la vinculación de estos dos términos (ICT AND Equity) (figura 2). Asimismo, se inicia en el año 1999 con la primera publicación sobre estas dos temáticas unidas. Desde entonces no han parado de crecer las publicaciones, alcanzando su pico máximo en el año 2017 (27 documentos). No obstante, a pesar de su crecimiento, la cuantía de publicaciones se sitúa en unos niveles bajos, lo cual denota que nos encontramos ante una temática incipiente.

Figura 2. Publicaciones por año

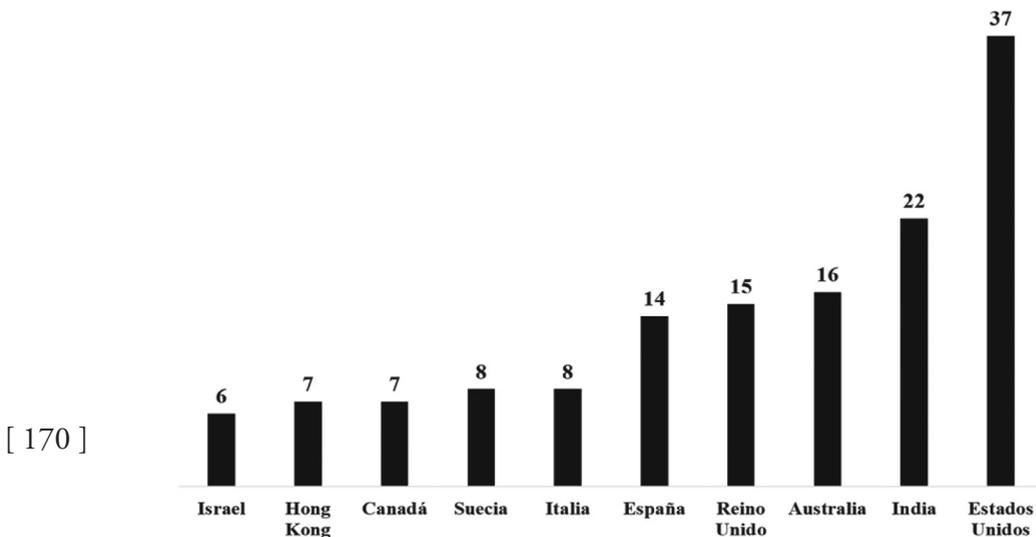


[169]

En relación a los países de donde provienen estas publicaciones, destaca EE.UU. como el mayor productor de documentos (37), seguido, entre los 10 primeros, de India (22), Australia (16), Reino Unido (15), España (14), Italia (8), Suecia (8), Canadá (7), Hong Kong (7) e Israel (6) (figura 3). Este aspecto denota el interés mundial por la implementación de las TIC en la equidad educativa, puesto que nos encontramos con diversidad de territo-

rios (algunos de ellos opuestos geográficamente). Así pues, la inversión de estos países en el uso de las TIC para lograr la equidad educativa marca una tendencia mundial, aún más si consideramos que la temática se encuentra en auge debido a la necesidad de seguir progresando socialmente.

Figura 3. Países con mayor tasa de publicación



En concreto, la bondad del uso de recursos tecnológicos para conseguir la equidad educativa, radica en la adaptación de las TIC a las características individuales y necesidades del alumnado (Morales, Trujillo y Raso, 2016; Chaves y Sola, 2018). Al mismo tiempo que permiten aumentar las posibilidades de comunicación con el entorno, ya sea presencialmente en el aula (comunicación sincrónica) o de forma ubicua (comunicación asincrónica) (Romero y Aznar, 2018). Además, la dotación del alumnado de recursos tecnológicos favorece la empleabilidad, ya que la mayor parte de empleos requieren del uso de herramientas informáticas.

En suma, las TIC conllevan una serie de beneficios para el logro de la equidad educativa:

- Aumento de oportunidades en colectivos que no tienen acceso a las TIC por recursos propios: relacionada con el término «redistribución» que engloba la definición de justicia social.

- Adaptabilidad a las características personales del alumnado: relacionada con el concepto de reconocimiento que define a la justicia social.
- Acceso al contenido de forma ubicua, es decir, en cualquier momento y lugar: relacionada con el concepto de representación que recoge la justicia social.

Todo ello repercute indudablemente en la equidad educativa y en el establecimiento de políticas igualitarias en el ámbito educativo. Por lo que el impacto de las TIC es notable en aquellos contextos donde se aplican con asiduidad, como parte natural del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Consideraciones finales

En la sociedad actual, en la que nos encontramos, la equidad no depende únicamente de las instituciones educativas, los nuevos modelos de enseñanza centrados en el alumnado y el uso de herramientas tecnológicas configuran un espacio importante para su alcance (Cáceres, Raso, Rodríguez-García y Romero, 2017).

Asimismo, trabajar la coeducación y tener presentes los principios de justicia social son valores necesarios para lograr la igualdad entre las personas. Todos estos aspectos son fundamentales en una sociedad democrática, actuando como indicadores de progreso social. En nuestras manos está que todos estos valores igualitarios se transmitan a generaciones venideras y puedan ser aplicados en el entorno de cada uno, para así erradicar las conductas de discriminación y que poco a poco se conviertan en meros casos aislados (Romero, 2015).

La justicia social reclama compromiso por parte de todos los agentes sociales; recuperar una verdadera justicia en educación es una casuística demandada a lo largo del tiempo. En este sentido, el avance tecnológico permite actualmente incidir en los principios de justicia social con la ayuda de las TIC, de modo que facilita el desarrollo de estas premisas.

En síntesis, los recursos tecnológicos conllevan una serie de implicaciones en la consecución de la equidad y la justicia social en educación: (1) permiten el acceso universal a la información y conocimiento; (2) favorecen la individualización de la enseñanza, adaptándose al ritmo de cada persona; (3) facilitan la participación de todos los agentes educativos; (4) desarrollan la competencia digital en el alumnado, habilidad necesaria para desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual y; (5) generan redes de contactos con otras personas promo-

viendo el intercambio cultural y el intercambio de experiencias. Sin embargo, es importante tener presentes algunos *hándicaps* que presentan las TIC como la brecha digital entre países, la alfabetización digital y la ciberseguridad.

La clave radica en saber contextualizar los recursos tecnológicos y educar en su buen uso. El contexto es clave para que puedan aplicarse adecuadamente y surtan el efecto e implicaciones remarcadas en este escrito. De modo que hay que tener en cuenta el tipo de recursos con los que cuenta el centro escolar y sus posibilidades digitales. Además, la implementación de recursos tecnológicos debe girar en torno al desarrollo de las competencias digitales y la alfabetización digital, para así capacitar a la población a hacer frente al mundo que la rodea y a tener el conocimiento necesario para navegar de forma segura por la red. De esta forma, concienciar en el uso adecuado de las TIC y generar un pensamiento crítico puede evitar algunos de los peligros existentes en la red, como la radicalización por células terroristas que utilizan la red para captar a sus víctimas (Cuerda, 2016).

[172]

Finalmente, en este trabajo se ha abordado el concepto de equidad, coeducación, justicia social y el impacto que tienen las TIC para su alcance. De este modo, la literatura científica muestra una etapa incipiente de publicaciones que recogen el uso de las TIC en la equidad educativa, encontrándose en pleno crecimiento cada año, al igual que el interés mundial por la temática, reflejado en la diversidad de países que producen documentos científicos en esta línea.

Por último, aunar en este momento los conceptos de equidad, justicia social y TIC es clave para entender los procesos que se llevan a cabo actualmente en la sociedad, sacando a la luz una línea de investigación con gran potencial en el periodo vigente.

FUENTES CONSULTADAS

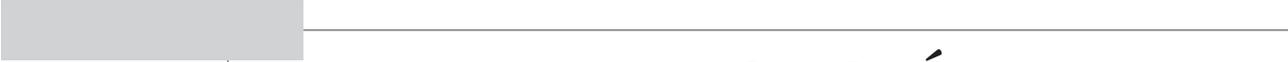
1. Barbieri, A., Tatkovic, N. y Barbieri, E. (2015). «Importance of information and communications technology (ICT) in balance sheet categories training». *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 347-352.
2. Cáceres, M.P. (2007). *El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una perspectiva de género* (Tesis Doctoral). Granada, España: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada.
3. Cáceres, M.P. (2018). «Liderazgo inclusivo y justicia social». En M.J. León y T. Sola (Coords), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 123-128). Granada, España: Universidad de Granada.

4. Cáceres, M.P., Raso, F.M., Rodríguez-García, A.M. y Romero, J.M. (2017, 29 de noviembre). «La elección de carrera desde un enfoque de género. Factores clave e implicaciones socioeducativas», *Educaweb*. Recuperado de <https://goo.gl/26CBtm>
5. Cáceres, M.P., Trujillo, J.M., Hinojo, F.J., Aznar, I. y García, M. (2012). «Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos», *Educar*, 48(1), 69-89.
6. Carneros, S., Murillo, F.J. y Moreno-Medina, I. (2018). «Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 17-36.
7. Cavana, M.L. (1995). «Diferencia». En C. Amorós (Ed.), *Diez Palabras Clave sobre Mujer* (pp. 85-118). Navarra, España: EVD.
8. Cordero, L.M. (2013). «Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria», *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 201-221.
9. Cuerda, M.L. (2016). «Del ciberbullying a la radicalización a través de internet: algunas cuestiones pendientes». En A. Fernández y M.L. Cuerda (Dir.), *Menores y redes sociales: ciberbullying, ciberstalking, ciber grooming, pornografía, sexting, radicalización y otras formas de violencia en la red* (pp. 17-23). Valencia, España: Tirant lo Blanch.
10. Chaves, E. y Sola, T. (2018). «Entornos personales de aprendizaje (PLE) en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada», *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-18.
11. Fernández, F. y Aznar, I. (2004). «Adquisición de estereotipos sexuales a través de los medios de comunicación» *Comunicar*, 23, 121-123.
12. Ferreira, E. (2017). «The co-production of gender and ICT: Gender stereotypes in schools», *First Monday*, 22(10), 1-10.
13. Hepp, P., Prats, M.A. y Holgado, J. (2015). «Formación de educadores: La tecnología al servicio del desarrollo de un perfil profesional innovador y reflexivo», *RUSC*, 12(2), 30-43.
14. Jiménez, A. (2017). «El modelo de racionalidad de Popper y la relación entre epistemología y filosofía política», *Ápeiron: estudios de filosofía*, 6, 187-201.

[174]

15. Latapí, P. (2012). «Educación y justicia social», *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 199-202.
16. López, G.M. y Echeverri, G. (2018). «Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación: entre lo mínimo y lo básico en el nivel avanzado de formación de maestros en Colombia», *Revista gestión de las personas y tecnología*, 31, 22-38.
17. Martínez-García, J.S. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid, España: Los libros de la Catarata.
18. Montané, A. (2015). «Justicia social y educación», *Revista de Educación Social (RES)*, 20, 92-113.
19. Morales, M., Trujillo, J.M. y Raso, F. (2016). «Percepción del profesorado y alumnado universitario ante las posibilidades que ofrecen las TIC en su integración en el proceso educativo: reflexiones, experiencias e investigación en la Facultad de educación de Granada», *EDMETIC*, 5(1), 113-142.
20. Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). «Trabajar por la justicia social desde la educación», *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9(4), 4-6.
21. Murillo, F.J. y Hernández, R. (2017). «Liderando escuelas justas para la justicia social», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
22. Osborne, R. (1995). «Acción positiva». En C. Amorós (Ed.), *Diez Palabras Clave sobre Mujer* (pp. 297-330). Navarra, España: EVD.
23. Pérez, G. y Sarrate, M.L. (2011). «Las TIC promotoras de inclusión social», *Revista Española de Pedagogía*, 69(249), 237-254.
24. Romero, J.M. (2015). «La importancia de conocer las desigualdades que se generan entre mujeres y hombres», *Hekademos: revista educativa digital*, 17, 43-54.
25. Romero, J.M. y Aznar, I. (2018). «Caminando hacia una ciudadanía digital: la atención a la diversidad desde un enfoque de *mobile learning*». En M.J. León y T. Sola (Coords.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 695-702). Granada, España: Universidad de Granada.
26. Santoro, V. y Belli, S. (2018). «Comunicación digital en las prácticas científicas: limitaciones y posibilidades para la equidad», *Prisma social*, 20, 316-332.

27. Simón, M.E. y Cremades, M.A. (2003). «Aprendizaje en las relaciones de género e intervención coeducativa». En M.A. Santos Guerra (Coord.), *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 41-66). Universidad Internacional de Andalucía: Akal.
28. Tomé, A. (2007). «Las relaciones de género en la adolescencia». En A. Vega (Comp.), *Mujer y Educación. Una perspectiva de género* (pp. 117-136). Málaga, España: Algibe.
29. Turner-Cmuchal, M. y Aitken, S. (2016). «ICT as a tool for supporting inclusive learning opportunities», *International Perspectives on Inclusive Education*, 8, 159-180.
30. Volman, M. y Van, E. (2001). «Gender equity and information technology in education: The second decade», *Review of Educational Research*, 71(4), 613-634.



III. EDUCACIÓN Y DESCOLONIALIDAD

Formación docente y colonialismo.

La implantación del dispositivo educativo en la Amazonía del Ecuador y su relación con el extractivismo neoliberal

JOSÉ ALBERTO FLORES JÁCOME

FLACSO-Ecuador

Resumen: El presente artículo se centra en el desarrollo de los procesos de formación docente en la Amazonía ecuatoriana. La modernidad, entendida como un sistema complejo de disciplinamiento y formación de subjetividades, opera desde la maquinaria pedagógica y religiosa fomentada por las misiones evangélicas. El estudio explora los mecanismos y tecnologías con los cuales el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) forma subjetividades e implanta la «escuela» en comunidades indígenas de la Amazonía de Ecuador. Se localizan los principales actores sociales, el discurso pedagógico, las formas de disciplinamiento moderno y los impactos en la configuración del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Palabras clave: Amazonía-Subjetividades-Escuela-Formación Docente.

Abstract: This article focuses on the development of teacher training procedures in the Ecuadorian Amazon region. Modernity, understood as a complex system of disciplining and formation of subjective approaches, operates from a pedagogical and religious perspective promoted by evangelical missions. The study explores mechanisms and technologies with which the Summer Linguistic Institute, SIL for its initials in Spanish, creates subjectivities and sets up the «school» in indigenous communities of the Amazon region in Ecuador. The main social actors, the pedagogical discourse, the new discipline methods, and the setting of the bilingual intercultural education system are located.

Key words: Amazon region, subjective approaches, school, teacher training.

Introducción

¡Recursos que construyen felicidad! es el *slogan* que el gobierno ecuatoriano ha utilizado en los últimos años para promocionar las obras de inversión pública que se ejecutan en zonas de extracción petrolera. La construcción de la «felicidad» resulta una metáfora para entender la forma de vida promovida por el Estado a partir de la instalación de dispositivos modernos de control poblacional. Este proceso de instalación de dispositivos es histórico, por lo que a lo largo del presente ensayo se indagará su articulación y materialización en la región amazónica del Ecuador. La propuesta contempla el análisis del dispositivo educativo desarrollado desde la segunda mitad del siglo XX en territorios amazónicos para la instauración de la «escuela», donde el rol del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) adquiere un papel de importancia fundamental.

[180]

A lo largo del texto podremos analizar el proceso de instauración de la modernidad en la región amazónica, mismo que representa el desarrollo de «nuevos deseos, conocimientos, sistemas, tecnologías y formas de organización social» (Little, 2001: 2). Esta articulación histórica contempla la actuación de «nuevos actores y lógicas de dominación y conflicto» (Vallejo, 2016). El *eslogan* da cuenta de los sistemas históricamente planteados en la región amazónica con la finalidad de determinar directamente la vida de los pueblos. Las formas de vida son impuestas y, en la modernidad la violencia de tal imposición es desarrollada a partir de la administración de poblaciones.

De esta forma, y retomando a Escobar, el análisis dará cuenta de «las formas de subjetividad fomentadas por el discurso del desarrollo [mismas que dialogan con] el sistema de poder que regula su práctica» (2007: 30). Entraremos en lo que Vallejo (2016) propondrá como los regímenes del discurso y las representaciones, entendiéndolos como «lugares de encuentro donde las identidades son construidas y donde la violencia se origina, es simbolizada y manejada» (2016: 4). Abordar la forma en que el Estado y el ILV se relacionan en la cotidianidad de los programas educativos resulta significativo para determinar el discurso moderno que se impregna en la maquinaria educativa desarrollada en la región amazónica. Para lograr esta tarea se analizarán las cartas, informes y planificaciones respecto a las actividades desarrolladas por el ILV, documentos que reposan en su archivo en Dallas, Texas.

1 ¿Cómo es definida la labor del Instituto Lingüístico de Verano por los diversos actores sociales?

En 1967 el ILV recibirá una notificación sobre la resolución de la Comisión Legislativa de Educación, perteneciente al Congreso Nacional, sobre la condecoración por la «encomiable y fructífera labor educativa y cultural que el instituto se encuentra realizando en nuestro país».¹ La pregunta sobre las formas concretas en que la labor del instituto es admirada por varios sectores sociales y, condecorada por el Gobierno Nacional, cobra sentido. El ILV constituyó una función mediadora en el desarrollo del programa de Educación Bicultural-Bilingüe, pero también desarrolló otras funciones como las que se detallan a continuación

Asistencia a los indígenas solicitando y realizando la cedulaación.

Servicio de interpretación entre los indígenas y las brigadas de cedulaación.

Asistencia a los indígenas solicitando la adjudicación de sus títulos de propiedad.

Asistencia a los indígenas sirviendo como garante entre ellos y las casas comerciales para las compras de motores fuera de borda, provisiones etc.

Cooperación con el programa de erradicación de la malaria, enviando placas de sangre a Quito.

Cooperación con CEPE² en su programa de exploración petrolera, para evitar ataques de los aucas hostiles.

Préstamo de servicio aéreo a las entidades gubernamentales, militares, civiles y religiosas.

Observación de las condiciones meteorológicas en Limoncocha, tres veces al día, enviando informes mensuales al Servicio Meteorológico Nacional en Quito, durante 15 años.

Colaboración con entidades turísticas, recibiendo grupos de turistas en Limoncocha muy frecuentemente.

Dictado de clases y cursos en la Universidad Central y en la Universidad Católica sobre lingüística, antropología en un esfuerzo por formar personal ecuatoriano que pueda relevar a los miembros del ILV.

Traslado de pacientes de Limoncocha a Quito, o Pastaza. Ayudarles para su ingreso al hospital. También se ayudó a pagar los gastos del vuelo y de la atención médica, muy fuertes para el presupuesto de ellos.

Mantenimiento de un servicio médico en Limoncocha que dispone de dos enfermeras muy experimentadas, rayos «X», atención odontológica, vacunas, inyecciones antifídicas y laboratorio bacteriológico.³

¹ Carta del Presidente de la Comisión de Educación de la Función Legislativa, profesor Vicente Medina Fabre, al Director del ILV, Señor John Lindskoog, 15 de noviembre de 1967.

² Corporación Estatal Petrolera Ecuatoriana, creada en 1972 para gestionar la explotación petrolera de la Amazonía ecuatoriana.

³ Carta del Director del ILV, Donald F. Johnson, al Director del Departamento de Educación de

La maquinaria pedagógica dialoga con procesos materiales de incorporación a la «sociedad nacional» mediante la ayuda entregada para la obtención de su carta de presentación: la cédula de ciudadanía. Y no solo la incorporación de ciudadanos es central, sino la incorporación de territorios indígenas en lógicas occidentales mediante la obtención de títulos de propiedad de los mismos. Los parámetros para desarrollar la vida cotidiana son también definidos mediante la incorporación, garantizada por el instituto, de lógicas de consumo compartidas globalmente en el sistema capitalista, como es el endeudamiento. Así también, los cuerpos del indígena serán curados y tratados por la medicina occidental, y ya no por la ancestral. Todo un armazón moderno articula este proceso centrado en el cuerpo: laboratorios para el estudio y análisis de bacterias, equipos para el tratamiento de picaduras de mosquitos, o mordeduras de serpientes, equipos odontológicos o de emisión de rayos «X». Varios saberes modernos se materializan y montan una infraestructura desconocida hasta ese entonces dentro del paisaje amazónico. Aún es recordada la impresión de los pobladores amazónicos al presenciar la infraestructura del ILV

[182]

Ellos [los misioneros] tenían la facilidad porque tenían las avionetas. Eran un centro grande bien conformado. Era como vivir en Estados Unidos, así vivían aquí. Si había alguna emergencia un avión venía de Quito y se lo iba llevando. Ese avión venía y entraba. Las avionetas tenían para ir a las misiones indistintas, los pilotos eran norteamericanos. Todo tipo de profesionales estaban aquí. Había agropecuarios, técnicos, de radio y comunicación, en lo que es maquinaria, en lo que es limpieza, mecánicos para el avión, pilotos, mecánicos para carros, tenían todo. Ellos tenían un buen servicio porque tenían un supermercado que era para ellos.⁴

El armazón pedagógico resalta la cultura norteamericana tanto en infraestructura como en el equipamiento de la misma. Supermercados, pistas de aterrizaje, figuras de entretenimiento, y otros servicios conforman un mecanismo que media también entre la población indígena y la cultura norteamericana. El mecanismo pedagógico no solo resalta las labores realizadas en el espacio escolar, sino también en el espacio social. Por otro lado, la imagen relacionada a la implementación de programas educativos, constituye el elemento central que ha perdurado en la memoria de los habitantes de Limoncocha

Los misioneros dieron un buen servicio. La misión de ellos era hacer la educación bicultural en cada lengua indígena [...] En base a ellos muchos nos hemos

Adultos del Ministerio de Educación, Dr. Carlos Poveda, 24 de agosto de 1977.

⁴ Entrevistado 1 (docente de Limoncocha, formado por el ILV), en conversación con el autor, 29 de enero del 2016.

educado [...] acá se hizo esa educación y el instituto no solo ayudó acá a Limoncocha sino que ayudó a muchas zonas [...] Ellos lo que trataron es formar docentes que luego vayan a dar clases en su propia comunidad. Era nuevo para la época, no había nada. Había focos en cada comunidad, eso sí había, como Dolores Cacuango en Cayambe que luchó por la educación en su zona. Cada quien hizo lo suyo, por ejemplo, en Macas estaba la escuela radiofónica, ellos trabajaban por radio, cada uno trabajó por su forma de inter-bilingüe. FECUNAE⁵ tenía su propia educación bilingüe, nosotros igual, entonces eran historias que al final la Dirección Nacional⁶ cogió toditas e hizo una sola, y ahí se hizo la Educación Intercultural Bilingüe, pero ya tomando en consenso entre todos.

En este sentido, con la preocupación moderna de las misiones religiosas protestantes por difundir la Biblia a varias lenguas, el primer paso será el de estudiarlas para posteriormente, traducir el mencionado escrito. En este sentido, Botasso comenta que el ILV es «pionero en proveer cierto bilingüismo» al modo en que desde los enfoques occidentales se entienden los grupos indígenas.⁷ La preocupación de la misión evangélica se articula con la necesidad de ampliar la oferta educativa según los planes de desarrollo estatales, en este sentido el instituto será el primero en armar y sistematizar procesos pedagógicos bilingües destinados a las poblaciones indígenas de la Amazonía del Ecuador, el mismo Botasso cometa que

[183]

Fueron los primeros en el Ecuador [personal del ILV] que han armado escuelas bilingües. Eran escuelas bilingües, pero de paso, es decir, para aprender a leer y escribir en la lengua materna y poco a poco pasar al castellano. Los católicos empiezan con el bilingüismo mucho más tarde. A los años setenta, es cuando hay el impulso de las escuelas populares de Monseñor Proaño⁸ de Riobamba, o en el Oriente comienzan las escuelas bilingües Shuar que después se hacen radiofónicas.

Como se ha mencionado, varias experiencias de educación bilingüe se tejen en el Ecuador de las décadas de los sesenta y setenta. Entre estas experiencias aparece la desarrollada por el ILV, misma que se entreteje también con procesos de evangelización. No es una experiencia desarrollada desde «abajo»,

⁵ Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana.

⁶ Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), creada en 1988 y administrada por la Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador (CONAIE). En la actualidad la rectoría de la Educación Intercultural Bilingüe ha sido asumida por el Ministerio de Educación.

⁷ Juan Botasso (sacerdote salesiano e historiador), en conversación con el autor, 18 de febrero del 2016.

⁸ Leonidas Proaño (1910-1988), fue un sacerdote católico ecuatoriano quien dio impulso a varias experiencias educativas populares, destinadas sobre todo a sectores indígenas de la provincia de Chimborazo.

es decir desde las necesidades propuestas por las poblaciones indígenas, sino por el contrario es implementada desde los intereses del Estado.

Por otro lado, las actividades del ILV se conectan con la expansión y desarrollo de la industria petrolera en el sector. Testimonio acusan de labores de exploración y evaluación de los territorios amazónicos

ellos vinieron con la visión de evangelizar. Pero yo creo que un gobierno no solo envía a un grupo para que evangelicen, tiene otra expectativa más allá de lo que están diciendo. Yo sé que evangelizaron, que dieron educación [...] pero no era eso, tenían muchas cosas ocultas [...] ¿por qué cree que vino la *Occidental*⁹ aquí? es por eso. Me imagino que ellos hicieron estudios topográficos, estudios del suelo para ver si había buen petróleo.¹⁰

Esta es una imagen que cuestiona la labor del instituto en el sentido de utilizar sus programas de desarrollo social como un telón que cubre los intereses por el recurso natural tan apetecido por el capitalismo neoliberal. Otro cuestionamiento remite a las relaciones jerárquicas de control de la vida de los habitantes de la localidad cercana al centro de operaciones del instituto

[184]

Desde este riachuelo para allá, vivían sesenta norteamericanos, dentro de éstos no eran solo norteamericanos, sino que venían de Finlandia, Inglaterra, eran psicólogos, antropólogos, etc. A nosotros nos dieron desde donde está esa casita para acá, y nos dijeron ahí vivan ustedes [...] Esto [Limoncocha] lo tenían como suelo norteamericano. Nosotros no podíamos hacer nada aquí [...] mi padre fue profesor, predicador de la iglesia, y también fue autoridad. Fue electo concejal de Orellana, fue a consultar a los norteamericanos que iba a hacer una obra acá, y le dijeron que la canoa lo espera al final de la pista y que se vaya a trabajar lo que él quiere, pero en otro lado. Era como una expulsión de la propia gente de aquí y mi papi tuvo que renunciar la concejalía [...] no podíamos hacer nada porque era territorio norteamericano, alguien quiso vender traguito, lo mandaron de aquí, son cosas un poco al extremo [...] No podíamos tener chicas, a mí también me cortaron las alas, yo me enamoré de una chica en Quito y me dijeron que ya no podía tener más vuelos a Quito [...] nos excluyeron de muchas cosas, mi padre me quiso poner en una escuela donde hablaban inglés y nos dijeron: no señores, ustedes no pueden estudiar inglés¹¹.

Diversas vertientes del protestantismo apelan a la vida en perfección, equiparable con la vida en «santidad» propuesta en el discurso religioso. En este

⁹ Refiere a la empresa petrolera *Occidental Petroleum Exploration Company*.

¹⁰ Poblador de Limoncocha 1, en conversación con el autor, 28 de enero del 2016.

¹¹ Entrevistado 1 (docente de Limoncocha, formado por el ILV), en conversación con el autor, 29 de enero del 2016.

sentido, y en reacción a varias prácticas introducidas en varios poblados indígenas, como el consumo de alcohol, por ejemplo, son prohibidas. Su consumo atentaría no solo con el desarrollo religioso, sino también cultural y productivo. Son conocidas, según la profesora Epps, las prohibiciones realizadas por misioneros protestantes, que al adentrarse en la vida de las poblaciones indígenas excluyen prácticas como tomar licor, chicha o fumar tabaco, «cosas que los protestantes quieren que la gente deje [...] acaban con prácticas y discursos muy ricos»,¹² descuidando así las relaciones que dichos elementos pueden tener con varias dimensiones de la vida de estas poblaciones.

La imagen hace referencia al control ejercido sobre la conformación de familias. El relato afirma que el apoyo dado por el instituto no contemplaba la vida misma de los indígenas y sus intereses por conformar una familia fuera de los límites de la localidad, sino se centraba en la administración de la población dentro del centro de operaciones. Cualquier relación afectiva no sería auspiciada con las ayudas que la población recibía, en el caso de los vuelos a Quito. Y, con el armazón infraestructural y de servicios del instituto, mismos que determinan las formas en que la población indígena lo entiende, esta situación es vista como una exclusión. De igual forma, cuando un indígena propone el aprendizaje de saberes que complementen su formación como docente, en el caso de inglés, es negada (la documentación revisada no indica que este idioma fuera enseñado a las poblaciones indígenas).

[185]

En 1977 se celebraron los veinte años del trabajo del instituto en su centro de operaciones en Limoncocha. Un relato define la admiración de varios sectores sociales a las labores del instituto. Menciona que las condiciones «espiritual, social y cultural de las tribus indígenas de la región» han sido mejoradas. Resalta la labor desarrollada en la «pacificación y evangelización de la tribu auca» y menciona también

La estructuración lenta y prolija de la gramática de cada uno de los idiomas de la selva, para editarla luego en un texto de estudio y aprendizaje; la capacitación de la gente indígena, para formar artesanos carpinteros y mecánicos que ayudarán al progreso de su propia comunidad y podrán desenvolverse mejor en un plano de superación y trabajo; la preservación de en salud familiar y del grupo, con la formación de promotores de salud.¹³

¹² Pattie Epps (profesora e investigadora de la Universidad de Texas en Austin), en conversación con el autor, 7 de julio del 2016. El trabajo de la profesora Epps se ha centrado en determinar las relaciones entre prácticas indígenas como: tomar chicha, beber tabaco, *shamanismo* y entonación de cantos, con apreciaciones de la naturaleza y, formas de relación que el mundo occidental ha descuidado.

¹³ Carta de J. Otto Rodríguez, al Director del ILV, 23 de junio de 1977.

Estas actividades son destacadas como el avance arrollador de la civilización, que al mismo tiempo «va destruyendo todo el acervo cultural de los pueblos indígenas, absorbiéndolos, y fundiéndolos en el estrato más bajo de la sociedad». El relato prosigue aludiendo que los miembros del instituto se han preocupado de

Salvar y cultivar las tradiciones, leyendas, historia de los grupos, conservando sus costumbres folklóricas, estudiando y depurando el idioma materno de cada tribu. Procurando al mismo tiempo, que sean estos pueblos indígenas de la selva los que van asimilando la cultura y el progreso de fuera, para formar parte de la nacionalidad ecuatoriana, sin perder sus propios valores étnicos y raciales.

El relato finaliza aludiendo a la constancia generosa del instituto, las dificultades que han tenido que sortear y, entregando felicitaciones por los veinte años de labores que el instituto ha desarrollado en el Ecuador. En este sentido, el relato muestra que el trabajo del instituto es entendido como un proceso de pacificación de las poblaciones, dentro de la cual la asimilación cultural cumple un rol muy importante: incorporarlos a un modelo de vida acorde a los intereses de desarrollo nacional. Pero este proceso de asimilación coloca en el estrato más bajo de desarrollo social a las poblaciones indígenas, y esta situación, aunque es mencionada, no es cuestionada. Más bien, se admira que las historias, leyendas, gramáticas u otros registros, se los elabore como si constituyen registros del pasado.

[186]

2 ¿Qué enseña el proyecto pedagógico del Instituto Lingüístico de Verano?

La profesora Epps menciona que las misiones religiosas apuntan a instalar escuelas con la finalidad de concentrar sus esfuerzos hacia el logro de cambios culturales en localidades indígenas.¹⁴ La escuela en este sentido se convierte en la maquinaria de asimilación cultural y moderna, es presentada a las localidades indígenas como el símbolo de progreso y de desarrollo, y para su correcto funcionamiento es necesario la formación de maestros. En este sentido, se responderá a la pregunta: ¿cuáles son los saberes desarrollarlos en las jornadas pedagógicas planteadas por el ILV?

Hacia 1963 el ILV, junto con el Ministerio de Educación, ya habían instalado las primeras escuelas bilingües en el sector amazónico. El funcionamiento de las mismas giran en torno a la figura de los «maestros indígenas que dictan clases a los escolares, en cursos lectivos de ocho meses de duración

¹⁴ Pattie Epps (profesora e investigadora de la Universidad de Texas en Austin), en conversación con el autor, 7 de julio del 2016.

[mismos que] participan directamente en el desarrollo de las comunidades». ¹⁵ En este sentido, los grupos indígenas que tenían influencia del instituto son los descritos en la siguiente tabla (Tabla 1)

Tabla 1. Grupos étnicos amazónicos con influencia del ILV hacia 1963¹⁶

Grupo	Descripción	Localización
Cayapa	Familia Chibcha.	En el río Cayapac, provincia de Esmeraldas (selva occidental).
Colorado	Familia Chibcha.	En el río Congoma, cerca de San Miguel, provincia de Pichincha (selva occidental).
Jívaro	Familia Jívara.	En un caserío pequeño llamado Chinimpi, que queda cerca de Arapicos, río Palora, provincia de Morona Santiago.
Yumbo	Familia Quichua.	En la población Quichua de Limoncocha, provincia de Napo.
Auca	No clasificado.	En las cabeceras del río Curaray, provincia de Pastaza.
Cofán	No clasificado.	En Dureno, río Aguarico, provincia de Napo.
Secoya	familia Tucano del oeste.	En Cuyabeno, río Cuyabeno, provincia de Napo.
Siona		En el río Putumayo.
Záparo	Familia Záparo.	En el río Conambo (estudios ya terminados, pues la tribu se encuentra en los últimos [procesos] de desaparición), provincia de Pastaza.

[187]

Fuente: Informe del ILV para la organización del Quito Congreso Indigenista Interamericano, 1964.

Junto con la implementación de escuelas bilingües en la zona, por iniciativa del ILV se plantearon los «Cursos de Verano de Capacitación y Perfeccionamiento Docente», dirigidos a los maestros que se encargarían de organizar las escuelas de los diversos sectores amazónicos. Fueron patrocinados por el Ministerio de Educación del Ecuador y, desarrollados por personal especializado y perteneciente al ministerio mencionado y sobre todo al instituto. Hasta el año de 1980, se desarrollaron un total de quince cursos. Se formaba «Promotores Bilingües» que, al recibir el título profesional, podían ejercer la labor docente. Posteriormente serán reconocidos en 1977 dentro del «Escalafón Docente». Se desarrollaron los cursos que graduaron el siguiente número de estudiantes:

¹⁵ Informe de la obra en el Ecuador del ILV, dirigido a la Comisión Organizadora del Quinto Congreso Indigenista Interamericano (desarrollado en Quito, del 18 al 15 de octubre del 1964), 1964.

¹⁶ El contenido de la tabla es reproducido textualmente del documento fuente. Además, la localización de los grupos étnicos corresponde a la organización política del Ecuador en 1964.

Tabla 2. Evolución de la matrícula de los cursos de formación y capacitación docente.

Año	Graduados
1963	11 promotores.
1964	6 promotores.
1965	9 promotores.
1966	11 promotores.
1967	12 promotores.
1968	13 promotores.
1969	14 promotores.
1971	17 promotores.
1972	23 promotores.
1973	23 promotores.
1975	24 promotores.
1977	28 promotores.
1978	12 promotores.
1979	24 promotores.
1980	Se reagruparon nuevamente las dos promociones de 1977 y 1979 para formar el Curso Intensivo Especial, encaminado a obtener el Título de Bachiller en Educación Bilingüe y Bicultural.
1980	28 profesores de primera y segunda clase cursaron siete semanas de estudio intensivo (del 4 de agosto al 19 de septiembre) y se graduaron de «Profesores Bachilleres en Educación Bilingüe y Bicultural».

Fuente: ILV, documento: «Cursos de formación, capacitación y perfeccionamiento de profesores nativos bilingües y biculturales», 1980.

Los cursos iniciaron a realizarse como iniciativa del instituto, posteriormente en el año de 1971, mediante el Decreto Ejecutivo N. 696, el Presidente de la República José María Velasco Ibarra auspicia la realización de los cursos de capacitación para maestros bilingües. Desde la primera experiencia, desarrollada en 1963, la dinámica de los cursos iniciaba con la promoción de los mismos en los grupos étnicos, luego se procedía con la inscripción de los maestros interesados y, se coordinaba la logística respecto al transporte, duración, estadía y alimentación.

Dos bloques constituían el funcionamiento de los cursos: «un período de Cultura General o Académica, referido a cubrir la enseñanza de Humanidades

Modernas, en una duración de las dos terceras partes del total, y el otro período Pedagógico y Lingüístico, que comprendía la tercera parte de duración». ¹⁷ Las clases se desarrollaban con una distribución particularizada, según el idioma materno, y se conformaban niveles de acuerdo al grado de conocimientos en cada grupo lingüístico. Cada grupo tenía un «supervisor educativo escolar» que intentaba transmitir conocimientos del sistema Bilingüe-Bicultural.

Una persona entrevistada, oriunda de Limoncocha comenta sobre las labores pedagógicas del ILV

Las aulas estaban aquí mismo, primero estaba una aula por donde está ese monumento ¹⁸, y luego hicimos aulas por donde está la iglesia y la casa comunal, las aulas eran de madera. [...] Entonces cada misionero hacía textos en su lengua para cada pueblo [...] la misión era hacer la educación bicultural, pero en cada lengua indígena [...] cada misionero tenía su trabajo aquí: en quichua uno, en cofán otro, en secoya otro, en waorani otro, en shuar otro, con los Tsáchilas otro grupo, con los Cayapas, con los Chachis otros, con los Záparos otros [...] lo que hicieron es organizar cursos vacacionales, se llamaban clases de verano, en todas las vacaciones. Para ello contrataron a los profesores de distintas nacionalidades y esos profesores venían cada vacación, tenían que reunirse aquí esos profesores y ahí les capacitaban en todo lo que es la docencia. ¹⁹

[189]

La distribución de las aulas, de los cuerpos y de los saberes son los aspectos que se reproducirán como lógica de organización escolar. Los espacios destinados a los cursos de capacitación serán liderados por un especialista lingüístico y, el acto educativo será mediado por materiales didácticos elaborados por los mencionados especialistas. El proceso de aprendizaje será descrito como una experiencia donde los maestros indígenas «se quemaban las pestañas» para aprender y salir adelante en el mejoramiento profesional, «de ninguna manera fue solamente estar presentes en los cursos como masa y pacífica asistencia. Por el contrario, ellos: atendían con el máximo esmero, estudiaban, preguntaban, consultaban, realizaban sus tareas escolares». ²⁰ Los valores que resaltan

¹⁷ ILV, documento: «Cursos de formación, capacitación y perfeccionamiento de profesores nativos bilingües y biculturales», 1980.

¹⁸ Señala el monumento a Francisco de Orellana, construido como referente del centro de operaciones del ILV en la localidad. Posteriormente señalará la iglesia evangélica del lugar, misma que se encuentra junto a la casa comunal.

¹⁹ Entrevistado 1 (docente de Limoncocha, formado por el ILV), en conversación con el autor, 29 de enero del 2016.

²⁰ ILV, documento: «Cursos de formación, capacitación y perfeccionamiento de profesores nativos bilingües y biculturales», 1980.

en este proceso son descritos para los profesores como un «elevado espíritu de responsabilidad, seriedad y dedicación de los profesores nacionales y extranjeros en el cumplimiento cabal y esmerado de sus tareas y actividades docentes» y, en los estudiantes, «magnífico interés, empeño, actividad y entusiasmo, que daban todo de sí, su dedicación en las clases y el estudio personal por aprender en un 100% para ser útiles y ayudar a sus semejantes». Es decir, según la última afirmación, el discurso que se pone en circulación remite a la utilidad y al trabajo en la localidad indígena ubicando la centralidad de la misma alrededor de los docentes y, en sí de la escuela misma.²¹

Los contenidos a desarrollarse en estas jornadas se organizan en tres niveles: preparatorio, elemental y avanzado. Cada nivel será trabajado durante doce semanas distribuidas así: diez para la revisión de contenidos y, dos para la evaluación. Un nivel significaba que los candidatos a maestros bilingües pasarían, la mayoría de las veces junto a sus familias, durante el tiempo señalado, dentro de las instalaciones del centro de Limoncocha, a manera de un internado. Como se indicó, los primeros graduados aparecerían hacia 1963.

[190]

Los ejes dinamizadores desde los cuales se distribuyeron los contenidos fueron: 1) administración y manejo de la escuela, 2) cursos para enseñar en las «Escuelas Bilingües Tribales», 3) uso del castellano, y 4) conocimientos académicos. Los contenidos elaborados por las poblaciones indígenas no son abordados. El énfasis se remite a tres aspectos modernos: escritura, lectura y civismo.

2.1 Administración y manejo de la escuela

El primer elemento curricular planteado para la formación de maestros bilingües es la materia definida como «administración y manejo de la escuela». Esta materia será revisada dentro de los tres niveles, con una mayor intensificación en el segundo. Los contenidos que conforman esta materia están articulados desde la planificación a nivel de aula, hasta la planificación del nivel institucional. Remite a que el correcto funcionamiento del aula es el correcto funcionamiento de la escuela. En esta materia los tiempos, saberes y conductas son administrados desde mecanismos de control que son ejercidos a partir del maestro. Los contenidos muestran el rol central del docente. Es quien debe planificar, registrar las actividades cotidianas que se desarrollan en la escuela y, sobre todo evaluar el aprendizaje de los estudiantes mediante exá-

²¹ El trabajo de Rival (1996) se detendrá en analizar, para el caso de las poblaciones Waorani, el rol social de la escuela.

menes. Es sin duda, representante *in situ* del proyecto pedagógico moderno en comunidades indígenas.

2.1.2 Construcción de la escuela y mobiliario

La materia denominada como «construcción de la escuela y mobiliario» se la impartía únicamente en el primer nivel. Refiere a la planificación respecto a la ubicación de la escuela y, a los bienes materiales suficientes para su funcionamiento. La construcción de la escuela es definida por el proyecto pedagógico del instituto misionero. Se definen los espacios de aprendizaje como son las aulas, las herramientas de aprendizaje como pupitres, los espacios de administración de los documentos y planes institucionales. Cada elemento tiene orden en la edificación y, sobre todo, se crea identificaciones entre elementos de aprendizaje (objetos) y sujetos. Así, escritorios para el maestro y pupitres para los estudiantes. Además, se plantea también elementos relacionados a la higiene y, a los aspectos lúdicos. La vida de los estudiantes es organizada en espacios y tiempos dentro del proyecto pedagógico.

2.2 Cursos para el desarrollo escolar

2.2.1 Lectura

Una de las materias más importantes dentro del proyecto educativo es sin duda la «lectura», debido a que todo el proyecto pedagógico se materializa en la utilización de materiales pedagógicos como guías, cartillas, folletos, libros u otras herramientas, mismos que son leídas por los estudiantes (maestros en formación o, alumnos de éstos). Sin duda, esta materia va de la mano con la de «escritura». Esta materia se enfoca en la revisión de guías y cartillas, que posteriormente se trabajarán con los estudiantes. El énfasis es didáctico y, es desarrollada en todos los niveles.

[191]

2.2.2 Escritura

Al igual que la «lectura», la «escritura» es estudiada en todos los niveles. Los contenidos se centran en los materiales didácticos para la enseñanza a través de guías y aplicaciones prácticas de las mismas. La escritura es uno de los pilares fundamentales ya que uno de los fines del proyecto pedagógico consiste en realizar una transición cultural de los grupos indígenas, misma que va desde lo oral hacia lo escrito.

El objetivo tanto de la «lectura», como de la «escritura», es el de crear la base sobre la cual se desarrollarán los contenidos que se centrarán en los docentes. Vale la pena recordar que las materias que se fijan como saberes

inscritos en guías metodológicas de enseñanza, se centran más en los estudiantes. Ese es el caso de la lectura y escritura. Éstas se realizan en el idioma castellano, no en los indígenas. El desarrollo del saber científico se lo realiza en el idioma oficial, hablado por la mayoría nacional. Es más, los estudios sobre lenguas indígenas son plasmados desde la perspectiva que domina las relaciones sociales de la época, es decir, se los plantea desde la inteligibilidad de la cultura occidental. El alfabeto al que se traducen las lenguas indígenas es el occidental, con alguna variante en el caso de lenguas nasalizadas, pero la base es el alfabeto occidental.

2.2.3 Cálculo

El cálculo es otra de las bases del proyecto pedagógico. Sobre éste se plantearán ejercicios de compra-venta y en sí, actividades que aparecen desde la monetización de las relaciones de intercambio. En este sentido, los contenidos de esta materia son metodológicos y didácticos, en base a la revisión de guías para la enseñanza a los estudiantes de las escuelas. Esta será complementada con la visión respecto a la aritmética que se comentará más adelante.

2.2.4 Castellano oral

[192]

Esta materia remite a las estructuras metodológicas para la enseñanza del castellano oral. Refiere al uso de guías para desarrollar una convergencia entre la escritura y lectura, determinada en la expresión del sujeto utilizando símbolos propios del idioma castellano. La materia es planteada para los tres niveles, y para su desarrollo se plantean dos guías metodológicas de enseñanza. El movimiento pedagógico apunta a adquirir el conocimiento, escribirlo y posteriormente, expresarlo. El sujeto que expresa las formas de conocimiento desarrolladas dentro del programa pedagógico es el resultado más valioso. Los logros se visualizan en el acto de expresión, y éste será el punto central desde el cual se dispondrá el hecho educativo en las escuelas donde desempeñarán su trabajo docente.

2.2.5 Huerto y trabajo manual

El proyecto pedagógico funciona como un centro dinamizador de formas de vida dentro del sistema capitalista. La agricultura y las manualidades aparecen como actividades centrales de la economía de las familias indígenas. Dentro del proyecto escolar éstas son presentadas y articuladas en momentos pedagógicos concretos, como: huertos escolares y manualidades. Dentro de las actitudes a ser aprendidas, la disciplina y la atención son dos herramientas a cultivarse en el sujeto en formación. Por lo tanto, se presentarán las herra-

mientas necesarias para estas actividades y se enfocarán a su mayor efectividad dentro de las comunidades indígenas. El acto pedagógico se enfocará también a proyectar algunas problemáticas como es el de supuestas intenciones de acusar a los maestros de ejercer sistemas de explotación dentro de la escuela. El aprendizaje será planteado dentro de los tres niveles. La intención descrita en los planes deriva en hacer que los huertos integren a las comunidades locales desde el aparato escolar. Algunos de los contenidos desarrollados son:

1. El jardín o el huerto escolar, las principales plantas y herramientas de trabajo.
2. Mejoras o aumento de las plantas alimenticias y comerciales de las varias comunidades representadas en la clase.
3. Conservación de las plantas del monte.
4. Conservación de aves, animales y peces.
5. Conservación de la tierra y el humus. Elementos nutritivos del suelo.
6. Enfermedades y plagas de las plantas.
7. Parásitos y enfermedades que atacan a los animales domésticos.

2.2.6 Música y dibujo

Las actividades referentes a la apreciación de la música y el dibujo serán trabajadas dentro del proyecto pedagógico desde guías metodológicas que son aplicadas dentro de las jornadas de capacitación a los docentes, para que posteriormente sean aplicadas a los estudiantes en las escuelas. El proyecto docente busca que se aprecien las artes. Los docentes deberán aprender el método de aprendizaje y, repararlo dentro de los tres niveles.

[193]

2.3 Uso del castellano

El «uso del castellano» es uno de los ejes que se enfocan en los contenidos a ser aprendidos por parte de los docentes. Éstos afianzarán el aprendizaje metodológico planteado anteriormente. En cada nivel se propone cuarenta horas de trabajo. Y, este eje se compone de los siguientes contenidos: fonética, lectura, gramática, alocución y redacción. Cada uno de estos elementos será trabajado en un periodo de ocho horas.

Dentro del estudio de la fonética se proponen los siguientes objetivos a ser desarrollados son:

1. Comparar el alfabeto de cada idioma de los candidatos con el alfabeto castellano.

2. Estudiar los sonidos y símbolos de cada alfabeto que son iguales a los del castellano.
3. Estudiar los símbolos de los idiomas y del castellano que son iguales, pero que representan sonidos diferentes.
4. Estudiar los sonidos y símbolos que son completamente distintos a los del castellano.
5. Estudiar los sonidos del castellano que son completamente distintos a los de los otros idiomas.
6. Métodos que el maestro bilingüe debe emplear para ayudar a sus estudiantes a hacer los sonidos distintos.
7. Estudiar modelos de entonación, división de sílabas, ritmo.

En este sentido, el modelo del bilingüismo cultural se centra en el logro de estos contenidos. Se intenta lograr comprensiones profundas de los idiomas indígenas desde una perspectiva occidental marcada por el uso del castellano. La fonética será complementada por la comprensión de la escritura-lectura del castellano en la misma lógica anterior. Esta última es propuesta de la siguiente forma:

[194]

1. Lectura y uso del diccionario.
2. Lectura oral fijándose en la entonación y signos de puntuación.
3. Lectura silenciosa. Relatar con sus «propias» palabras lo leído.

El diccionario aparece como el dispositivo de aprendizaje que conjuga tanto la fonética, la lectura y la escritura correcta del idioma castellano. El aprendizaje es guiado de tal forma que al entrar en la propuesta de la «lectura silenciosa», el sujeto interioriza las formas culturales que el proyecto propone y, luego expone en un relato en cual utilice sus «propias palabras». Son movimientos pedagógicos con las que se busca la asimilación de los dispositivos de aprendizaje.

Otro de los contenidos que conforman este eje son los referentes a la gramática. Se explican las principales divisiones sintácticas, el orden en la oración, las concordancias entre número y persona, los géneros gramaticales y los tiempos verbales. Estos contenidos serán los que guíen el periodo destinado a redacción escrita. La redacción se la realiza en función de la actividad docente y conlleva los siguientes momentos: cartas y oficios, cartas familiares, solicitudes. Sin duda, lo que este momento también busca es mostrar a un sujeto que expresa lo asimilado, por lo que sin duda la alocución, entendida como «el arte de hablar en público» será el punto culmen del uso del castellano, en este sentido, el proyecto busca:

1. Preparación de un discurso.
2. Cómo dirigirse a las personas presentes.
3. La voz, contacto visual con el auditorio, pronunciación, dicción.
4. Comportamiento delante del auditorio.

El sujeto docente no solo deberá asumir los contenidos, sino como en cada uno de los ejes, mostrarse dentro de los parámetros que el comportamiento moderno lo indica. Con posturas, tonos y pronunciación en el acto de enseñar y de dirigirse a las poblaciones, de manera especial a los estudiantes. Es decir, lo que el proyecto pedagógico busca es que un espectador únicamente al mirar al docente, pueda mirar la cultura moderna que ha adquirido.

2.4 Conocimientos académicos

El eje en el que se condensan los programas de escritura y lectura, pilares fundamentales en el proyecto pedagógico del ILV, es en el destinado a los contenidos académicos. Los docentes deberán asimilar una forma de comprender la vida desde una supuesta científicidad moderna que el discurso moderno articula en las siguientes disciplinas: la historia, la geografía, la moral cívica, las ciencias naturales, la aritmética y la sanidad. Es un doble movimiento de conocimiento y desconocimiento el que se muestra debido a que las historias locales y demás saberes de los grupos con los que se relaciona el proyecto pedagógico, quedan relegados.

[195]

En el caso de la enseñanza de historia, el modelo propone una sistematización de personajes ejemplares para el relato de la nación dentro del primer nivel, para pasar a procesos que fortalecen el relato de unidad nacional en base a la superación del Imperio Inca, y el desarrollo de sistemas organizativos. Como se mencionó, el discurso articulado por los contenidos históricos busca una valoración de la nación y de los procesos que se desarrollaron para lograr obtener la organización nacional. Estos relatos serán reforzados por el aprendizaje de los contenidos referentes a geografía. Estos contenidos son presentados desde una forma lógica de entender la vida, los mapas, las vías de comunicación y las formaciones geológicas son los principales temas del primer nivel. Posteriormente, se presenta al país y sus regiones. Hay una referencia al problema limítrofe, cuestión que atañe de forma especial a las poblaciones amazónicas ya que muchas de ellas se encuentran en zona fronteriza. El ejercicio en este sentido es el de mostrar un conflicto creado por las mayorías nacionales, con la finalidad de crear fronteras sujetas a los intereses del progreso y unidad nacional. Luego de conocer la historia y la geografía,

el programa propone la asimilación de las estructuras sociales hegemónicas entendidas como la familia, la escuela, la sociedad, la nación y el Estado. Los contenidos de moral cívica muestran la forma en que una forma cultural de organización mayoritaria, se impone a la minoritaria. Se proponen los límites entre lo bueno y lo malo, entre lo permitido y lo prohibido en la «civilización» a la que tiende el proyecto. Los contenidos en cada nivel no son nuevos, sino que redundan en la afirmación de las estructuras sociales a formar.

El primer nivel aparece como la saturación de contenidos a la que individuo indígena se expone para generar una impresión de valoración. Los contenidos de la ciencia moderna se entrecruzan con las de la religión. La ley y las «Sagradas Escrituras» son los dispositivos desde los que el proyecto civilizatorio se organizan e intentan que las poblaciones indígenas los asuman. El comportamiento, la urbanidad y los símbolos patrios son ejes que articulan este primer nivel. El segundo nivel se enfocará en la ciudadanía clásica de deberes y derechos. Y, el tercer nivel reforzará tanto las estructuras sociales y, el plano del derecho. Aquí llama la atención la doctrina referente al servicio militar obligatorio, que en relación al conflicto limítrofe lograría articular las fronteras humanas a las que se hizo referencia anteriormente.

[196]

Siguiendo, el proyecto civilizatorio articula también discursos y saberes referentes a la higiene de cuerpo, del vestido y de la vivienda. Por lo tanto, y enfatizando la idea en desarrollo, el proyecto pedagógico desea influir en todas las dimensiones de la vida cotidiana de las poblaciones indígenas. Se propone el uso de la medicina moderna y, la compra de la misma. Entre los contenidos a desarrollarse se encuentran:

1. Nociones sobre las enfermedades contagiosas: gripe, tos común, viruela, sarampión, tifoidea, sarna, tuberculosis. Manera de evitar estas enfermedades.
2. Primeros auxilios en caso de accidentes: uso de yodo, alcohol, agua oxigenada, gasa, algodón, esparadrapo, y otros medicamentos.
3. Elementos de la dieta adecuada.
4. Higiene de la alimentación.
5. Importancia de las letrinas.

Estas nociones de higiene son trabajadas también desde el planteamiento de la materia de ciencias naturales. Los contenidos de ésta buscan explicar el orden de la naturaleza en el primer nivel, la vida del ser humano en el segundo nivel, y las relaciones de estos con los seres vivos y minerales.

Finalmente, desde las relaciones que se plantean en el desarrollo de contenidos referentes a las ciencias naturales, se revisarán las relaciones económicas. Para lograr este fin, la racionalidad matemática es introducida para su asimilación a partir de la materia de aritmética. Las operaciones matemáticas como suma, resta, multiplicación y división son presentadas en función de la organización de la vida económica: ventas, vueltos, comprar, etc. Y para localizar esas relaciones en el tiempo presente (uso del tiempo, reloj). Las medidas de longitud también aparecen como centrales en esta propuesta y, la noción de «hectárea» es sumamente trabajada en relación a la comprensión de la propiedad. Cabe resaltar que en esta propuesta aparece el «cálculo mental» como una forma de interiorizar la lógica matemática y, las relaciones económicas que estas implican.

Haciendo un breve repaso del camino que lleva al planteamiento de las lógicas capitalistas de compra y venta, éstas no pueden ser desarrolladas si un trabajo previo. El camino inicia en la localización de la historia y de la geografía, del cuerpo y de su comportamiento desde la cultura occidental hegemónica y civilizante. Las relaciones naturales se extrapolan hacia las relaciones económicas a través del dispositivo pedagógico y, todos estos mecanismos de control serán desarrollados a partir de la escuela. La pedagogía de esta forma se plantea como instrumento de llevar las concepciones de nación y de desarrollo nacional hacia las poblaciones indígenas. El Estado es uno de los ejes vertebrales de la iniciativa y, su articulación con el ILV determinará su ejecución y la administración de poblaciones fronterizas o limítrofes. Éstas últimas poco a poco irán ingresando en las lógicas que a nivel global se plantean, es decir, a las referentes a la extracción de recursos, de compra-venta de éstos y, de organización de la propiedad privada.

[197]

2.5 ¿Cómo se evalúan los aprendizajes?

Los contenidos a ser asimilados dentro del proyecto pedagógico planteado por el ILV llegan a su materialización en el sujeto. Éste deberá expresar en comportamientos y en el planteamiento de sus formas de relacionarse con su entorno. Es decir, se deberá convertir en el agente de modernización que distribuye «cultura» en la escuela a los miembros de las poblaciones indígenas.

En el informe realizado para la «Comisión organizadora del Quinto Congreso Indigenista Interamericano» que se desarrolló en la ciudad de Quito en 1964, el ILV detalla el proceso evaluativo al que se someterán los docentes indígenas. Los tipos de evaluación que se consideran son cualitativa y cuantitativa. Y las formas de obtener dicha evaluación son mediante la aplicación de

pruebas objetivas mensuales de cada una de las asignaturas. El mínimo requerido para la aprobación es del sesenta por ciento del total de la calificación de veinte. Los ejes evaluados mediante estas pruebas fueron los de cultura general y humanística, el técnico pedagógico y, lingüística. El momento posterior a la evaluación es el de la comunicación a las autoridades estatales de las calificaciones obtenidas por los maestros indígenas.

La evaluación aparece como un mecanismo de control, no solo dirigido hacia el personal docente, sino también hacia el instituto. El ILV debe dar cuenta del trabajo realizado al Estado. El cumplimiento de los objetivos, respecto a la civilización de las regiones amazónicas para su posterior ingreso a las actividades económicas capitalistas, debe ser registrado y sobre todo constatado. Ese es el tercer momento de la evaluación. Autoridades acudían a los actos de graduación para constatar personalmente el éxito del proyecto pedagógico. Así, con la primera promoción de maestros bilingües biculturales se entonaba el Himno Nacional del Ecuador, y posterior a esta experiencia se colocaban en los cuerpos de los maestros, los objetos que proclamaban el éxito del programa. El relato describe el tercer momento evaluativo y celebrativo

[198]

Por primera vez en la historia de la Amazonía Ecuatoriana, constituyó la entonación del Himno Nacional del Ecuador por parte de los graduados; la lectura del Acta de Graduación colectiva, la ceremonia imponente dirigida por él, señor Director de INACAPED, Dr. Jaime Muñoz Merino; la imposición de las mucetas; el Juramento de Lealtad a la Patria por parte de los nuevos Profesores Bachilleres.²²

El proyecto pedagógico de formación de maestros indígenas perseguía los siguientes objetivos: 1) efectuar la capacitación pedagógica de nativos que se encargarían de la educación de sus respectivas tribus; 2) proporcionar un mejor conocimiento del idioma castellano; 3) educarles en los aspectos cívicos y patrióticos a fin de que se constituyan en guías para la formación de una conciencia de ecuatorianidad de los indígenas selváticos; 4) enseñarles la práctica de artes manuales, sanidad, agricultura. Estos objetivos fueron evaluados primero en los cuerpos, saberes y conductas de los sujetos indígenas, luego registrados por el Estado y, finalmente los representantes gubernamentales verificaron *in situ* con un «juramento de lealtad a la patria» que los sujetos se incorporen, luego de un proceso de asimilación, a los intereses y propósitos de desarrollo de la nación.

²² ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

3. La labor del ILV y la configuración del Sistema Intercultural Bilingüe

La labor pedagógica del Instituto Lingüístico de Verano se inscribe en un escenario de continuo rechazo y de exclusión racial a las poblaciones indígenas en el Ecuador. Sin duda los materiales lingüísticos contribuyeron al desarrollo de materiales didácticos, mismos que fueron utilizados para el desarrollo cotidiano de los programas escolares. Esta experiencia constituye un antecedente importante de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, ya que varias poblaciones indígenas del país se beneficiaron con la instauración de su primera escuela. Es decir, varios niños y niñas indígenas tuvieron acceso por primera vez a una formación sistematizada y sobretodo, desarrollada en sus propias lenguas.

El programa de formación de maestros indígenas, caracterizado como asimilacionista, sirvió de herramientas para que varias poblaciones indígenas planteen estrategias de desarrollo local, entre ellas se puede ubicar a las poblaciones Kichwas de la localidad de Limoncocha.

En la actualidad, el problema de la formación de docentes indígenas es una seria dificultad que el sistema educativo atraviesa en la región amazónica. De manera especial, en las megas infraestructuras escolares se carece de docentes bien preparados para la optimización de espacios, recursos y nuevas tecnologías de la información. Bayón comenta que en las «escuelas del milenio» localizadas en las «ciudades del milenio» de Pañacocha y de Playas de Cuyabeno, en la región amazónica, el principal problema es el de la dotación de profesores

[199]

Cuando estuvimos por allá en las dos escuelas, en junio y julio del 2015, era medio final de curso. De entrada, había como cuatro o cinco profesores que eran profesores titulados, el resto lo cubrían con bachilleres generalmente externos a la comunidad, con uno salarios de bachiller de 380 dólares. Con lo alejadas que están las dos comunidades, lo caro que es el transporte en canoa en la zona, pues el salario se les va en salir a ver a sus familias una vez al mes y eso hace que muchos profesores abandonen el puesto a mitad de año [...] el Ministerio de Educación no los repone. Antes tenían su escuela uni-docente, que el Estado les criticó un montón, pero que estaban adaptadas a la forma cultural, a la forma de aprender en la selva. Ahora están recluidos, como esperando a tener una educación más mestiza, mas dada en castellano, porque eso se supone que les va a dar mejores oportunidades en el mundo, y esas son un poco las necesidades de los padres: que se preparen muy bien en determinadas materias, les permitan optar una beca o poder hacer la educación media y superior. Pero ante la ausencia de profesorado, sin profesores de química, de literatura, y todos los libros de literatura en la biblioteca absolutamente nuevos, la zona de computadoras sin internet porque

también hay muchos problemas infraestructurales, y en el caso de Pañacocha el internet lo da el de «seguridad» que lo que hace es dejarles a los niños que hagan lo que quieran en la computadora, tienes como esa infraestructura muy óptima, tienes laboratorios de química, tienes una biblioteca, tienes computadores, pero a la hora de la verdad [...] es una fachada de modernidad.

El centro de las dificultades es la falta de personal docente formado y preparado para potenciar los espacios de aprendizaje que la inversión estatal realiza. En este sentido, la principal ruptura con el ILV es que el proceso de asimilación se la planteó considerando los sujetos necesarios para hacer funcionar la maquinaria pedagógica. Si no es así, la mega infraestructura se volverá una mera fachada de modernidad y, las posibilidades contingentes de que la población Waorani las utilice estratégicamente herramientas, dadas por el capital cultural de la escuela, para salir de la situación de exclusión política, social y económica en las que se haya, son reducidas. Ahí está la doble funcionalidad de la escuela, bien contribuye a la invisibilización de los intereses poblacionales para entrever los intereses perversos del nacionalismo capitalista, caso contrario constituye espacios de planteamiento, desarrollo y ejecución de los intereses locales. ¡He ahí la paradoja!

[200]

FUENTES CONSULTADAS

1. Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: El perro y la rana.
2. Little, P. (2001). *Amazonia: Territorial Struggles on Perennial Frontiers*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 2001.
3. Rival, L. (1994). «Los indígenas huaorani en la conciencia nacional: alteridad representada y significada». En *Imágenes e imagineros*, editado por Blanca Muratorio, 253-292. Quito: FLACSO.
4. Rival, L. (1996). *Hijos del sol, padres del jaguar. Los huaorani de ayer y hoy*. Quito: Abya Yala.
5. Vallejo, I. (2016). *Ciudades del Milenio: ¿Inclusión o Exclusión en una nueva Amazonía?*. Quito: en prensa.

Educación emancipadora y contextos culturales. Transitando hacia la dignidad humana

NIEVES MARTÍN-BERMÚDEZ

Universidad Pablo de Olavide

Resumen: Este capítulo invita a cuestionar la base estructural del derecho a la educación y a reflexionar acerca de los valores que la sustentan. Se presenta la perspectiva de la Educación para la Transición Emancipadora como propuesta para una ciudadanía con autonomía y responsable con la dignidad humana para todas las personas. Finalmente se establece un marco analítico de categorías que identifican los elementos favorecedores de emancipación ciudadana así como los elementos considerados para una educación que transita hacia los valores humanos.

[201]

Palabras clave: Educación para el Desarrollo, Educación emancipadora, valores sociales, dignidad humana.

Abstract: This chapter invites us to question the structural basis of the right to education and to reflect on the values that sustain it. The perspective of Education for the Emancipatory Transition is presented as a proposal for an autonomous and responsible citizenship with human dignity for all people. Finally, it establishes an analytical framework of categories that identify the elements that favor citizen emancipation as well as the elements considered for an education in transition toward human values.

Key Word: Education for Development, Emancipatory Education, social values, human dignity.

Primeras interrogantes

Este capítulo se articula bajo dos ideas generales que buscan cuestionar la base estructural del derecho a la educación y reflexionar sobre cómo esta puede estar al servicio de una ciudadanía emancipada y que emancipa.

El derecho a la educación fue reconocido en la Declaración de Derechos Humanos desde 1948. La ONU sería el organismo encargado de velar por su cumplimiento, presentándose como responsable de la búsqueda de la dignidad de la vida humana y derechos iguales e inalienables para todas las personas del planeta basados en la libertad, la justicia y la paz. A pesar de la tradición de estos valores universales en los discursos internacionales, aún en la práctica cotidiana aparecen contradicciones.

Problemáticas socioambientales como la pérdida acelerada de la biodiversidad, diferentes manifestaciones de contaminación del planeta, situación de refugio para un número cada vez más elevado de personas, etc., nos llevan a entender que la premisa de que todos los seres humanos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos es una quimera. El nuevo enfoque analítico, que marca las directrices europeas, aproxima pistas a esta desigualdad ya que explica la libertad para el bienestar personal desde tres ámbitos: lo que se valora ser o hacer, o el funcionamiento; la capacidad de funcionamientos, lo que se puede lograr; y la capacidad de agencia, en el sentido de actuar para hacer o lograr lo que se valora.

[202]

Esto hace necesaria una revisión crítica desde una mirada compleja que nos ayude a comprender qué supone tener voz y autonomía; y sobre todo la posibilidad de ofrecer autonomía real a todas las personas. Pues si bien el primer ámbito, del enfoque analítico, invita a reflexionar sobre las aspiraciones y expectativas en el proyecto de vida, el segundo, invita a pensar en la capacidad de tener posibilidad de herramientas individuales y/o colectivas; y el último sobre qué escala de valores y hacia qué desarrollo nos movemos.

A su vez, partir de una base que comprende que los derechos humanos sirven como mediadores de situaciones opresivas o de dominación, se considera un estereotipo; ya que nos convence de que todas las personas tenemos libertad y autonomía por antonomasia.

Por otro lado, nos encontramos con que en la Escuela, institución educadora por excelencia, se muestran reproductoras del sistema de exclusión social, consecuencia de sistemas educativos hegemónicos, etnocéntricos y homogeneizantes, que no han tomado en cuenta las particularidades culturales y sociales de los educandos (Heise, Tubino y Ardito, 1994). Varios son los lastres que han mantenido a esta institución educativa en conflicto:

1. Consolidarse como único contexto educativo.
2. Considerarse como espacio formativo de preparación para el trabajo.

3. Aprovechar el potencial de lo educativo como vehículo para difundir dogmas.

Esto nos lleva a considerar la pertinencia de modelos de pensamiento pedagógico que se centren en un ejercicio libre y crítico, en planteamientos y un conocimiento que no viene desde arriba sino que se construye desde el interrogante y el diálogo (Olalla, 2012); principios que consideramos claves a la hora de construir las bases de una educación inclusiva y equitativa, que no ofrezca una versión reducida de la realidad u otorgue privilegios a unos pocos.

En definitiva, a plantear la acción pedagógica como mediadora de la acción política y social. Como actuación que facilita procesos formativos en los que el fin sea formar personas libres, que sepan y puedan actuar desde y para una sociedad que valora la dignidad humana para todas las personas.

Acerca de las corrientes educativas

Esta concepción acerca de la educación no es nueva. A lo largo de la historia, encontramos numerosos pensadores y educadores que se han dedicado a una pedagogía basada en principios de autonomía y dignidad humana. Desde los inicios del pensamiento pedagógico, las cuestiones educativas han sido pensadas con el objetivo de incluir a sectores poblacionales que quedaban ajenos a su acceso.

[203]

Esto supone incluir la perspectiva histórica y filosófica de cada época. A su vez, nos deja entrever que la finalidad educativa está íntimamente ligada a la concepción del contexto histórico; es decir, a la ciudadanía y la sociedad que se anhela. Siguiendo la clasificación de Gadotti (2003), se identifican como corrientes principales:

- **Pensamiento pedagógico oriental.** Sociedades con tradición basada en principios de no-violencia, meditación y religiones animalistas. La educación es considerada en la aldea, por lo que se presenta única e igualitaria.
- **Pensamiento pedagógico griego.** Predomina la búsqueda de la verdad, de lo bello y del bien en la consideración del hombre libre y virtuoso. Se considera desde el término *paideia* la educación de manera integral, en el sentido de mantener la cultura de la sociedad, la convivencia social y la política.

[204]

- **Pensamiento pedagógico romano.** La perspectiva educativa comienza a centrarse en la formación utilitaria siendo la militarista ejemplo de disciplina y justicia. La división social del trabajo conlleva que el derecho a la educación sea para las élites; de este modo, las personas nacidas con el rol de esclavos no tenían acceso a este derecho.
- **Pensamiento pedagógico medieval.** La enseñanza se centra en el Estado cristiano; la escuela fue el aparato ideológico ideal para promover el pensamiento teocrático y la figura ideal de hombre caballero perfecto.
- **Pensamiento pedagógico renacentista.** La educación queda relegada al hombre burgués y a la representación del régimen absolutista, en el que el poder quedaba concentrado en el clero y la nobleza.
- **Pensamiento pedagógico moderno.** Se pone en valor la relación entre la razón y la naturaleza, y la moral y la política. Así, el conocimiento para la vida y la acción lleva a reconsiderar el acceso a la escuela a las clases populares.
- **Pensamiento pedagógico ilustrado.** La pedagogía burguesa se instala en los sistemas nacionales de educación y se promulga la figura del ciudadano disciplinado.
- **Pensamiento pedagógico positivista.** Se define principalmente por la fe que se le otorga a la ciencia, tanto a esta como a la tecnología reducida al control de las élites. La escuela se consideraba como agente de formación para la salud, la familia, el trabajo y la sociedad.
- **Pensamiento pedagógico socialista.** Gestada en el seno del movimiento popular para la democratización de la enseñanza, plantea una educación igualitaria y para todos; motivada por el aprendizaje para la vida. Considera la importancia de renovar las viejas estructuras.
- **Pensamiento pedagógico «escuela nueva».** La educación pasa a estar centrada en el alumno y se presta atención a los intereses y necesidades educativas de las etapas infantiles. Se considera la importancia de definir un hombre nuevo dentro del proyecto burgués.
- **Pensamiento pedagógico fenomenológico-existencialista.** Momento de complementariedad entre la fenomenología y la práctica de nuevas inquietudes en la formación social de las nuevas generaciones.

Se relacionan las corrientes esencialistas y existencialistas para explicar la ciudadanía.

- **Pensamiento pedagógico antiautoritario.** Se fundamenta en la libertad como principio y objeto de la educación. El rechazo a la autoridad, la diferenciación entre la razón natural y la ciencia demandan autogestión pedagógica y política.
- **Pensamiento pedagógico crítico.** Cuestionamiento de los métodos tradicionales por provenir de un modelo autoritario y de la educación para el odio gestada a través de las guerras. Se plantea la importancia de incluir a los movimientos sociales en las escuelas para ampliar los derechos y oportunidades.
- **Pensamiento pedagógico del Tercer Mundo.** Cuestiona la educación universalizada europea y se nutre del pensamiento pedagógico africano y latinoamericano. La educación popular y las teorías decolonizadoras adquieren un papel relevante en este modo de considerar la educación desde la autogestión y la pedagogía política, no especulativa y práctica.
- **Pensamiento pedagógico posmoderno.** En él se considera como características claves para la educación, que sea permanente y social. El concepto de comunidad educativa adquiere un papel fundamental, así como la transformación del sistema de valores asociados al derecho educativo.

[205]

Esto nos invita a reflexionar acerca de los lastres que identificábamos al principio. Pues, lo educativo, más que para mantener una sociedad cohesionada y atenta a que los derechos humanos no sean vulnerados; ha sido utilizado para homogeneizar una religión, establecer dogmas que facilitarían el control de las clases y/o hegemonizar la visión sobre el estado de las cosas. No es de extrañar que la filosofía de la educación esté centrada en la búsqueda de la justicia, pues se crea sobre una estructura creada para provocar desigualdad.

Por ejemplo, las características de la época primitiva y griega nos imponen reconsiderar los principios educativos en la comunidad, en la que se parte de la idea de que la adquisición de conocimientos es trascendente para cada uno de los miembros, pues el bienestar de la comunidad parte y depende de todos.

El intento de ofrecer un derecho igualitario, adaptado a las necesidades etarias y culturales y basado en métodos no reproductores de aquello que

perpetúa desigualdades y en principios no dominantes, no ha sido suficiente. Tanto es así que existe consenso en que «la escuela no ha logrado hasta el presente respetar las diferencias y evitar las desigualdades. Por eso no es coeducativa, ni educa para la ciudadanía» (Simón, 2003, p. 111).

De este modo, a pesar de brindarse como espacio idóneo para trabajar la autonomía real desde edades tempranas y con una perspectiva a largo plazo, aún no ha podido incluir la perspectiva ciudadana en la que toda persona ha de ser responsable de la sociedad que quiere transitar y en la que ha de tener oportunidad de ser sujeto activo y reactivo.

La educación como derecho social

La toma de conciencia hacia un sector de población que queda ajena al acceso del derecho educativo es el hilo conductor que motiva a grandes pensadores y educadores de la historia a repensar y avanzar sobre la disciplina. Esta desigualdad se relaciona directamente con las clases sociales consideradas más vulnerables. Vulnerabilidad provocada por el modelo de desarrollo.

[206]

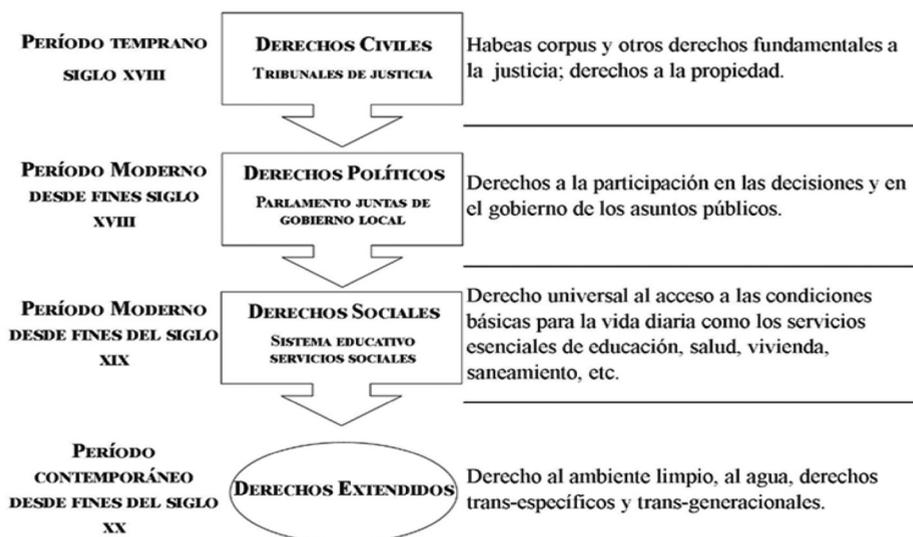
Este devenir no favorece una conciencia atenta a la dignidad de la vida como derecho para todas las personas del planeta. Desde inicios del siglo pasado, la ampliación de derechos incorpora la dimensión ambiental y planetaria en las nuevas demandas ciudadanas. (Ver figura 1, *infra*)

En la consecución de los derechos cada vez quedan más diluidos los agentes responsables. A pesar de proclamar a nivel teórico y discursivo valores como dignidad humana, libertad, igualdad, no podemos obviar que existe una contradicción interna entre estos y la realidad vivida, instalada en el confort y en la búsqueda de la satisfacción individual. Se constatan cada vez más desequilibrios ecosociales causados en gran medida por comportamientos insolidarios que repercuten directamente en los grupos de población más vulnerables, prevaleciendo y recobrando gran relevancia valores económicos y técnicos; especialmente en países basados en una economía capitalista y tecnocrática.

Una alternativa sería incluir nuevos escenarios y métodos que transgredan la manera de entender a la ciudadanía como consumidora de sistemas educativos y de servicios sociales, y propiciar el interés real por que la ciudadanía forme parte de las cuestiones de la vida social, política y económica. Una persona emancipada vive en armonía y tiene derecho a que el planeta en el que vive sea un ambiente respetado. García Olivo (2009) realiza una apuesta por la *escuela tradicional* de los pueblos originarios, que cuestiona el deseo indivi-

dualista de éxito personal fuera de la comunidad y hasta en detrimento de los intereses colectivos que promueve la institución educativa.

Gráfico 1: Evolución del proceso de «ciudadanización» liberal-democrático



Nota: Elaboración propia a través de la información tomada de Esteban Castro, citado en Moreno, 2013, p. 58.

[207]

Eludir hoy la existencia de una población que vive con el único propósito de sobrevivir es una insensatez, así como considerar que nos desenvolvemos en una sociedad que facilita poner de relieve los valores humanos. En este sentido, las últimas corrientes educativas se centran en la emergencia de concebir la pedagogía desde nuevas concepciones, de modo que atienda a las cuestiones sociales propias del contexto en el que se desarrollan y que procure actitudes de transformación más allá de la comunidad educativa.

En suma, se considera incluir en la perspectiva educativa la dimensión global, y que se tenga en cuenta los discursos y debates al respecto de un desarrollo en equilibrio con todas las partes del planeta; asimismo, poner la sostenibilidad de la vida en el centro (de Blas, 2014) y que la perspectiva ecosocial sea transversal a todos los ámbitos del derecho, así como la emancipación ciudadana el camino a transitar.

Educación para la transición emancipatoria

Educación para la transición emancipatoria requiere de una fundamentación sobre principios sólidos e inamovibles que predominen frente a antiguos va-

lores de desarrollo. Es así como aterrizamos en la confluencia de las corrientes pedagógicas y las teorías del desarrollo para mirar desde una perspectiva compleja los procesos educativos.

Concretamente, en el marco de la Cooperación Internacional en España, se define la Educación para el desarrollo (ED) a través del proceso mantenido por las políticas públicas de bienestar y los discursos promovidos por las ONGD (Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo) como entidades atentas a las problemáticas sociales. A través del modelo generacional propulsado por la Coordinadora Andaluza de ONGD y Mesa (2000), se expresa la relación entre educación y sociedad.

[208]

La ED, como estrategia de la Cooperación y la Solidaridad Internacional, fue pensada en un principio como manera de sensibilizar a las poblaciones más enriquecidas, realizando una revisión crítica del desarrollo, de cómo va avanzando con una mayor comprensión la complejidad y globalidad de problemáticas y su relación intrínseca con todas las problemáticas socioculturales y sociopolíticas. Las décadas de los 60 y 70 vieron aparecer, junto a las movilizaciones sociales y estudiantiles, una vuelta a las revisiones críticas del currículo, de la cultura escolar y del carácter reproductivo de las instituciones educativas.

Finalmente, al término de la generación para la ciudadanía global (quinta generación de la ED ubicada en el s. XX), y a fin de mejorar la eficacia de las actuaciones, se planteó la importancia de que estas respondan a un enfoque estratégico a largo plazo e identifican como agentes predominantes a las ONGD, la sociedad civil y las entidades.

Es estos últimos tiempos se plantean nuevos retos conceptuales en torno a reflexionar sobre la «crisis del desarrollo, los conflictos armados y la afirmación de la paz, la democracia y los derechos humanos, y las dimensiones no económicas – migraciones, tensiones culturales, problemática ambiental y de género». (Op. cit., p. 19).

La realidad es que la continuidad de estos colectivos es escasa y normalmente por partir de la mera voluntad y de proyectos con un fin concreto a medio y corto plazo, no adquieren fuerza para perdurar o valorar el impacto a lo largo del tiempo. Fernández, Piris y Ramiro (2013) proponen añadir el concepto de *horizontes emancipatorios* ante la crisis civilizatoria y nos ofrecen

una crítica integral a la modernidad capitalista, abordando las propuestas alternativas que plantean posibles caminos a una mayor emancipación para las personas y sociedades. Se basan en seis motores:

1. La confrontación con la modernidad capitalista.
2. La centralidad de la sostenibilidad de la vida.
3. El reconocimiento y la articulación de la diversidad.
4. La democracia participativa.
5. La relevancia de lo colectivo y de la comunidad.
6. La politización de lo cotidiano.

La promoción de una ciudadanía global centrada en los derechos del planeta, debería ser parte del proceso educativo en cualquiera de los ámbitos, espacios y contextos posibles. Ya no se trata de potenciar valores y conductas sobre una base de derechos deteriorado; tampoco sirven actuaciones que perpetúen un sistema de privilegios para unos pocos y exclusión para la mayoría, que obvian bases culturales propias para imponer otra visión reducida de la realidad.

El modelo capitalista, como se advierte, ha generado explotación y desigualdad. Un modelo emancipador debe indagar sobre modelos alternativos que deconstruyan el hegemónico; más centrado en las filosofías del decrecimiento y del cuidado, del Buen Vivir-vivir Bien, del Ubuntu. Así, una vez reconocida la teoría e identificados los viejos problemas, que perpetúan situaciones de desigualdad social, llega el momento de definir nuevos pasos; de «dar un salto desde el uso de la educación como medio de transmisión o reproducción de una cultura a un uso de la educación al servicio de la transformación» (Naranjo, 2007, p.15).

[209]

Este modelo cree necesario reconsiderar los valores humanos conscientes de que se estructuran desde una base desigual. Supone promover su incorporación a la vida diaria a través de actuaciones inmediatas pero pensadas a partir de una estrategia a largo plazo. Transitar hacia la emancipación supone realizar prácticas que impliquen la autonomía de las personas y por lo tanto la capacidad individual para vivir libremente.

Conscientes de que estas ideas aún no se llevan a cabo en la práctica, nos decantamos por la terminología transición; ya que un cambio supone movimiento, acción, nuevas oportunidades, propuestas viables y caminos transi-

tables (Unceta, 2014). El concepto de transición lo adapta Hopkins (2008) como propuesta emergente y en evolución, que apunta a la sostenibilidad de las comunidades.

El salto hacia una educación al servicio de la transformación implica una nueva visión (Aguerrondo, 1999; Celorio, 2013; Stirner, 2013), tanto al respecto de los valores de justicia y equidad, como de los agentes que participan de ella. Esta transformación se encuentra de la mano de la promoción de valores humanos que favorezcan el sentido crítico, vinculado a prácticas coherentes con los principios éticos en los que se fundamenta el bienestar social y la calidad de vida.

Valores que emancipan

Los procesos educativos que favorezcan esa transición emancipadora deben ser pensados desde la base y en conexión con todos los agentes implicados. Los valores sociales deben sostenerse sobre el rechazo a las grandes desigualdades y una actitud de apoyo al igualitario acceso a las oportunidades (Klicksberg, 2004); participación en los espacios públicos y privados; uso del cuerpo; uso del tiempo, y acceso al control sobre recursos, beneficios y servicios (Espinosa Fajardo, 2013).

[210]

Una educación que emancipa supone tener en cuenta varios rasgos fundamentales, que Celorio (2013) diferencia en principios de base y rectores. Estaría basada en una *educación sostenible*, que propicie instituciones íntegras y en conexión con la comunidad local de la que forma parte. Y en que la *coeducación* se comprenda en clave de inclusión, respetando la diversidad de género, etnia, clase o capacidades. En cuanto a la cuestión *transformadora*, supone una visión positiva y alternativa del cambio individual y colectivo, que implique valoraciones y principios éticos coherentes. Finalmente, el cuarto principio se basa en una *educación creativa*, necesaria para reinventar y consolidar otros mundos y procesos integrales.

Los ocho principios rectores se centrarían en:

1. Empoderamiento. Para que la ciudadanía sea capaz de constituirse como agente con capacidad de decidir, exigir y promover posibilidades. Empoderar para emancipar supone reinventar un poder positivo y emancipador.
2. Inclusión. Para promover la inclusión debe existir una cultura inclusiva en la comunidad social, por lo que requiere un trabajo previo en y desde la propia comunidad.

3. Participación. Es imprescindible trabajar procesos participativos desde una implicación real de todos los agentes de la comunidad, rescatando dinámicas que integren la inclusión de la mayoría, la comunicación social y la ciudadanía.
4. Crítica. Otorgar dimensión crítica a la educación supone situar lo educativo como quehacer social y darle importancia al papel que juega en el proceso transformador de las sociedades, esto es en la manera en la que se comprende lo que se valora.
5. Solidaridad. Impulsora de creatividad y utopía, implicándola como contenido, práctica e interacción del ámbito educativo y social. Solidaridad en el ámbito local y global, en el saber, en la ética, en el sentimiento, en el intercambio, como orientación participativa y emancipadora.
6. Interculturalidad. Reconocer la dimensión cultural y de cómo se van introduciendo las cuestiones de poder en el conocimiento, en las prácticas de estructuración de las identidades y en el contenido
7. Enredamiento. En este caso nos encontramos con las nuevas tecnologías como herramientas aliadas para permitir la conexión, contacto y comunicación horizontal, que facilitan instrumentos que posibilitan compartir, contrastar y avanzar desde ámbitos de gran diversidad. [211]
8. Comunicación. Su importancia recae en la necesidad del empoderamiento y reelaborar culturas y articulaciones comunitarias, reapropiándose de espacios que han generado en muchas ocasiones información prejuiciosa y tóxica para las comunidades. Asimismo, las nuevas tecnologías de la comunicación posibilitan conocer otros modelos de vida, a pesar de que no son legitimados en los massmedia.

Esta propuesta de interconexión de la comunicación social y educativa solo será posible en interacción con todos los agentes sociales que participan en una comunidad, así como con aquellos que influyen de manera indirecta a nivel global (Celorio, 2014; Latouche, 2010); al servicio del desarrollo humano individual y colectivo.

Agentes de emancipación

Un agente emancipador conecta la realidad a la educación y facilita la comunicación entre las diferentes dinámicas sociales, locales y globales que se

desarrollan en un mismo contexto. Genera dinámica social y comunitaria en función de formas sociales de aprendizaje; sabe y es consciente de que todas las personas tienen capacidad y pueden ser agentes educativos en sí mismos.

Para la promoción de una ciudadanía global que por sí misma promueva acciones transformadoras se requiere una revisión de quiénes comparten ese componente pedagógico. De este modo, la labor del agente de transformación se centrará en conocer el punto de partida de cualquier actuación, y comprenderá cómo se ejercita el derecho a la ciudadanía en el proceso de intervención e integrará la perspectiva de las personas.

La utopía es entender que somos sujetos de derecho, personas que construyen y demandan sus propias necesidades y no contenedores estáticos e individuales que se van llenando de beneficios. Por eso, el objetivo de un sujeto emancipado supone partir de una base igualitaria y de la idea de que un derecho es tener conciencia crítica, de reconocer el valor de las personas y de su identidad cultural.

[212]

Es primordial identificar la labor de diferentes agentes sociales, como son las comunidades, sus agentes, sus comunicadores, sus dinámicas culturales. Ese conocimiento implícito sobre aquellos agentes más sensibles que se han preocupado por dejar registro de perspectivas, ideologías, etc., afines a estos planteamientos. Más allá de comprenderlos como meros recursos, es primordial a la hora de trabajar en un contexto desde la perspectiva educativa, conocer la labor y los motivos que llevan a estos agentes sociales a actuar de determinadas maneras en diferentes espacios.

Trabajar en los espacios informales requiere revalorizar el papel de las asociaciones, de los movimientos sociales, de los agentes comunitarios, de aquellos que vienen dando voz a los colectivos que no han sido representados. Diferentes prácticas ciudadanas y movimientos contra hegemónicos han sido protagonistas, este siglo, y eso ha revelado que los valores más ansiados son los más trasgredidos. Movimientos animalistas, ecologistas, feministas, cooperación internacional; motores que de manera individual o colectiva han reivindicado la ampliación de derechos a sectores de la población más olvidados.

Respecto a los agentes que consideramos vitales a la hora de comenzar un proceso de «educación para la transición emancipadora», cabe recordar que es imprescindible procurar, si no a la totalidad, a la mayoría de los agentes con

capacidad de incidencia política y con responsabilidad educativa en un espacio concreto. Las entidades ciudadanas y los movimientos ciudadanos son considerados como claves para la identificación de las necesidades de un contexto concreto, desde la perspectiva de la «educación para el desarrollo», y son fundamentales a la hora de comprender un contexto cultural concreto.

Como agentes, a priori, se identifican los siguientes:

1. Administraciones públicas. Instituciones de gobierno (estatales, autonómicas, locales), a los que habría que exigir la defensa de las políticas públicas y coherencia interna para una mayor eficacia de estas y, lo que es más importante, una orientación desde criterios centrados en la dignidad humana.
2. Instituciones educativas. Aquí sería interesante potenciar varias responsabilidades centrales referidas a su función pedagógica y su responsabilidad en la promoción de competencias cívico-sociales. Se trata de garantizar la formación de ciudadanía global y democrática; la selección de contenidos que proporcionen un conocimiento crítico; y el planteamiento de una visión local y global de las cuestiones sociales. A su vez, revalorizar su papel en la defensa de una educación pública y de calidad, inclusiva, igualitaria y democrática.
3. Comunidades educativas. Se requiere de una acción coordinada democrática y participativamente, donde se compartan y refuercen mutuamente los sentidos pedagógicos bajo los que se quiere actuar en la promoción de una ciudadanía global por parte de todos los participantes de las instituciones educativas.
4. Comunidad educativa no formal. Profesionales de la intervención social que realizan actuaciones más allá de los servicios administrativos y que no incluyen los procesos de educación formal.
5. ONGD. Por su vinculación histórica con la «educación para el desarrollo» y su papel protagonista en la extensión de este enfoque pedagógico, ya que realiza la labor de trasmisor de ideales críticos, tanto a la propia entidad como a otras personas de manera indirecta.
6. Movimientos sociales, asociaciones, colectivos, ciudadanía organizada. Por su carácter político en la denuncia, protesta, reivindicación y creación de alternativas a favor de otras estructuras posibles, así como por el compromiso con la misión por la que se organicen.

Es en el conocimiento de los movimientos sociales, asociaciones, colectivos organizados donde encontramos los mayores retos. Martínez y Casado (2013) recuerdan que no podemos dejar atrás el rol de los movimientos sociales por el papel que juegan como vehículo de demandas ciudadanas y que se hacen eco en la ciudadanía en general, desde diferentes formas de expresión, y participan como agentes socioeducativos. Zubero (1996) ya proponía los movimientos sociales como canalizadores y promotores de alternativas de organización social.

Martínez y Blas (2006), establecen tres modos de organización de colectivos sociales o sociedad civil organizada:

- Ciudadanos que participan. Generan una cultura democrática. La participación ciudadana pretende que las personas decidan en los asuntos públicos o cuestiones sobre las que investigar. Una buena investigación es la que tiene utilidad directa para los ciudadanos.
- Espacios de encuentro. Relacionado con el punto anterior, debemos destacar la importancia que tiene para el desarrollo de la participación ciudadana la creación de espacios de decisión propios, autónomos, diferenciados, y también formalmente desconectados del territorio político institucional.
- Visibilización en los espacios de poder. Se implementan decisiones en cuestiones que afectan al bienestar y a los intereses de los ciudadanos; no se logra tanto a través de la mediación institucional, sino mediante la adhesión institucional a las decisiones ciudadanas.

La estrecha vinculación de los movimientos sociales con las asociaciones nos lleva a elevar este modo de organización ciudadana, por la posibilidad de representatividad como entes en las cuestiones locales.

Si bien, tal y como explica Celorio (2001), los movimientos sociales y las ONGD no siempre piensan su acción desde claves pedagógicas y las alianzas y redes mixtas (locales, globales e internacionales) que requiere el momento actual, ya que colisionan con una tradición de trabajo sectorial y también con recelos mutuos. Parece ser que el reto también se centra en recuperar el concepto de cohesión social y de propiciar espacios de convivencia para trabajar la importancia de las redes de apoyo para la consecución de objetivos comunes; así, como la mediación como vehículo de canalización de demandas.

Erróneamente se ha considerado que la educación informal no está ni formalizada ni institucionalizada; así los espacios públicos se han llenado de elementos que forman parte del proceso de socialización informal de la ciudadanía, sin considerar el papel que podían tener en ellos. Se revela, por tanto, el espacio público como lugar que han sido hegemonizado por mensajes liderados por medios de masa y/o motivadores al consumo y que actúan como contravalores sobre el planteamiento que en este capítulo se defiende.

Llegamos entonces a considerar relevante la identificación de etapas en el proceso de aprendizaje, según el nivel de formación o posibilidades educativas de la ciudadanía.

Etapas de un proceso emancipatorio

Para que un proceso sea emancipatorio debe preocuparse en primera instancia de ofrecerse como oportunidad de participación para toda la ciudadanía. Esto supone pensar en la totalidad de las personas y establecer actuaciones en base a la consecución de un objetivo común y como punto de partida para cualquier acción social. Concretamente supone querer, poder y saber (Fernando de la Riva, 2014):

[215]

- Querer. Que todos los protagonistas o influenciados son conscientes de una cuestión que es compartida y sienten la necesidad de cambio. De acuerdo con Bengoa (1999, citado en Celorio, 2015a, p.19), toda acción social debe aportar alguna respuesta a las necesidades de las personas, las cuales son:
- Necesidades de identidad. Quién es cada persona y cuál es su grupo de pertenencia.
- Necesidad de participación. Mejorar su funcionamiento en el grupo y como grupo.
- Necesidad de ascenso social. Mejorar sus condiciones de vida.
- Necesidad de cambio social. Ejercer poder en la sociedad como capacidad de decisión en aquello que le afecta.
- Poder. Aquí entra en juego el tener acceso a los mecanismos de participación y promover el acceso autónomo a ellos, en la medida de lo posible. Esto es, acceder a la participación y adaptar las características de la co-

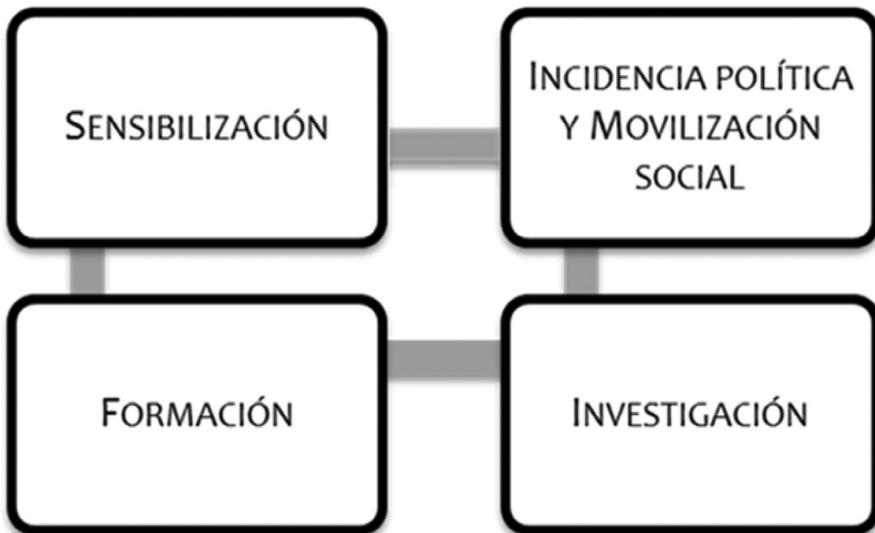
municación, del lenguaje y los dispositivos tecnológicos que se tienen a disposición para mediar esa comunicación a través del tiempo y el espacio (García Carrasco y Álvarez Cadavid, 2008).

- Saber. Supone tener una perspectiva crítica del tema, el acceso a información desde diferentes puntos de vista y que se establezcan objetivos alcanzables para que los avances se puedan ir observando y no frustrar o desgastar a las personas. En el proceso de adquisición del conocimiento el sujeto tiene un papel activo (personal) e interactivo (con otras personas en el contexto). «Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis» (Freire, 2005, p.68).

Toda acción educativa debe contemplar al menos tres niveles: el posicionamiento -opinión crítica-, el compromiso -relevancia de un problema o situación- y la acción propiamente dicha, o movilización (Celorio, 2011). Así, la estrategia de la Educación para el Desarrollo define como etapas de un proceso educativo las siguientes:

[216]

Gráfico 2: Etapas de la Educación para el Desarrollo



Nota: Elaboración propia a través de la información tomada de Ortega (2007, p.19).

Estas etapas, a la hora de poner en pie una acción emancipatoria, son vitales y a su vez se nos revelan como procesos lógicos más afines a este planteamiento. Se sugiere imprescindible la cuestión del liderazgo, vale decir la importancia de asumir el compromiso con el proceso, y que se tenga en cuenta indicadores que aseguren la participación e implicación de todos los agentes en las actuaciones definidas como emancipatorias.

Pero que sobre todo se tenga en cuenta que, un proceso participativo que plantee otras formas de conocimiento no jerárquico, requiere un equilibrio complejo entre la participación y la obtención de resultados (Celorio, 2013b, p. 214). Por ello, comprender la educación desde la perspectiva de la ETE, supone contemplar el proceso de cualquier actuación sobre la base de las siguientes fases de implementación, más concretas.

Gráfico 3: Actuación basada en la transición emancipatoria



[217]

Nota: Elaboración propia a través de la información tomada de Celorio, 2013a.

Así, el proceso nunca acaba, lo que no quiere decir que el agente de emancipación deba estar permanentemente en los contextos de intervención, sino que debe prestar atención a la manera por la cual se puede crear dinámicas propias en la convivencia social, y que fomenten valores relacionados con la movilización de la sociedad en pro de actitudes solidarias, de compromisos globales.

Aproximación a un marco analítico

Tras esta exposición de motivos se plantean las siguientes categorías de análisis, relacionadas a los elementos que se han considerado relevantes en la construcción de un proceso educativo emancipatorio. Conscientes de que la teoría va en muchos casos por delante de la práctica, es imprescindible reconocer, previo al proceso educativo, el contexto concreto y estar en relación con los agentes sociales que actúan en él.

Martin-Bermúdez (2017) configura un conjunto de ideas que nos va a posibilitar la comprensión de la educación emancipadora como sistema; a la vez que nos facilitarán la elaboración de unidades más pequeñas sobre las que se profundice, en tanto que se va comprendiendo. Las categorías principales, a su vez, se dividen en tres subcategorías de análisis que responden a un orden de menor a mayor complejidad, de una visión sincrética a otra que consideramos como una cosmovisión deseable (García Díaz, 1998; García-Pérez, 2000; Moreno-Fernández, 2013). Esto nos va a posibilitar recurrir a una escala de transición por la propia manera en la que se conocerá la progresión, a fin de alcanzar una visión de conjunto.

[218]

Tabla 1. Elementos favorecedores de emancipación

Categoría	Cosmovisión sincrética /simple	Cosmovisión analítica	Aproximación a una cosmovisión sistémica
Agente social	Ciudadano súbdito	Ciudadano de derechos	Ciudadano empoderado
Papel asumido como agente ciudadano y modo de participación, según los temas que aquejan a la sociedad.	No muestra interés por conocer vías de participación ciudadana formales, a menos que revierta un beneficio individual. Estos canales de participación no modifican, ni cuestionan estructuras establecidas. (Clientelista).	Muestra interés por conocer y utilizar ciertos ámbitos y vías de participación formales, según intereses particulares. Estos canales de participación se muestran dentro de las estructuras establecidas, que aunque se cuestionen se muestran como única opción. (Democrático).	Conoce y utiliza los ámbitos de participación, tanto formales como informales, según intereses colectivos. Se caracteriza por ser reproductor y creador de vías participativas; busca la transformación desde una actitud proactiva, y procura modificar las estructuras que considera opresivas. (Emancipatorio).

Categoría	Cosmovisión sincrética /simple	Cosmovisión analítica	Aproximación a una cosmovisión sistémica
Percepción del contexto	Territorio político/ institucional	Contexto	Espacio para la convivencia social
Diagnóstico del contexto y retos a alcanzar para la mejora de la calidad de vida en este.	Al plantear la situación del contexto, tiende a definirlo desde una visión simplista de la realidad. No se cuestiona o no conoce las causas que conllevan las situaciones que plantean como retos para la mejora de la calidad de vida.	Al plantear la situación del contexto, lo definen atendiendo a una visión reduccionista de la realidad. Se cuestionan y conocen las causas que originan las situaciones que comentan como mejoras para la calidad de vida.	Plantean la situación del contexto desde una visión compleja de la realidad. Se preocupan por conocer y cuestionar las causas que originan las situaciones que comentan como mejora para la calidad de vida.
Creación de redes	Individualista.	Localizacionista.	Red localista.
Creación de sinergias entre otros colectivos o agentes sociales, con el fin de colaborar con otros grupos que ya mantienen experienciaprevia.	Muestra nula conexión e interés por relacionarse con la otros colectivos o agentes ciudadanos; más aún si no se comparten sus principios. Ningún interés en generar redes entre sus objetivos.	Manifiesta intentos (esporádicos o no constantes) de conexión y cierto interés con otros colectivos o agentes ciudadanos, a pesar de que no compartan sus principios. Escasos esfuerzos por generar redes entre sus objetivos.	Mantiene conexión, interés e integración con otros colectivos o agentes ciudadanos, aunque no compartan sus principios y/u otros colectivos. Manifiestan esfuerzos por generar redes entre sus objetivos.
Principios orientadores	Altruistas.	Tolerantes.	Emancipadores.
Planificación de los motivos que lo llevan a decantarse por una u otra actuación (proceso lógico de diagnóstico). Directrices en las que la asociación guía las actuaciones, en torno a una escala de valores.	Las actuaciones se deciden de manera espontánea, se atienden cuestiones por tradición; no se mantiene un proceso lógico. Se propone la defensa de valores formales.	Las actuaciones se deciden desde la comunidad educativa, atendiendo a cuestiones que causan malestar en la calidad de vida; intentos por mantener un proceso lógico. Se propone la defensa de valores instrumentales, por lo general desintegrados y sin mucha adherencia.	Las actuaciones se deciden desde la comunidad educativa, atendiendo a las cuestiones que causan para la mejora de vida ciudadana. Se propone la denuncia de las asimetrías en torno a las diferencias sociales y defienden la calidad de vida personal, a través de un sistema de valores integrados.
Actuación	No participativa	Participativa	Democrática
Mecanismos de canalización de las demandas, manera de poner en marcha los principios orientadores de la asociación. Relación entre la percepción teórica y práctica.	Sin conexión con los principios orientadores, promueve intereses individuales en sus actuaciones. Estas actuaciones, por lo general, están poco planificadas y no mantiene un compromiso a largo plazo.	Débil conexión con los principios que orientan sus actuaciones promueve intereses individuales o grupales compartidos en sus actuaciones. Las actuaciones son planificadas únicamente en el apartado operativo, a través de acciones puntuales sin una estrategia a medio o largo plazo.	En coherencia con los principios orientadores, promueve valores de acción colectiva por algún bien común en sus actuaciones, y denuncia las asimetrías en cuanto a las diferencias sociales. Las actuaciones están planificadas dentro de un proceso integrado a largo plazo.

Categoría	Cosmovisión sincrética /simple	Cosmovisión analítica	Aproximación a una cosmovisión sistémica
Cultura organizativa	Proceso jerárquico	Proceso trasmisivo	Proceso emancipatorio
Estrategias y herramientas que utiliza en la toma de decisiones sobre las actuaciones que va a llevar a cabo, Se presta atención a la estabilidad de las actuaciones en el tiempo.	Utiliza estrategias tradicionales y manifiesta resistencia al cambio. No se recoge ningún tipo de datos o memorias sobre las actuaciones realizadas. Encuentra dificultades para valorar la estabilidad de las actuaciones en el tiempo.	Se organiza para convocatorias o acciones puntuales, y puede flexibilizar la intencionalidad de las actuaciones por intereses individuales. Recoge datos descriptivos, a modo de justificación de actividades, de las actuaciones realizadas. Mantiene referencias de algunas actuaciones realizadas anteriormente.	Utiliza variedad de estrategias, adaptadas a la situación concreta que defienden. Las acciones son continuas a pesar de la escasez de medios. Es flexible a las exigencias de la sociedad, a pesar de tener muy claras las bases. Recoge informes y datos con objeto de valorar y mejorar las actuaciones, lo que facilita la estabilidad de sus actuaciones en el tiempo.

Tabla 2. Elementos formativos

Categoría	Cosmovisión sincrética /simple	Cosmovisión analítica	Aproximación a una cosmovisión sistémica
Estrategias formativas	Inconscientes	Conscientes	Lógicas
Actuaciones concretas en el ámbito educativo y manera de utilizarlas.	No plantea actividades, pueden surgir algunas de manera espontánea. Poco definida o sin definir una naturaleza formativa. Actividades sin un fin definido de antemano, normalmente actuaciones a corto plazo.	Utiliza o propicia alguna actividad formativa, ya sea consciente o no; sin tener explícita la coherencia con los principios que promueve. Actividades de sensibilización, normalmente actuaciones a corto/ medio plazo. Discontinuidad en las acciones, actúa como potenciador de principios pero sin favorecer la transformación.	Propicia y organiza actividades formativas desde las posibilidades y con coherencia hacia los principios que promueve de educación emancipatoria. Actividades que ligan la sensibilización, intervención y la acción social, normalmente actuaciones a concretas enmarcadas en una estrategia a medio/largo plazo.
Finalidad y ámbito de actuación	Oportunista	Paternalista	Emancipador
Misión y visión de las actuaciones formativas, accesibilidad a las mismas.	No quedan reflejados los fines en los estatutos o en algún espacio visible. Los fines son difusos, no hay explícita coherencia con los principios que propugna, o no plantea claramente su finalidad.	Sus fines están definidos pero sin compromisos firmes. Los procesos formativos se caracterizan por enfocarse en contenidos conceptuales y procedimentales.	Organización que se mantiene sobre la base de un fin común y que se unen desde una problemática similar que les aqueja. Procesos formativos estables, que actúan como potenciadores de: Educación para la sostenibilidad, coeducación, transformación, creación. Favorecen: crítica, empoderamiento, inclusión participación, confrontación, solidaridad, interculturalidad, enredamiento, comunicación.

Categoría	Cosmovisión sincrética /simple	Cosmovisión analítica	Aproximación a una cosmovisión sistémica
Formador/a	Agente Humanista	Agente de desarrollo	Agente social que emancipa
Trayectoria y rol profesional que debe tener un formador emancipatorio.	Mantiene una trayectoria profesional y práctica aleatoria y discontinua, en diferentes especialidades; y/o demasiado teórica, con relación al ámbito socioeducativo. Se limita a promover la acción social con herramientas lineales.	Mantiene una trayectoria profesional y práctica centrada en lo teórico, vinculada al ámbito socioeducativo. Procura la mediación ciudadana de manera limitada. Modifica sus acciones si encuentra condicionantes estructurales de la sociedad; se acomoda a lo que hay.	Mantiene una trayectoria profesional y práctica, con relación al ámbito socioeducativo y vinculada al compromiso de vida de propiciar una ciudadanía comprometida, desde una posición proactiva. Como agente emancipador, promueve la acción social y dinámicas sociales, adaptadas a las características del barrio. Sirve como mediador/ portavoz entre la ciudadanía y responsables o con capacidad de actuación frente a los condicionantes estructurales.
Herramientas	Rígidas	Preventivas	Integrales
Estrategias y técnicas que utiliza el formador a la hora de llevar a cabo una actuación formativa.	Utiliza estrategias paliativas, establecidas de manera vertical. No tiene en cuenta la adecuación y accesibilidad al contexto. Técnicas unidireccionales y rígidas.	Utiliza estrategias preventivas. Tiene en cuenta la adecuación pero no incluye representación de todos las partes/colectivos implicadas. Utiliza unas técnicas unidireccionales y otras más flexibles.	Utiliza estrategias preventivas, potenciadoras del autoapoyo, favorecedoras de soberanía ciudadana (adecuada y accesible al contexto), y que sirven de ejemplo a la democratización social. Utilizan técnicas no rígidas.
Evaluación	Informativa	Descriptiva	Crítica-responsable
Manera de abordar la evaluación de los procesos formativos.	Utiliza algún instrumento para evaluar los resultados obtenidos tras los procesos formativos; sin recurrir a categorías complejas (satisfacción, asistencia, etc.). Los resultados no son significativos y no se incluye ni contrasta la visión de los participantes.	Utiliza y se preocupan por la elaboración de algún instrumento para evaluar los resultados obtenidos tras los procesos formativos. Los resultados no tienen un grado suficiente de elaboración, sin conexiones complejas, esto es, en relación con otras cuestiones socioculturales. Tampoco son contrastados con los participantes, aunque incluyen datos sobre su participación.	Utilizan y se preocupan por la elaboración de instrumentos para evaluar los resultados obtenidos y/o elaborar propuestas de mejora tras los procesos formativos. Los resultados son complejos, se conectan con otras cuestiones socioculturales, y se contrastan con los participantes, que también colaboran en las propuestas de mejoras.

Si existe algún espacio por excelencia en el que se desarrollen de manera espontánea las relaciones sociales y las creencias se conviertan en conductas, ese es el espacio público (Sosa y Jivkova, 2018). Un lugar idóneo para conocer y potenciar principios ciudadanos emancipadores desde la propia dinámica de una comunidad que posee una identidad concreta, y que, por lo tanto, posee su propia experiencia y advierte las necesidades sociales.

Llevar estas propuestas desde la acción educativa y en un espacio determinado supone identificar a los agentes que ejercen este papel en el contexto. Supone considerar esas otras actividades que no pasan por las relaciones de mercado, Jubeto (2011). Para que un proceso de estas dimensiones adquiriera eficacia y compromiso en el tiempo, se debe actuar en red, y ser consciente de los medios locales disponibles. La cultura asociativa se plantea como un modo de socialización alternativo (Santos, 2006) con posibilidad de definir nuevos horizontes utópicos, como puede ser la transición emancipatoria.

Se muestra urgente la importancia de generar nuevos escenarios de empoderamiento que constituyan nuevas líneas de desarrollo. Estos contextos requerirán de un modelo de ciudadanía empoderada y con capacidad de empoderar, que ayude a equilibrar el poder del Estado. Pero para que esa ciudadanía pueda democratizar este modelo dominante, velando por el respeto hacia los derechos humanos, debe garantizarse la implicación en las fases de creación, desarrollo y difusión de la actuación emancipadora.

Conclusiones

[222] De las ideas planteadas al inicio del capítulo se extraen las siguientes conclusiones.

Respecto a cuestionar la base estructural del derecho a la educación, es posible a reflexionar que:

- La historia muestra que se asienta en una base desigual y que evoluciona más bien como un mecanismo de control.
- Los retos de la educación actual no pueden ser responsabilidad única y exclusiva de las instituciones educativas ni de las familias, sino de toda la comunidad.
- A su vez, las cuestiones educativas no pueden ser reducidas a la visión hegemónica del estado de las cosas, deben tener relación con la concepción de la sociedad que se desea. Pero no por una sociedad de privilegios para unos pocos a costa del derecho a la dignidad humana de la otra gran mayoría.
- La participación de todos los agentes de la comunidad educativa, más allá de los actores, posibilita una visión más compleja de la realidad y de las problemáticas sociales.

- Incluir la perspectiva de los movimientos sociales contribuye a reducir estructuras que generan abismos en los modelos de igualdad. En consecuencia, actúan como motores de cambio y/o resistencia frente a nuevas representaciones de desigualdad, y generan dinámicas que permiten resistencias y equilibrio.
- A pesar de que el concepto de «escuela emancipadora» apareció a mediados del siglo XX, en el «pensamiento pedagógico antiautoritario», aun hoy no existe consenso en cuanto a qué significa una emancipación real. El reto sigue siendo implementar marcos de referencia que identifiquen indicadores propios y que entiendan al ciudadano lejos del consumo voraz, como creador de su devenir.

Del mismo modo, considerar una educación al servicio de una ciudadanía emancipada y que emancipa sugiere que:

- La «educación para la transición emancipadora» (ETE) tiene en cuenta la relación entre las cuestiones educativas y la sociedad desde una mirada crítica.
- Se presenta como reto otorgar solidez y fortaleza a los procesos emancipatorios frente a otros procesos clientelistas u oportunistas.
- Existen experiencias concretas que persiguen los principios de la ETE dentro de las corrientes de la educación popular, la animación socio-cultural y las teorías decoloniales que abren un universo a este discurso.
- Son necesarios lugares de encuentro entre agentes de emancipación en los que se compartan las líneas integrales y se realicen reflexiones desde la propia práctica emancipatoria.
- Los procesos educativos son inherentes a la naturaleza humana, pues las personas nos moldeamos en la medida que se desenvuelven en el contexto que les toca vivir.
- Debe revalorizarse el carácter socioeducativo de los movimientos sociales y ser conscientes de su potencial como agentes educativos indirectos.

[223]

Parece que nos encontramos en un momento óptimo para realizar una fuerte apuesta por la labor de la educación en diversos ámbitos de la vida, por vincularla en los procesos sociales cotidianos y por reclamar el apoyo público.

El ámbito educativo se enfrenta a una realidad social caracterizada por escasa voluntad política en cuanto a implementar cauces participativos para

todos; una ciudadanía con inexperiencia en las cuestiones participativas e impregnada por otros agentes de socialización que han invadido los espacios cotidianos y son respaldados por los medios de masa. Es por ello que hay que avanzar poco a poco pero con paso firme hacia los objetivos de la educación emancipatoria, delimitando y construyendo la rigurosidad que necesita.

Es importante el reconocimiento de esas actuaciones que no se rigen por los modelos tradicionales de desarrollo o sesgados al orden capitalista; ya que la tradición se ha dedicado a perseguirla, estereotiparla negativamente y/o contenerla, perdiéndose la esperanza por el cambio.

Compartimos con De Sousa el reto de incluir «una nueva teoría de la democracia que permita reconstruir el concepto de ciudadanía, una nueva teoría de subjetividad que permita reconstruir el concepto de sujeto y una nueva teoría de la emancipación que no sea más que el efecto teórico de las dos primeras teorías en la transformación de la práctica social llevada a cabo por el campo social de la emancipación» (2001, p.183).

Y, sobre todo, comenzar a aplicar experiencias a la realidad concreta para que estas teorías puedan ser desarrolladas y adquieran la validez que se merecen.

[224]

FUENTES CONSULTADAS

1. Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.campusoei.org/administracion/aguerrondo.htm>
2. Celorio Díaz, G. (2011). *Un enfoque educativo para la transformación social*. Recuperado de <https://issuu.com/edlaredo20011/docs/edgemacelorio>
3. Celorio Díaz, G. (2013a). «Sensibilización y Educación para el Desarrollo». En M.R. Agost, et al. (coords). *Cooperación descentralizada pública. Introducción, enfoques y ámbitos de actuación*. Castelló de la Plana, España: Universitat Jaume I.
4. Celorio Díaz, G. (2013b). «Los movimientos sociales emancipadores, aliados imprescindibles para un desarrollo alternativo y una cooperación transformadora». En M.L. Ortega Carpio, M.R. Cordon-Pedregos, A. Sianes. (Eds.). *Educación para la Ciudadanía Global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y universidad*. (208 - 214) Recuperado de http://www.fundacionetea.org/media/File/Libro%20BBPP%20ONGD-UNIV_2013.pdf

5. Celorio, J. J. (enero, 2014b). «Educación na e para a transición emancipadora», *Revista Galega de Educación*, (58), 16-20.
6. De Blas, A. (2014). «Poner la sostenibilidad de la vida en el centro». En R. Tanarro. *La revolución de los cuidados*. InteRed, Madrid. Recuperado de <http://www.mueveteporlaigualdad.org/publicaciones/La-revolucion-de-los-cuidados.pdf>
7. De la Riva Rodríguez, F. (2014). «Recrear el voluntariado (desde la participación) para transformar (desde la acción solidaria) el mundo». En A. Portillo, G. Arroyo, (eds.). *Encrucijadas en la acción voluntaria: incertidumbres y retos*, (47-74). Sevilla, España: Universidad Internacional de Andalucía.
8. De Sousa Santos, B. (Septiembre, 2001). «Los nuevos movimientos sociales». *Observatorio Social de América Latina, OSAL*, (5), 177-184. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal5/debates.pdf>
9. Espinosa Fajardo, J. (2013). «La evaluación sensible al género: Una herramienta para mejorar la calidad de la ayuda», 125 - 135. En B. Leyra Fatou y A.M. Pérez Camporeale *Cuadernos de Género 2: Integración del enfoque de género en Políticas, Planes y Proyectos para el desarrollo: Avances, Retrocesos, Desafíos y Propuestas para una adecuada implementación*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales. Madrid, España.
10. Fernández, G., Piris, S., y Ramiro, P. (2013). *Cooperación internacional y movimientos sociales emancipadores: Bases para un encuentro necesario*. Bilbao, España: Universidad del País Vasco y Hegoa. Recuperado de http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/229/Cooperacion_internacional_y_movimientos_sociales_emancipadores.pdf?1488539779
11. Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª Ed. México D.F., México: Siglo XXI.
12. Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México, D.F., México: Siglo XXI.
13. García Carrasco, J., y Álvarez Cadavid, G.M. (2008). «Reconfiguración como sujetos de comunicación: implicaciones para los ambientes virtuales con fines educativos». *Revista de Universidad y Conocimiento*, 5(2), 5-15. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/garcia_alvarez.pdf
14. García Olivo, P. (2009). *La bala y la escuela (holocausto indígena). Modos en que la educación oficial completa el trabajo represivo de las fuerzas policiaco-militares en los pueblos indios de México*. México: Virus Editorial.

15. Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad: un desafío*. Recuperado de http://white.oit.org.pe/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/actrav/actividadesregionales/2013/documentos/obj01_act01_2013_cd_c169_interculturalidad_un_desafio.pdf
16. Hopkins, R. (2008). «El concepto de transición», (capt. 6) En *El manual de la transición. De la dependencia del petróleo a la resiliencia local*. Green Books, Cambridge, UK.
17. Kliksberg, B. (2004). *Más ética más desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Temas.
18. Latouche, S. (2010). «Estrategias de autogestión en el Grand-Yoff». En, *La otra África, Autogestión y apaño frente al mercado global*. Barcelona, España: Oozebap.
19. Martín-Bermúdez, N. (2017). *Educación y ciudadanía. Empoderando desde la propia dinámica de un barrio* (Tesis doctoral). Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide
20. Martínez, Z. y Blas, A. (2006). *Poder político y participación*. Bilbao, España: Universidad del País Vasco.
- [226] 21. Martínez, Z., y Casado, B. (2013). *Acerca de opresiones, resistencias y luchas: movimientos sociales y procesos emancipadores*. Bilbao, España: Hegoa y Universidad del País Vasco.
22. Mesa Peinado, M. (2000). «Educación para el desarrollo: Entre la caridad y la ciudadanía global». *Papeles*, 70, 11-26. Recuperado de <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Ed-entre%20caridad%20y%20ciudadania.pdf>
23. Moreno Fernández, O. (2013). *Educación Ambiental y Educación para la Ciudadanía desde una Perspectiva Planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía* (Tesis doctoral). Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide.
24. Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona, España: Gedisa.
25. Olalla, P. (2012). *Conferencia audiovisual sobre la importancia del elemento griego en la conformación de la cultura*. X Jornada Clásica de Sagunto, (Sagunto, España, 17/11/2012). Recuperado de <http://pedroolalla.com/index.php/es/43-works/276-por-que-grecia>
26. Ortega Carpio, M.L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid, España: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

27. Simón Rodríguez, E. (2003). «¿Sabía usted que la mitad de alumnos son ciudadanas?». En J. Martínez Bonafé. *Ciudadanía, poder y educación*. (89-112). Barcelona, España: Grao.
28. Sosa Sánchez, R. y Jivkova Semova, D. (2018). «Espacios y realidades urbanas: procesos de intervención a través de la práctica social», *Icono*, 14, 16(2), 74-99. doi: 10.7195/ri14.v16i2.1119
29. Stirner, M. (2013). *Escritos menores*. Logroño, España: Pepitas de calabaza.
30. Unceta, K. (2014). «Desarrollo alternativo, alternativas al desarrollo y buen vivir: elementos para el debate». *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 128, 29-38.
31. Zubero, I. (1996). *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid, España: Ediciones HOAC.

Pensar la educación contra sí misma. Hacia una nueva fantasía pedagógica en diálogo con Freire

PEDRO BRAVO REINOSO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito

Hochschule für Philosophie – Múnich

Resumen: El pensamiento de Paulo Freire constituye una referencia imprescindible dentro de la tradición filosófica y pedagógica latinoamericana, puesto que su legado marca una ruptura en relación con el modo de comprender la naturaleza y la finalidad de la educación. En su obra se acentúa el rol político transformador que tiene la acción educativa, así como también la necesidad de revisar a fondo las formas dominantes y tradicionales de educar, especialmente aquellas fundadas en el discurso de la igualdad oportunidades. En este artículo se busca entablar un diálogo con Freire orientado a apropiarse de algunas de sus categorías para pensar la educación, el poder y lo social en el contexto del capitalismo tardío. Se pretende mostrar la relevancia que tiene el pensamiento de Freire para pensar la articulación entre educación y justicia social y a su vez los desafíos que implica repetir su gesto teórico, para avanzar hacia nuevas formas de educar en el contexto contemporáneo.

[229]

Palabras clave: Educación bancaria, fantasía, poder, subjetividad, calidad.

Abstract: The thought of Paulo Freire is an essential reference within the Latin American philosophical and pedagogical tradition, since his legacy marks a rupture in relation to the way of understanding the nature and purpose of education. His work emphasizes the transformative political role of educational action, as well as the need to thoroughly review the dominant and traditional ways of educating, especially those based on the discourse of equality opportunities. This article seeks to engage Freire in a dialogue aimed at appropriating some of its categories to think about education, power and social issues in the context of late capitalism. The aim is to show the relevance that Freire's thought has for thinking about the articulation between education and social justice, and at the same time, the challenges involved in repeating its theoretical gesture, in order to move towards new ways of educating in the contemporary context.

Keywords: Banking model of education, fantasy, power, subjectivity, quality.

El gesto de repetir a Freire

El rol de la educación como agente de transformación social ocupa un lugar central tanto en la teoría como en la práctica educativa del pensador y pedagogo brasileño Paulo Freire. Tal es el impacto que ha tenido su obra en los contextos latinoamericano y anglosajón que puede ser descrita no solo como una renovación metodológica de los procesos de alfabetización, sino como un auténtico cambio de paradigma pedagógico, puesto que Freire se propone redefinir los términos desde los cuales se comprende la acción educativa como tal. Así Freire se enfrenta a una larga tradición pedagógica que mira los procesos educativos circunscritos a lo estrictamente escolar y centrados en la búsqueda de formas más eficientes de transmitir los contenidos escolares¹. Frente a esto, Freire vuelve a situar el debate escolar en un marco social y político más amplio, razón por la cual está menos interesado por mejorar las estructuras escolares presentes en su época, que generar una ruptura que permita ver que lo escolar no está desligado de lo político, sino que hay una íntima conexión entre la acción educativa -los procesos cotidianos que acontecen en el aula de clase-, y las relaciones de poder que atraviesan la sociedad.

[230]

Si bien es cierto ya desde los primeros ideales pedagógicos, como por ejemplo los referidos a la antigüedad clásica, se viene enfatizando que lo educativo tiene ante todo una orientación social, por cuanto el objetivo de la educación es formar al individuo conforme a lo que los pueblos y culturas esperan del mismo. Sin embargo, Freire lleva al extremo tal idea y despliega una reflexión filosófica educativa según la cual, acentúa que la función que cumple la educación y sus instituciones, como lo es por excelencia la escuela, es introducir a los sujetos en la cultura y brindarles la capacidad de adquirir los saberes y competencias necesarias para vivir en sociedad, pero, y aquí entra la cuestión decisiva freireana, esto implica a su vez formar a las nuevas generaciones desde las contradicciones sociales.

Así, la escuela no solo educa para vivir en sociedad, sino para cambiar las coordenadas de lo que esto implica. La escuela se convierte en una instancia de (re)producción social, pues habita en la tensión de mantener las desigualdades sociales, así como también de aportar en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

¹ Para una revisión más detallada de lo que se denomina la escolarización de la educación o la circunscripción de los ideales educativos a lo que acontece estrictamente en la escuela se puede revisar: Pineau, Dussel & Caruso 2001; Dussel & Caruso 1999.

En tal sentido, la *Pedagogía del Oprimido*, obra programática del pensamiento freireano, marca aquel punto de ruptura en la historia del pensamiento pedagógico por medio del cual lo *político se escolariza*, esto es, se afirma la ineludible relación entre las tensiones que constituyen el campo social y lo escolar, mas no en el sentido de un reflejo pasivo de las mismas, sino cómo la escuela es una productora activa de las mismas. Es decir, la escuela no es aquella institución que reproduce ciegamente las desigualdades sociales, sino que constituye un espacio en el cual los conflictos sociales, políticos y culturales de una sociedad emergen, se negocian, se resuelven y permanecen latentes. Además, Freire enfatiza que lo *escolar se politiza* ya que los métodos pedagógicos, la forma de organización de la escuela, las relaciones educador-educando, etc., son desprovistos de su aparente neutralidad y en su lugar se convierten en objetos de crítica, puesto que lo que se juega en un aula de clase no son solamente contenidos pedagógicos, sino el tipo de sociedad en la cual se comunican y se ponen en práctica dichos contenidos.

La escuela produce y reproduce un tipo de sociedad, por ello Freire desplaza el foco de análisis del campo estrictamente didáctico hacia lo social, de forma que Freire enfatiza el rol social que desempeña la escuela y específicamente, cómo incluso desde la propia planificación de aula se puede contribuir al desarrollo social. Freire abre una estela pedagógica en la cual las educadoras y educadores, en lugar de mirar exclusivamente el libro escolar para su planificación de su clase, tienen que prestar mayor atención a los educandos en su contexto, o dicho de modo más preciso, el contexto social se convierte en el referente a partir del cual la escuela tendría que desplegarse.

[231]

Uno de los aspectos más sobresalientes de la impronta dejada por la pedagogía freireana es que esta no se ha limitado como una opción pedagógica únicamente válida para contextos de vulnerabilidad social o para los denominados espacios de educación no formal o educación popular, sino que con el paso del tiempo se ha mostrado como una propuesta capaz de implementarse en distintos espacios y contextos educativos. Aunque habría que precisar que en el curso de las últimas décadas ha predominado una recepción instrumentalista de dicha pedagogía, puesto que el fundamento filosófico de su propuesta se ha enfrentado a la reducción a un conjunto de técnicas orientadas a mejorar los procesos de alfabetización o, en algunos casos como un recordatorio metodológico para que los educadores no olviden incluir en su planificación un espacio de «aplicación de los contenidos de aprendizaje». El pedagogo norteamericano Peter McLaren afirma que otras corrientes pedagógicas al momento de apropiarse de la teoría de Freire, han terminado por

desfigurar sus principios y crear una imagen despolitizada de su pensamiento. A este respecto, afirma

It is saddening to witness how the figure of Paulo Freire has been domesticated by liberals, progressives, and pseudo-Freireans who have tried incessantly to claim his legacy and teachings. [...] Hence, it is necessary to repossess Freire from those contemporary revisionists who would reduce him to the grand seigneur of classroom dialogue, and would antiseptically excise the corporeal force of history from his pedagogical practices. (McLaren, *Che Guevara, Paulo Freire and the Politics of Hope: Reclaiming Critical Pedagogy* 2001, 111).

En cualquier caso, cabe preguntarse cuál es la posibilidad de seguir pensando el campo educativo a partir de las ideas germinales de la propuesta liberadora de Freire. Pareciera que los procesos pedagógicos contemporáneos, aquellos que se centran en el fomento de la creatividad, flexibilidad, autonomía, etc., serían la alternativa «definitiva» a la educación bancaria. Del mismo modo, en dichas pedagogías hay una revalorización del rol de lo afectivo en lo escolar y del fomento de las distintas inteligencias o competencias como uno de los logros del sistema escolar, de tal modo que, en apariencia, la contradicción opresor/oprimido pareciera verse superada, o en algunos casos resultara ser anacrónica.

[232]

En un primer acercamiento a Freire nos topamos con que hay una distancia entre los contextos de enunciación de la teoría freireana y los nuestros. Freire escribe en una época en la cual las dictaduras militares azotan a varios países de Sudamérica, y el campo cultural estaba constituido por el ambiente de represión política, mientras que para nosotros, sus lectores del siglo XXI el poder tiene menos la apariencia de un ente panóptico que vigila los movimientos de los individuos, y en su lugar hay un fomento de la transparencia y la autodeterminación de los individuos. En este escenario surge el desafío de seguir pensando lo educativo a partir de Freire, pero no como una mera repetición ventrílocua de sus teorías, sino como un auténtico ejercicio de apropiación teórica de su legado. En otras palabras, la cuestión no radica en hacer de la teoría freireana una fuente inagotable de respuestas que van resolver cualquier tipo de conflicto pedagógico contemporáneo, ni mucho menos considerar que dicha teoría es un conjunto cerrado que no se ve afectado por contradicciones o limitaciones. Lo decisivo radica en apropiarse de los conceptos y repetir el gesto que les dieron su fundamento.

En tal cometido, el presente trabajo busca identificar algunos caminos teóricos para seguir pensando a partir de Freire algunos de los fenómenos de las realidades educativas contemporáneas en el marco de nuestras democracias liberales. La siguiente reflexión se enmarca dentro de la filosofía de la educa-

ción, para lo cual se toma a Freire en su dimensión filosófica y se lo pone a dialogar con otros filósofos, para así contribuir a la reflexión y el debate sobre el aporte que brinda la educación y específicamente la escuela a la transformación de lo social.

Freire o cómo ser un *spoiler* de la educación liberal

Freire es el *spoiler* de la educación liberal, pues es aquel que revela el «lado oscuro» de los ideales de la educación moderna. Esto es, detrás del principio de igualdad de oportunidades con el cual se constituye la educación moderna, se halla escondido un reverso obscuro, una fantasía que estructura y sostiene a la educación liberal²: la exclusión como parte del proceso escolar. De este modo, los fallos del sistema educativo (retención escolar, violencia, ausencia de comunicación intergeneracional, metodologías de enseñanza descontextualizadas, etc.) no conducen a una crítica de la estructura escolar, sino por el contrario, a posicionar la idea que el otro i.e. el educando, es el causante de dicho desorden y por ello debe ser controlado del mejor modo posible y en algunos casos, excluido. La función de la educación bancaria no es otra que activar dicha fantasía

Para esto, utilizan [los opresores] la concepción «bancaria» de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de «asistidos». Son casos individuales, meros «marginados», que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres «ineptos y perezosos». (Freire, *Pedagogía del oprimido*. 2005, 81-82).

[233]

Freire saca a relucir que lo que mantiene «buena, organizada y justa» a la sociedad, y por ende también a la escuela, no se encuentra en sus aspectos normativos y éticos, sino en una forma colectiva de imaginar a un sujeto al que se pueda excluir del proceso educativo. Es decir, la sociedad y la escuela buena aparecen en el mismo instante que se construye ideológicamente la figura del oprimido como aquel sujeto que cumple la función de encarnar las patologías sociales y escolares, las mismas que desestabilizan el supuesto buen funcio-

² Peter McLaren explica del siguiente modo en qué consiste el mito de la educación liberal en cuanto discurso fundado en la igualdad de oportunidades: «el sistema educativo educacional es el nivelador glorioso de nuestra sociedad libre: el éxito puede ser alcanzado por la inteligencia, el trabajo duro y la creatividad. Como muchos mitos, éste forma parte de nuestra percepción diaria aunque continuamente se haya probado su falsedad. Los creyentes de este mito sugieren que la desigualdad resulta de nuestra forma establecida de «meritocracia», que proporciona a los estudiantes más capacitados -que trabajan duro y tienen más inteligencia innata- sus legítimas recompensas y excluye a los que están menos capacitados.» (McLaren 2005, 318)

namiento de la escuela. Por ello, para promover el orden escolar se necesita paradójicamente de la producción de un agente causante de su corrupción.

Es importante advertir que Freire tiene como punto de referencia la situación de desigualdad social que atraviesa el continente latinoamericano. Específicamente observa que la pobreza y la exclusión social es el efecto de condiciones estructurales (políticas, económicas, culturales) de desigualdad: «Quienes instauran el terror no son los débiles, no son aquellos que a él se encuentran sometidos sino los violentos, quienes, con su poder, crean la situación concreta en la que se generan los ‘abandonados de la vida’, los desaharrapados del mundo» (Freire, *Pedagogía del oprimido*. 2005, 56) De tal modo que la contradicción opresores/oprimidos no se agota en las relaciones interpersonales que construyen educadores y educandos, sino que responde a un tipo de estructura, en la cual la exclusión social es parte del funcionamiento de la sociedad.

[234]

Específicamente para el caso escolar, las instituciones educativas necesitan producir estos sujetos «oprimidos», es decir, residuales al sistema pero que constituyen el punto de excepción que confirma la estructura escolar como el gran Otro que no puede ser cuestionado y que ofrece la promesa de desarrollo –hay que insistir, al precio de la exclusión. Visto así, la función que cumplen los oprimidos es lo que en lenguaje lacaniano se podría decir como completar la falta en el Otro, es decir, mostrar que la estructura social tal como está, y que la organización de la escuela tal como se la conoce son consistentes, puesto que los puntos de excepción sirven para reafirmar el carácter bancario (opresor) de la educación.

Me permito citar un ejemplo. En junio de 2018 en la ciudad de Quito un grupo de estudiantes de colegio de una importante institución educativa pública de la ciudad difundieron por redes sociales un video en el que se puede observar la siguiente escena: un profesor, con un palo en la mano, ordena que un grupo de estudiantes formen una fila frente a él, puesto que presumiblemente han cometido alguna falta disciplinaria considerada grave. En el video se observa que, como muestra de castigo, el profesor procede a infringir un golpe –no tan fuerte– en el trasero de cada uno de estos jóvenes.

La escena, que si bien parece sacada de *The Wall* – Pink Floyd, se difundió y, como es de esperarse en este tipo de casos, provocó reacciones distintas entre quienes apoyan tales medidas como ejemplares para corregir el comportamiento de los jóvenes, y aquellos que la rechazan por su falta de pertinencia. En cualquier caso, lo más llamativo fue la reacción de los padres de familia

de dicha institución, puesto que una vez que se conoció que dicho profesor fue sancionado y separado de la institución por parte de las autoridades educativas, los padres organizaron una marcha no solo para pedir el reingreso del profesor, sino también para que ese tipo de prácticas retornen de manera más firme a las escuelas. Esto es una muestra clara de cómo funciona la fantasía ideológica de la educación bancaria: no interesa juzgar los mecanismos institucionales que tiene una escuela para resolver los problemas de convivencia, tampoco interesa juzgar la efectividad de la violencia física –cualquiera sabe que un golpe con un palo no va a cambiar la vida de un joven, mucho menos cuando eso se escenifica ante una cámara–, sino dicha ideología crea la imagen que los niños o jóvenes son los que causan tales desórdenes en la escuela y por ende, el castigo muestra que ellos constituyen la excepción necesaria que fortalece la institucionalidad y las prácticas pedagógicas tradicionales.

Del mismo modo, los educadores necesitan saber que lo que hacen sigue funcionando, que las metodologías que aplican son todavía relevantes y que el contenido que enseñan tiene todavía algún sentido, aunque en el fondo reconozcan que no es así. Como diría Žižek (2003), *ellos lo saben pero aún así lo hacen*, puesto que existe la confianza que la escuela es todavía el lugar del gran Otro, el espacio que puede conferir sentido y orientación a sus vidas y la de los educandos, o al menos tienen que escenificar o ritualizar la escuela como si esta todavía puede funcionar con la estructura que la vio surgir y por medio del refuerzo de los métodos pedagógicos de tipo bancario. Sin embargo, como sugieren los pedagogos argentinos Ignacio Lewkowics y Cristina Corea (2005) nos encontramos en la época en la que prima la pedagogía del aburrido puesto que se tienen educadores que *simulan* enseñar y educandos que *simulan* aprender; educadores que *simulan* disciplinar y educandos que *simulan* obedecer; educadores que *simulan* poseer el monopolio de la palabra y educandos que *simulan* escuchar, etc. La escuela del simulacro es aquella que no es capaz de enfrentar las transformaciones culturales y aquella que externaliza sus problemas en unos sujetos particulares: los estudiantes «disfuncionales» o problemáticos. Pero lo que Freire viene a poner en tensión es que la escuela solo podrá cumplir tal cometido si se convierte en un sitio de disputa constante, si se atreve a dar el paso de reconstruirse y desestructurarse.

Es importante señalar que los educandos no son por sí mismos la figura del sujeto excluido –hacer esto implicaría caer en el lugar común del educando como la «víctima» pasiva del sistema educativo y los educadores como aquella figura de castigo por excelencia, lo cual finalmente conduce a un inmovilismo o a un conservadurismo pedagógico–, sino que la escuela genera una serie de

prácticas que permiten clasificar a los sujetos entre los que se encuentran más adaptados a la estructura escolar, de aquellos que no lo están y que por tanto su falta de adaptación los hace sujetos expuestos a una exclusión que es vista como «necesaria». A este respecto, el filósofo argentino Carlos Skliar señala que el espacio escolar, lejos de ser un espacio gris y homogéneo que cae bajo el control irrestricto de la mirada de los educadores, imagen que cierta lectura freireana ha legitimado como prototípica de todo el sistema escolar, es por el contrario un espacio abierto a la diversidad, que incluso las reconoce, pero que hace de aquella un motivo para legitimar aún más los imperativos institucionales y excluyentes (cumplimiento de programas educativos, currículum universal y descontextualizado, evaluación cuantitativa, estandarización de procesos pedagógicos, etc.). Skliar se refiere a esto como una espacialidad colonial que caracteriza a la escuela

La espacialidad colonial es, ante todo, un aparato de poder que se articula y se sostiene a partir de un doble mecanismo diferenciador: por un lado, la ilusión de reconocer las diferencias del otro y de hacerlo en su apariencia más externa, en la mímica de un diferencialismo racial, lingüístico, histórico, sexual, cultural etc.; por otro lado, y al mismo tiempo, el de repudiar esas mismas diferencias, disimularlas, enmascararlas, desactivarlas hasta convertirlas en puro exotismo, en pura alteridad de 'afuera'. (Skliar 2002, 92).

[236]

En este caso, el problema con la educación bancaria no está en que trata a los educandos como si fueran todos iguales, ni siquiera en la pretensión, problemática por cierto, de pretender enseñar a todos lo mismo; sino que tal tipo de educación construye una barrera infranqueable entre educadores y educandos

la educación 'bancaria', en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador 'bancario' viviera la superación de la contradicción ya no sería 'bancario', ya no efectuaría 'depósitos'. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. (Freire, *Pedagogía del oprimido*. 2005, 84).

En términos hegelianos, lo que caracteriza a la educación bancaria es que se mantiene dentro del horizonte de una «conciencia natural». Esto es, concibe al hombre y al mundo como entes separados, como dos realidades que transitan bajo dinámicas distintas y por tanto, el conocimiento del mundo, que sería tarea de la educación, se comprende como un proceso memorístico, ya que la ciencia estaría despojada de toda subjetividad, razón por la cual no precisa del diálogo entre educadores y educandos, o como Freire señala, la educación vista así puede prescindir de cualquier humanismo.

Es así que para la educación bancaria el problema no radica en el desconocimiento de la diversidad de sujetos que participan en el acto de aprendizaje. Todo lo contrario. El problema radica en que dichas diferencias se mantienen demasiado lejos, no interactúan entre sí, ya que aquel que es considerado como «diferente» siempre es calificado como alguien externo que, como tal, debe mantenerse a distancia y no afectar la subjetividad de los que pueden ser considerados «integrados» a la estructura escolar. Las diferencias se las visibiliza, se las expone, se crean incluso formas de enseñanza propias, pero todo con el fin de asegurar la identidad de la escuela como el espacio neutro apolítico de enseñanza-aprendizaje, así como también para legitimar las subjetividades consideradas «normales» y herederas legítimas del proceso escolar

Necesitamos del loco, del deficiente, del niño, del extranjero, del salvaje, del marginal – de la mujer, del violento, del preso, del indígena etc.; y los necesitamos, básicamente, en términos de una invención que nos re-posicione en el lugar de partida a nosotros mismos; como un resguardo para nuestras identidades, nuestros cuerpos, nuestra racionalidad, nuestra libertad, nuestra madurez, nuestra civilización, nuestra lengua, nuestra sexualidad. Aquello que los autores dicen es, en síntesis, que necesitamos, *trágicamente*, al otro. (Skliar 2002, 98).

El filósofo alemán Immanuel Kant en su texto *Pedagogía* da en el clavo al momento de pensar el problema de la subjetividad dentro de las relaciones escolares. Así, la célebre afirmación kantiana de la educación como el paso de la animalidad a la humanidad, si bien puede ser cuestionada por incitar a cierta imagen instrumentalista sobre la niñez, acierta en algo, a saber: la subjetividad del educando es algo que excede a la estructura escolar. Lo que Kant denomina como el momento de «animalidad» puede ser comprendido como el punto de fracaso y de límite de lo que la escuela puede ofrecer a los estudiantes. El problema de Kant³ radica en no ir más allá, no radicalizar en esta consideración de la subjetividad humana, puesto que según este autor la disciplina se convierte en el medio para eliminar estos residuos de «animalidad», cuando en realidad se podría afirmar que lo que caracteriza a la subjetividad es esa falta de encuentro consigo misma, el punto de exceso que desestabiliza el orden⁴, de ahí la imperiosa necesidad de reinventar las instituciones educativas.

[237]

³ Para una crítica más detallada de la visión kantiana sobre la educación puede revisarse nuestro texto *Crítica de la sociedad adultocéntrica* (Vásquez & Bravo Reinoso 2015).

⁴ Slavoj Žižek en *El espinoso sujeto* señala con más detalle el modo cómo Kant descubre el punto en el cual la subjetividad humana por medio de la imaginación trascendental (*Einbildungskraft*) se convierte en el exceso que desestructura lo real, pero que pese a llegar a tal reflexión, no fue capaz de avanzar en la misma, y cedió ante los categorías del entendimiento que organizan la realidad como un todo. (Žižek 2001, 38-78)

La fantasía pedagógica de la educación bancaria radica en otorgar a cada sujeto un lugar fijo dentro de las relaciones educativas. Por medio de esto, el educando puede identificarse como aquel sujeto «carente» y el educador como aquel que provee y está ya formado para dicha tarea, puesto que es quien «posee» el saber. Esta fantasía otorga el modo cómo el sujeto puede desenvolverse en el campo educativo.

Cuando nos referimos a la fantasía, es importante tomar en cuenta lo que Žižek señala con respecto a esto: «la fantasía no solo realiza un deseo en forma alucinatoria: su función es más bien similar al ‘esquematismo trascendental’ kantiano -una fantasía constituye nuestro deseo, provee sus coordenada, es decir, literalmente ‘nos enseña cómo desear’» (Žižek 2011, 12-13). Es por ello que la educación bancaria promete lo imposible: un estadio de desarrollo (la condición de opresor) en la cual el sujeto puede superar la contradicción que encuentra en sí mismo y en la sociedad. Freire observa con atención cómo el sujeto oprimido fantasea por convertirse en el opresor

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que ‘alojan’ al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que ‘alojan’ al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. (Freire, Pedagogía del oprimido. 2005, 42).

[238]

La superación que Freire plantea de la educación bancaria por medio del diálogo y de la praxis liberadora no es otra cosa que, continuando con el lenguaje hegeliano, pasar del espíritu subjetivo (el modo cómo el sujeto conoce el mundo y se lo representa) al espíritu objetivo, es decir, el conocimiento que el sujeto adquiere de sí mismo en el conocimiento de la naturaleza y de la sociedad. De este modo, en lugar de mirar la realidad como un campo a ser estudiado o memorizado, Freire propone recuperar la noción de la realidad como una actividad del espíritu, es decir, como aquello que es producido por el sujeto y en la cual éste puede reconocerse. Las relaciones educativas entre educadores y educandos no tienen por meta únicamente asegurar una convivencia que cree las condiciones para el aprendizaje, sino también alcanzar el reconocimiento de la identidad por medio de un extrañamiento en el otro. En otras palabras, el educador puede comprender quién es él/ella por medio del conocimiento de quién es el educando, y este último se comprende a sí mismo por medio de las mediaciones pedagógicas que plantea el educador.

En esta perspectiva, lo decisivo no radica en cómo se *adapta* la estructura escolar para que la escuela se convierta en un espacio abierto a la inclusión, la democracia, la igualdad, etc. Hay que repetirlo, la educación bancaria no es

una crítica centrada únicamente en los aspectos didácticos y metodológicos del proceso escolar, es decir, la educación bancaria en cuanto proceso memorístico, autoritario, rígido, descontextualizado, etc. de transmisión de los saberes. Si fuera únicamente una cuestión didáctica, la solución más lógica sería una renovación didáctica y de estrategias de enseñanza al estilo de un «*coaching* escolar» para así superar la asimetría que Freire presenta en la educación bancaria.

No se trata de adaptar la escuela, se trata de hacer de la escuela un territorio en constante disputa. Lo que Freire intenta hacer es mantener abierta la brecha en la cual la escuela no se reconcilia consigo misma, hacer visible los puntos en los cuales ésta se contradice y ensayar formas pedagógicas alternativas, provisionales, contingentes de recrear el espacio escolar para alcanzar el reconocimiento intersubjetivo.

Dicho de un modo más radical, en lugar de multiplicar las diferencias y estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en lo particular, el desafío que plantea Freire es pensar la escuela como un espacio universal, como un territorio desde el cual todavía se puede retomar el proyecto de narrar las subjetividades desde un «nosotros» que alude a lo colectivo. Así, el reconocimiento intersubjetivo e intergeneracional dentro de las relaciones educativas revela el punto de negatividad de la subjetividad, puesto que los sujetos se ven conducidos a una mirada crítica de sí mismos y de su realidad, con el fin de construir una praxis, contingente, que responda a los antagonismos por ellos identificados. Se trata, en pocas palabras, de encontrar una nueva fantasía pedagógica, no ya la bancaria fundada en la irrestricta separación y clasificación de las subjetividades que de algún modo conduce a no estar tan cerca de los otros, sino una que se arriesgue a tomar al otro a partir de su absoluta diferencia, y por ello en alguien con quien se encuentra una absoluta proximidad.

[239]

Esto último nos permitiría no caer presos de ciertas pedagogías *New Age* u holistas que postulan la armonía ecológica como punto de partida y de llegada del acto educativo. Se trata de pedagogías que reactivan el mito del niño como el «buen salvaje» que por sí mismo está en contacto pleno con la naturaleza y por ello debe ser liberado en su autonomía, espontaneidad. Son pedagogías que curiosamente crean una imagen ya domesticada y agradable del otro, de la niñez o la juventud. No se atreven a acercarse en su auténtico rostro, el cual puede resultar «monstruoso» fruto de las condiciones sociales de exclusión. Visto así, el educando es incorporado al sistema escolar mientras no revele su rostro, mientras no muestre el abismo de su absoluta negatividad.

Por el contrario, Freire propone salir de la distancia segura entre educadores y educando, y por medio de la praxis liberadora, no solo orientarse a una comprensión crítica de la realidad, sino a un proceso pedagógico que lleve a los sujetos (educadores y educandos) a los límites de su propia subjetividad. Comprendiendo y transformando la realidad, los sujetos se transforman a sí mismos.

Por ello Freire empezó a ver con preocupación el hecho que los educadores dejen de nombrarse como tales –educadores– y sean asignadas al rol de «tías» o «tíos». No porque el rol del cuidado familiar y el afecto hacia los educandos sea algo a menospreciar. Al contrario, justamente porque esas dimensiones son fundamentales es que Freire se resiste a que los educadores comprendan que su tarea sea la extensión de los roles familiares, ya que lo que está en juego en la educación no es el «agradar a los niños» o aconsejar a los jóvenes sobre las decisiones que *deben* tomar, sino la educación tiene que ver con el tipo de sociedad en la cual se quiere vivir, sobre los derechos que son fundamentales para habitar en un grupo humano, sobre los saberes que socialmente se hacen significativos para transformar nuestras realidades cotidianas. Freire dice de manera categórica, las tías no hacen huelga

[240]

Lo primero que quiero saber es si las maestras son importantes o no. Si sus salarios son o no son insuficientes. Si su tarea es o no es indispensable. Y es sobre todo esto que se debe insistir en esta lucha, difícil y prolongada, y que implica la impaciente paciencia de los educadores y la sabiduría política de sus dirigentes. Es importante que luchemos contra las tradiciones coloniales que nos acompañan. Es indispensable que luchemos en defensa de la relevancia de nuestra tarea, relevancia que debe, poco a poco pero tan rápido como sea posible, llegar a formar parte del conocimiento general de la sociedad, del desempeño de sus obvios conocimientos.

Cuanto más aceptamos ser tías y tíos, tanto más la sociedad se sorprende de que hagamos huelgas y nos exige que tengamos buenos modos. (Freire 2004, 55).

Freire observa que el rol de tíos y tías que asumen los educadores afecta a su condición de clase, o dicho de modo más específico, esto evitaría que los educadores adquirieran conciencia de clase y como tal, pierden la posibilidad de vincularse con las demás luchas sociales de su entorno. En este caso, repetir a Freire implica resistirse a la idea que las escuelas deben suprimir lo político para evitar la mera confrontación y así construir un entorno educativo signado por el afecto. Al contrario, para Freire la condición de posibilidad de otorgarle a la afectividad, o a la flexibilidad y autonomía de los procesos educativos es insertando nuevamente lo político en lo escolar y como tal, re-

conocer que las relaciones sociales que en ella se construyen están atravesadas por un antagonismo fundamental. Dice Freire de manera categórica

Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. (Freire 2005, 108).

Se trata de recuperar una narrativa que intente, de modo provisional y siempre problemático, hablar de lo universal, del conjunto de los sujetos que habitan en la institución escolar. En lugar de reafirmar las particularidades y caer en cierta retórica que segmenta el aprendizaje a fórmulas como: «los jóvenes aprenden así»; «los que poseen X, o Y, o Z necesidad educativa especial se deben sentar juntos»; «un aula aparte para tales y cuales sujetos»; etc. Se podría invertir el gesto de universalización con el que surge la escuela y afirmar por ejemplo: «en esta escuela todos somos extranjeros y por eso nos apropiamos *así* del curriculum oficial»; «todos poseemos una discapacidad y por ello fomentamos *tal* aprendizaje», entre otros enunciados.

[241]

Cuando Freire cuestiona la educación liberal no lo hace con el afán de construir una educación «a la carta», sino de retomar el mismo proyecto de la modernidad y situarlo en los márgenes. En su libro *Pedagogía de la Esperanza* (1993) narra una anécdota que no deja de ser sorprendente e inquietante para el propio Freire. Cuenta que en Suiza conoció a un grupo de educadores españoles residentes en dicho país que inspirados en la teoría freireana decidieron hacer algo con los hijos de los trabajadores migrantes que se educaban en el régimen escolar suizo y que no se sentían identificados con los contenidos ahí enseñados. Así, ellos crearon un proyecto pedagógico con el fin de analizar junto con los estudiantes lo que pasaba en la escuela oficial. En resumen, crearon una escuela para analizar lo que pasaba en la otra escuela. ¿No reproduce esto acaso una nueva forma de exclusión y de segmentación social? ¿no hubiera sido en este caso mucho más radical plantear una transformación desde la estructura interna escolar en lugar de recurrir a estructuras paralelas que pueden conducir a la exotización del otro? Lo que revela esto es que mientras se siga externalizando al otro, haciendo del educando un sujeto de impenetrable acceso y como tal, potencial amenaza del «orden escolar» se corre el riesgo de hacer de la educación un lugar de reproducción de la desigualdad.

Lo fundamental del pensamiento freireano sigue siendo cómo pensar la escuela desde aquello que la desestabiliza; es decir, cómo construir una escuela desde los síntomas que sostienen la fantasía pedagógica del orden escolar. De ahí que la reflexión sobre las relaciones de poder en la escuela sean un asunto de vital importancia, tal como a continuación vamos a ver.

¿Calidad educativa? Sí, pero ¿cuál?

Hay un fenómeno que atraviesa a la educación contemporánea: lo que antes parecía una transgresión o muestra de resistencia ante una educación bancaria y autoritaria (asociaciones estudiantiles con un claro compromiso político, la «burla» de la autoridad como gesto de resistencia ante procesos pedagógicos centrados en lo disciplinario, el gesto de los educadores progresistas de romper las jerarquías de autoridad en clase y salir de la estructura lineal del currículo, las artes como medio para situar al cuerpo como componente educativo, entre otros) hoy tiende a pasar a ser un componente más de la estructura escolar y convertirse en un estándar de calidad entre otros. Así lo que antes era un signo de resistencia, hoy se convierte en un indicador burocrático que informa sobre la eficiencia de la institución educativa.

[242]

Ahora bien, esto indica que hay un desplazamiento en las formas cómo se expresan las relaciones de poder en el territorio educativo. Para Foucault (2008) lo decisivo para comprender el poder en la sociedad contemporánea es la emergencia del denominado *homo œconomicus*, el cual es definido como

Un empresario, y un empresario de sí mismo. Y esto es tan cierto que, en la práctica, va a ser el objetivo de todos los análisis que hacen los neoliberales: sustituir en todo momento el *homo œconomicus* socio del intercambio por un *homo œconomicus* empresario de sí mismo, que es su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos. (Foucault, 2008: 264-265).

Habitamos, entonces, en una época en la que la coerción no proviene únicamente de afuera del sujeto, como una fuerza que se impone y arrasa con la capacidad de acción y reflexión de los individuos; sino que el sujeto se domina a sí mismo, y construye la subjetividad de acuerdo con lo que el mercado propone y legitima. El poder del capital actúa sobre una de las partes más íntimas del sujeto, a saber: el deseo. De modo que no se trata de llevar tan solo una vida consumista, sino de hacer de la propia vida una mercancía, valorarla desde los criterios financieros, y hacer de la subjetividad una forma de inversión de capital. Este *homo œconomicus* no mira la vida de forma restrictiva, es decir, no hay coerciones externas que limiten su capacidad de actuar, al ejemplo de

las sociedades disciplinarias de los siglos XVIII o XIX analizadas por Foucault; sino que ahora se puede observar un exceso de *positividad*, es decir, la ilusión de que «todo es posible» para el sujeto.

Así la perversidad con la que se construye la experiencia en el mundo contemporáneo, hace que el sujeto crea que no hay restricciones ni prohibiciones para llegar a alcanzar las cosas deseadas, razón por la cual el sujeto se ve obligado a gozar, lo que conduce a que se vea frustrado constantemente ya sea por la incapacidad de concretar sus deseos, o por el reconocimiento de la vacuidad que lo atraviesa. En palabras de Žižek

La individualización extrema se convierte en su opuesto, y lleva a la crisis de identidad terminal: los sujetos se experimentan a sí mismos como radicalmente inseguros, sin ningún ‘rostro propio’, sienten que pasan de una máscara impuesta a otra, puesto que lo que está detrás de la máscara es en última instancia *nada*, un vacío horroroso que ellos tratan frenéticamente de llenar con su actividad compulsiva, u oscilando entre *hobbies* o modos de vestir cada vez más idiosincrásicos, destinados a subrayar su identidad individual. (2001: 400).

Si las sociedades disciplinarias, de la cual la educación bancaria es uno de sus productos por excelencia, son aquellas que están regidas por la presencia de una *negatividad*, es decir, por el «no», el cual genera el deseo de transgresión de tales prohibiciones; la sociedad del rendimiento del capitalismo tardío produce depresivos y fracasados. Esto, porque compulsivamente se ven empujados por el rendimiento, y por el deseo de ser más de lo que se es, de ahí que todo esto se exprese en una batalla del sujeto contra sí mismo, que lleva a formas de autoexplotación y autodestrucción.

[243]

En estas condiciones surge la obligación de buscar el rendimiento personal y la sumisión al trabajo productivo: «En esa sociedad de obligación, cada cual lleva consigo su campo de trabajos forzados. Y lo particular de este último consiste en que allí se es prisionero y celador, víctima y verdugo, a la vez.» (Han, 2012: 48). Y cuando se habita en condiciones de vulnerabilidad, esta búsqueda de rendimiento se convierte en una búsqueda angustiante, por motivo de las frágiles condiciones materiales en las cuales se desarrolla la vida. Sin embargo, esa obligación de buscar rendimiento no cesa, ya que a la vez que se generan múltiples posibilidades de vida e innumerables bienes, también se restan posibilidades de acceso a los mismos a un segmento de la población.

La búsqueda del rendimiento, sin lugar a dudas, se manifiesta también en el ámbito educativo. La reflexión educativa ha tenido un giro, puesto que las preocupaciones políticas-pedagógicas han cedido ante los imperativos administrativos, y en muchas ocasiones, financieros. Usualmente se espera que aquellos que

dirigen obras educativas sean buenos administradores, y pocas veces, buenos pedagogos. Y no porque estas dimensiones sean antagónicas, o no tengan puntos en contacto; sino porque se presupone que la eficiencia/rendimiento administrativo es equivalente a un buen funcionamiento de la institución educativa.

La preeminencia de lo administrativo hace que la escuela pierda una relación directa con el contexto en el cual ésta se inscribe, y más bien la escuela refuerza las paredes de la institucionalidad que terminan por aislarla de los problemas sociales. De este modo, el contexto en el cual se inscribe la escuela desaparece como territorio de luchas sociales, o de relaciones de poder, y en su defecto, el contexto se mira con los lentes que el mercado permite mirar. Estudios de mercado, marketing, competencia educativa, entre otros, son los términos con los cuales se analiza la realidad. En lugar de analizar las escuelas en función de criterios sociales, políticos o culturales, se impone la lógica del rendimiento y de satisfacción del cliente.

[244] Las otras instituciones educativas son vistas como potenciales amenazas, pues, cuantas más escuelas mayor competencia para captar clientes/estudiantes. La fantasía pedagogía de la educación bancaria radica en esto, crear escuelas que «funcionan bien», que ante la opinión pública se presentan con algún tipo de acreditación internacional, y con ello generar un sentido de cohesión interna entre dichas escuelas, al precio de producir también escuelas de «mediocridad», dicho de modo más específicos, escuelas que por falta de recursos educativos no pueden participar de procesos de calidad internacional y socialmente se legitima su fracaso. Se trata de escuelas que se construyen como víctimas sacrificiales del orden social, puesto que su condición de precariedad es vista como necesaria para el mantenimiento y fortalecimiento de las escuelas de «calidad».

En este escenario, la brecha social tiende a acentuarse, puesto que los discursos de calidad y de acreditación internacional son aplicables y asimilables para instituciones educativas de clase media o alta; mientras que para los sectores empobrecidos se ofrecen paliativos que les permiten, tan solo, acceder a la educación. A este respecto, el pedagogo argentino Patricio Bolton afirma rotundamente

Escuelas pobres para pobres, escuelas ricas para ricos. Escuelas sin mucha propuesta pedagógica pensadas para los sectores empobrecidos, que en lo cotidiano contienen y asisten, encierran y disciplinan. Escuelas competitivas para ricos, que acentúan el individualismo meritocrático, el afán personal desmedido, el aislamiento frente a una realidad de empobrecimiento creciente. (2013: 46).

La política que está contenida es aquella que Foucault describía como propia de los regímenes de gubernamentalidad: hacer vivir, dejar morir. Por tanto, lo que se hace visible en una escuela son las acreditaciones de calidad que esta posee (independientemente de sus modelos pedagógicos), mientras que aquellas que no ingresan a este circuito son vistas como lugares de excepción, donde cualquier práctica pedagógica es permitida, además que pierden el contacto con el resto del sistema escolar.

Todo esto da cuenta de una progresiva *despedagogización* de la práctica educativa, ya que, como se ha señalado antes, la búsqueda del rendimiento administrativo se vuelve el imperativo que mueve a la práctica educativa. A este respecto, el pedagogo colombiano Marco Raúl Mejía (2011: 79) señala tres formas en las cuales se manifiesta esta *despedagogización*. En primer lugar, la figura del rector de la institución pasa de ser un pedagogo, a ser un gerente que se ocupa del orden y del control administrativo de la institución. En segundo lugar, hay un control sobre lo imprevisto, de tal modo que la administración de la escuela busca controlar al detalle los procesos que ocurren al interior de la institución. Para conseguir esto, son recurrentes, y cada vez más extendidos, el uso de formularios, membretes, rejillas, entre otros mecanismos que permitirían evitar lo aleatorio en la institución. Todo esto va acompañado de una representación de estos procesos, como si fueran objetivos y neutros, evitando así posicionar el debate pedagógico en términos políticos o culturales.

[245]

Finalmente, la *despedagogización* de la escuela se manifiesta en la búsqueda de la satisfacción individual de los clientes, entendiendo por estos, a los padres de familia que pagan (ya sea con sus impuestos o por medio de una colegiatura) por un *servicio* educativo. Desde esta perspectiva, es cómo se puede interpretar la creciente búsqueda de acreditaciones internacionales para las instituciones educativas. Estos están orientados, si bien es cierto a mejorar y/o fortalecer el segmento administrativo de la escuela, buscan fundamentalmente que la escuela se vuelva más atractiva para el cliente, y así éste obtenga satisfacción por el servicio que contrata. Lo que quiero enfatizar es que el problema no radica en buscar la calidad educativa, sino en la reducción de la misma a un asunto administrativo y de capital social. Si se parte del presupuesto que la calidad es aquello que más se valora en una escuela ¿por qué no pensar una calidad escolar que ponga el acento en la justicia social como uno de sus ejes programáticos? ¿el fomento de los derechos humanos puede convertirse un «indicador de calidad» dentro de las escuelas? ¿la contextualización social del curriculum, el fomento de redes de solidaridad y acción social puede ser un criterio desde el cual medir la calidad? Freire lo dice de forma más con-

creta y categórica: «Un mayor nivel de calidad de nuestra educación pasa por el respeto a los educadores y educadoras mediante una importante mejora de sus salarios, por su *formación permanente* y una reformulación de los cursos de magisterio» (Freire 1997, 59-60).

Uno de los limitantes, y muy serios, que tiene esta búsqueda compulsiva de calidad es que deja por fuera conocimientos que socialmente pueden ser significativos o desestabilizadores, pero poco productivos. Así, en una época en que la pedagogía insiste en una educación que contribuya a resolver problemas y por ende, de énfasis a lo práctico, quizá sea tiempo de hacer una pausa y evaluar dichos problemas. Como señala Žižek (en Giuliano 2017) estamos en una sociedad en que se tiene expertos para resolver las situaciones más concretas e impredecibles, pero que parte del postulado de cuáles son los problemas a resolver. De ahí que este autor proponga una educación «inútil» en el sentido de aquella que se orienta ante todo a definir los problemas, a entender qué es un problema, para después proceder a su resolución.

[246]

Es ahí donde la propuesta de Freire adquiere toda su vitalidad, ya que se trata de una educación fundada en la problematización de la realidad, y no en la mera aplicación de contenidos. Lo político en la escuela se manifiesta en la pregunta que intenta dar nombre provisional al antagonismo social. No se trata que la escuela crea un conflicto social, sino que es posible enfocar la tarea pedagógica como un ejercicio de visibilizar, nombrar y analizar las contradicciones sociales, lo cual conduce de forma irrefrenable a un replanteamiento de toda la estructura escolar. Por tal motivo, Freire no solo habla de defender la calidad de la educación, sino de una radicalidad educativa, la cual implica una comprensión crítica de la vida y del rol que juega la educación en el mantenimiento o no de las relaciones de desigualdad en la sociedad. ¿No es momento de plantearse tener escuelas menos eficientes, pero a la vez más pertinentes y relevantes para la vida de los educandos, de los educadores y del entorno?

Reflexiones finales

La escuela, tal como la conocemos hoy en día, es pensada como una narrativa trágica. Esto es, se trata de la historia de unos sujetos que ingresan al sistema educativo y están «llamados» a cumplir un destino: aprender los saberes previamente establecidos como clave de su desarrollo personal y social. Este destino, sin embargo, es ciego, ya que es algo que solo al final los sujetos pueden valorar su importancia. Así, la escuela se construye como una narrativa que deposita sus esperanzas de éxito en el futuro: «cuando sean grandes

van a entender»; «cuando empiecen a trabajar descubrirán la importancia de esto»; «el día de mañana lo comprenderán», etc. La escuela, como relato trágico, se enfrenta a la vida como aquello que habita en su exterior: «la escuela prepara para la vida». De este modo, aquellos sujetos que «fracasan» en el cumplimiento de su misión son aquellos que son considerados como no aptos para asumir el destino, y por ello deben ser «sacrificados» dentro del proceso escolar.

Sin embargo, una cierta lectura de Freire nos permitiría afirmar que la escuela no tiene nada que ver con la tragedia, sino curiosamente con la comedia. En el análisis que hace Hegel (2010, 835-850) del paso de la tragedia a la comedia hay un aspecto fundamental: la comedia es el punto de ingreso de la subjetividad y desaparición del destino. Se puede pensar en el actor trágico como aquel que tiene que esforzarse radicalmente para asumir un personaje y así mostrar la grandeza del destino. En ese sentido, la tragedia se evalúa como la capacidad que tuvieron los actores para comunicar determinados valores que se presentan como absolutos: el amor, la justicia, la paz, la reconciliación, etc. Sin embargo, como maravillosamente explica Hegel, en la comedia el actor arroja su máscara y muestra al público no solo la contingencia de dichos valores, sino que además, el destino no es una fuerza exterior, sino algo que los propios sujetos construyen y en lo cual pueden identificarse. La comedia muestra que lo que hace grande al sujeto son sus propias fallas, contradicciones y su esfuerzo incesante y provisional de resolver el antagonismo social.

[247]

Para Freire la educación tiene mucho de comedia. Puesto que los sujetos deben descubrir que por medio de la praxis liberadora, no están cumpliendo una «misión sublime», ni mucho menos, están simplemente concretando unos contenidos curriculares previamente establecidos, sino que pueden tomar conciencia que la realidad que ellos estudian es un producto humano, se desarrolla socialmente y por ende, puede ser modificada. Si la realidad social fuera comprendida como tragedia simplemente la función de la educación sería adecuar del mejor modo posible a la estructura social que ya conocemos, pero porque la educación puede ser una obra cómica, el sujeto encuentra que dicho destino es arbitrario, se lo puede renegociar y en último término, él es quien crea la imagen de una realidad social sólida e impenetrable. La educación tiene la posibilidad de abrir el espacio para la risa cómica, para el instante en el cual el sujeto puede ironizar sobre su destino, sobre los roles sociales que lo atraviesan y en ese punto de negatividad, imaginar colectivamente un nue-

vo tipo de sociedad. Repetir el gesto freireano es atreverse a fantasear con otra educación y otro tipo de sociedad, así como también, atreverse a reconocer las contradicciones y limitaciones de la propia estructura escolar.

FUENTES CONSULTADAS

1. Bolton, Patricio. (2013) *Educación y vulnerabilidad: experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*. Buenos Aires: La Crujía.
2. Dussel, Inés, y Marcelo Caruso. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
3. Foucault, Michel (2008). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège d'Francia (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
4. Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
5. Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
6. Freire, Paulo (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- [248] 7. Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
8. Giuliano, Facundo (2017). *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Dignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
9. Han, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
10. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2003). *Fenomenología del espíritu*. Traducido por Antonio Gómez Ramos. Madrid: Abada, 2010.
11. Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid: Akal.
12. Lewkowics, Ignacio, y Cristina Corea (2005). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
13. McLaren, Peter (2001). «Che Guevara, Paulo Freire and the Politics of Hope: Reclaiming Critical Pedagogy.» *Cultural Studies - Critical Methodologies* 1, nº 1: 108-131.
14. McLaren, Peter (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

15. Mejía Jiménez, Marco Raúl (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. (Cartografías de la educación popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
16. Pineau, Pablo, Inés Dussel, y Marcelo Caruso (2001). *La escuela como máquina como educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
17. Skliar, Carlos (2002). «Alteridades y pedagogías. O...¿y si el otro no estuviera ahí?» *Educação & Sociedade*, N° 79: 85-123.
18. Vásquez, Jorge Daniel, y Pedro Bravo Reinoso (2015). *Crítica de la sociedad adultocéntrica*. Quito: Centro de Publicaciones PUCE.
19. Žižek, Slavoj (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.
20. Žižek, Slavoj (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
21. Žižek, Slavoj (2011). *El acoso de las fantasías*. Akal.

Neoliberalismo, idea de emprendedurismo y Universidad en el Perú. Estudio de caso del programa para adultos en una Universidad particular de Lima¹

OMAR YALLE QUINCHO

Universidad Ricardo Palma

Resumen: El presente trabajo es una aproximación de estudio descriptivo sobre el neoliberalismo y su repercusión en la educación universitaria, a partir de un estudio de caso de un Programa para Adultos por Experiencia Laboral Certificada. El sentido de la Universidad, la idea de emprendedurismo y la relación de lo académico con otros espacios de vida, como el ámbito familiar y laboral, definen un nuevo tipo de estudiante universitario, y la adecuación de la Universidad al mercado actual.

[251]

Palabras claves: Neoliberalismo, Universidad, Programa para adultos, emprendedurismo.

Abstract: The present work is an approximation of a descriptive study about neoliberalism and its repercussion in university education, based on a case study of an Adult Program for Certified Work Experience. The meaning of the University, the idea of entrepreneurship and the relationship of the academic with other spaces of life, such as the family and work, define a new type of university student, and the adaptation of the University to the current market.

Keywords: Neoliberalism, University, Program for adults, entrepreneurship.

¹ El presente trabajo forma parte del Programa Anual de Investigación 2018 de la Universidad Ricardo Palma, titulado: «Neoliberalismo, sujeto emprendedor y educación universitaria en el Perú. Un estudio de caso del programa para adultos, en una Universidad particular de Lima». Agradezco al Dr. Hugo Sánchez Carlessi, vicerrector de la Universidad Ricardo Palma, al Director del Centro de Investigación, Mg. Carlos Sebastián Calvo y al Dr. Pedro Jacinto Pazo.

Introducción

El contexto neoliberal no solo nos remite a una nueva forma de organizar la economía, sino también la cultura. En ese sentido, la educación cobra vital importancia, en la medida que son empoderados nuevos sectores sociales, y donde lo ofrecido con lo demandado responde a una nueva forma de entender el mercado productivo y de servicios, pero también a nuevos mandatos imperativos. Así, la Universidad en el contexto neoliberal, ha dejado su razón colectiva para adecuarse a uno de tipo empresarial. En ese sentido, estas instituciones educativas, han dejado de lado la formación profesional, cultural, intelectual y la investigación científica y tecnológica de primeras universidades que tienen su origen en la edad media y que son herederas de la Reforma de Córdoba, y que implicaban: la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, un sistema de gobierno democrático y representativo entre sus estamentos. Hoy, por el contrario, la Universidad responde a un modelo de economía neoliberal desarrollado en nuestro país desde la década de los noventa del siglo XX, que sustenta un modelo empresarial, desnaturalizando el concepto originario de Universidad (Flores 2012, Chávez 2015).

[252]

La universidad ya no es necesariamente la institución que reelabora el discurso del éxito a partir del mito de la educación, como propuesta fundacional del cambio social colectivo y de progreso, sino por el contrario, se ha adecuado a un cambio más individual generado por propia persona, desde su capacidad de agencia frente a la sociedad (Seclen, 2013). Así, la educación universitaria ha vando adecuándose a las exigencias del mercado, de paso que ha creado o producido un nuevo *homo economicus*. Un nuevo emprendedor, una nueva forma de estudiar y ser profesional.

En la educación universitaria para adultos y con experiencia laboral certificada, confluyen lo pedagógico y lo social, vinculando el hecho educativo con el ámbito socioeconómico, y considerando la educación a su vez como un medio de promoción humana y social de jóvenes y adultos que por diversos motivos no siguieron una educación universitaria regular. La universidad les ofrece la posibilidad de realizar una carrera universitaria en tres años y medio (hoy cinco años). Dado que son estudiantes con un fuerte valor pragmático, las relaciones económicas, la educación de adultos se apertura como un mercado interesante, tanto para las instituciones privadas, la universidad y el futuro profesional del estudiante. Este tipo de programas en la actualidad, dada la nueva Ley Universitaria 30220, están constituidos por 10 semestres durante la carrera, a manera de módulos. Los estudiantes asisten dos veces por

semana. El 95% trabaja en instituciones financieras, comerciales, industriales, en ventas y preventas, y en menor medida algunos tienen un negocio o taller propio con visión empresarial.

Cada año, alrededor de 400000 estudiantes egresan de la educación secundaria; el 75% no siguen estudios universitarios, pues se insertan casi inmediatamente en el mercado laboral. Sin embargo, desde hace aproximadamente 15 años se han abierto otras posibilidades de acceder a los estudios universitarios como son los programas para personas mayores de 25 años que trabajan. Según el Censo Escolar del 2015, de los 400000 estudiantes que terminaron la educación secundaria, solo la cuarta parte sigue estudios universitarios. Esta cuantificación sin embargo puede ser relativa, pero constituye un importante indicador a tomar en cuenta.

Los programas de profesionalización para adultos que trabajan son una forma de adecuar la educación universitaria a la realidad de un mercado cada vez más competitivo, basado en la experiencia personal del estudiante, como un valor agregado. Desde el trabajo, la decisión por seguir estudios superiores, no siempre está fundamentado por una respuesta a la necesidad inmediata, es decir, obtener ingresos, sino, dado que la experiencia es acumulativa en las actividades que realizan, el seguir estudios universitarios se torna importante para crecer laboralmente, a través de la posibilidad de lograr ascensos, y reafirmar una carrera de éxito en la empresa. Por otro lado, permite también la adquisición de conocimientos que generan una actitud emprendedora para llevar a cabo sus propios negocios

[253]

Que los jóvenes trabajen puede ser una solución, de corto plazo, para ayudar a la familia; pero en el mediano y largo plazo, cuando este joven —convertido en adulto— requiera escalar en su trabajo o hacer que su emprendimiento sea sostenible en el tiempo, buscará perfeccionarse y necesitará reenfocarse en los estudios universitarios. (Miguel Ángel Esparta, docente de las carreras de Negocios de EPE de la UPC. Fuente: Diario El Comercio).

Por otra parte, se puede conocer a través de los programas para adultos, realidades exógenas de los estudiantes vinculados a la culminación y éxito de la carrera universitaria, como son la posibilidad de abandonar temporalmente los estudios o la deserción. Esto es explicado por problemas de tipo económico y la carga sobrelaboral en las empresas. Estos dos elementos se dan por el poco apoyo que algunas instituciones no otorgan a sus trabajadores, en cuanto a facilidades para el estudio. Las empresas, de dar facilidades, se beneficiarían de la capacitación de sus empleados.

La realidad de la educación universitaria ha cambiado en los últimos 25 años, dada la envolvente dinámica de la economía internacional globalizada, en una sociedad de consumo y sociedad del conocimiento. Por lo mismo, hoy para acceder a una jefatura, gerencia, o un cargo de responsabilidad, se requiere de una certificación, mejor si la obtenida es de una universidad. Antes el obtener un grado de bachiller y el título profesional permitía el desenvolvimiento en la actividad laboral sin mayor inconveniente, y garantizaba prácticamente el puesto de trabajo. Hoy, la economía de mercado, la competitividad y los avances tecnológicos, obligan a una permanente capacitación del trabajador.

[254] El año 2016, la Sunedu estableció los criterios para adecuar los Programas para Adultos por Experiencia Laboral. En ese sentido, estos se adecuan a un régimen de estudio regular, comprendiendo cinco años de estudio, conducentes a la obtención del grado de bachiller y el título profesional. Según señala la citada institución, esto tendría como finalidad salvaguardar el interés de los estudiantes. Paralelamente, ya las universidades se venían adecuando al señalamiento normativo. Así mismo, se estableció por parte de la Sunedu activar los mecanismos incluidos en su Reglamento de Infracciones y Sanciones (RIS), en coordinación con Indecopi, para evitar que se ofrezcan servicios inadecuados para los estudiantes

Dentro de esta lógica no solo hay una racionalidad institucionalizada, sino también el interés de los estudiantes de realizar una carrera universitaria con éxito. La certificación universitaria, posibilita mejores puestos de trabajo, afianzarse en una línea de carrera, jerarquías laborales, la consolidación de negocios, lo que se traduce también en mejoras de tipo económico, de desarrollo personal y bienestar familiar.

Desde otro aspecto, la idea de emprendimiento no solo constituye una estrategia económica de los estudiantes de administración, sino cómo esta se inserta en su filosofía de vida, enalteciendo el criterio de autonomía y responsabilidad en la construcción de su propio futuro. En cuanto a la enseñanza-aprendizaje, este discurso supone una toma de protagonismo del individuo, y una mayor relevancia en sus emociones, en la construcción de conocimiento y en su formación como futuros profesionales de la gestión privada (Lamas, 2015; 146). Es decir, cómo el individuo según la teoría foucoltiana, ejerce un cambio de poder, y como esto se plasma en el juego de un rol más activo en el gobierno de su propia persona, en sus pensamiento y acto, en concordando

cia con un nuevo ejercicio de poder, es decir, desde la «gubernamentalidad» (Foucault, 1999).

Bases teóricas

1. Algunas ideas en torno al neoliberalismo

El neoliberalismo, como una expresión avanzada del capitalismo económico, desarrolla también discursos y prácticas determinadas. Entendido como un conjunto de ideas políticas y económicas, se entiende la importancia de la no participación del Estado en las reglas del mercado, es decir, dejar de lado la injerencia gubernamental.

Esta nueva filosofía se amplió a otros planos de la vida. Culturalmente es otro *modus vivendi*, a partir de actividades diarias, en nuestra forma de relacionarnos económica y socialmente con los demás, en la posibilidad de hacer funcionales a las instituciones. Por otro lado, decimos que el neoliberalismo se ha constituido en un nuevo paradigma de las relaciones socioculturales y de la capacidad de agencia entre el individuo y el Estado, el sujeto y el mercado. El neoliberalismo, o discurso neoliberal, no está circunscrito al tema económico, es también político, pues sustenta el Estado moderno y la democracia; y es ética, porque establece la convivencia social desde una posición basada en el mercado y el individuo. Es histórica, porque afirma a través del tiempo el mercado. Es jurídica, porque establece un modelo de Estado y de contrato social, desde el cual se regula y administra las sociedades. Es simbólica, porque ha generado una ideología del éxito individual sustentado en el consumo y el mercado. (Dávalos 2008).

[255]

Los neoliberales instauran el principio del mercado como ente regulador del sistema capitalista, y necesitan para convencer algo más que la economía. A saber: a) la necesidad de supeditar la planificación a la competencia; b) el sentido de libertad individual como libertad de elección y sobre ese sentido fundamentar la convivencia social; c) el establecimiento, a un mismo nivel, de una democracia electiva con los mercados competitivos; d) que se otorgue al sistema de precios, características de regulación del sistema mundial. Ahora bien, estas reglas de juego para el funcionamiento del capitalismo no vienen desde fuera de las sociedades, sino que por el contrario, las constituyen históricamente y nacen desde su interior. El capitalismo, por tanto, es la expresión de reglas de juego históricamente determinadas. Esas reglas de juego nacen de las costumbres o del *ethos* de una determinada sociedad.

Rawls (1993) señala de que somos *Homo economicus*, u hombre económico, en la medida en que las libertades son desarrolladas en el mercado como el espacio justo de la acción sin arbitrariedades. Así, el liberalismo, es una forma de trazar el mundo, de diseñar una frontera entre lo público y lo privado. Pero el neoliberalismo no. M. Foucault (2008), en ese sentido explica en sus *tecnologías del Yo*, cuatro tipologías que permiten entender la individualidad desde una perspectiva histórica como: 1. Las tecnologías de producción, que nos permite producir, transformar o manipular cosas; 2. Tecnologías de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones, 3. Tecnologías de poder, donde el individuo es sometidos a ciertos flujos de dominación, y, 4. Tecnologías del yo. La transformación del individuo de su cuerpo, alma, conducta y pensamientos.

[256]

La universidad en el Perú en los últimos 25 años se ha adecuado al mercado de la economía neoliberal. El perfil del futuro estudiante, y la orientación profesional que le da la institución escolarizada, se dan en ese sentido. La llamada democratización de la educación universitaria tiene que ver con la eficacia que es puesta en escena por los futuros profesionales de las universidades, tanto públicas como privadas, cuando sean empleables o empleadores. Otro elemento a explicar es la redefinición de la fuerza de trabajo. En la lógica neoliberal, la modernidad ha dado paso de una sociedad industrial a una postindustrial, donde la sociedad del conocimiento y de la información han modificado los códigos y capitales culturales y humanos. Lo que ha hecho que a partir de la utilidad del conocimiento, el estudiante y futuro profesional esté mejor preparado, pero también es explotado de mejor manera, porque sirve en mejores condiciones a la empleabilidad.

Pero esto nos lleva a otro plano; entender la naturaleza humana expresada en el *homo performance*, como un ser dotado de racionalidad, idealismo, responsabilidad, convivencia solidaria, con valores morales de la modernidad. Esto se ha desvanecido. Hoy la performatividad se articula en torno al *homo economicus*. El ser un sujeto emprendedor, el establecer ciertas pautas de trabajo respecto al empleador, que puede ser privado o público. Esto ha constituido al nuevo *homo performance*, es decir le ha quitado a la naturaleza humana su historicidad y valores.

Para el caso de la carrera de administración de empresas, podemos decir que se les ofrece el perfil de futuros profesionales que estén aptos para conducir eficientemente las distintas operaciones relacionadas con el financiamiento, marketing y logística de productos, los recursos humanos y los servicios

en organizaciones de tipo corporativo que se insertan en el mundo global. Asimismo, se afirma que este profesional estará capacitado para promover y desarrollar proyectos de investigación, con el propósito de mejorar la operatividad de los negocios, tanto locales como globales, incidiendo ya no en lo que hasta hace poco era la administración pública. Hoy esto se ha derivado a otras especialidades como la ciencia política y el gobierno, poniendo énfasis en la gestión pública.

Dentro de esta lógica hay una racionalidad también de poder culminar la carrera universitaria con éxito. Saben muy bien que los estudiantes una vez que los certifique la universidad tienen la posibilidad de tener mejores puestos de trabajo, afianzarse en una línea de carrera, ver otra posibilidad laboral, consolidar algún negocio, lo que se traduce también en mejores de tipo económico, de desarrollo personal y bienestar familiar.

Desde esta perspectiva, la racionalidad neoliberal concibe al mercado no sólo como una institución social, sino como un regulador de decisiones sociales y hasta como un conductor de políticas, desplazando así al Estado y reduciéndolo a su mínima expresión. Los objetivos primordiales son: el individualismo, la atomización social y el predominio de las élites, sin preocupación alguna por la justicia social. No obstante, el mercado ha demostrado, que es incapaz de resolver los problemas que afectan a la humanidad.

[257]

a) El *self* emprendedor

El *self* emprendedor es una construcción permanente, dicotómica entre la realidad y el proyecto idea de *homos*. El ser humano se convierte en sujeto y en actor de su propia vida. La persona humana es un Yo autónomo. Así, «...su acción, su surgimiento y sumisión son simultáneas en el tiempo, como parte de una autoconstitución social» (Bröckling 2015, 25).

Como parte de la subjetivación de esta constitución del *self*, el hombre es efecto del poder, ya que este se ejerce sobre él. Al tener el sujeto un margen de actuación, es que el poder tiene un sentido y efecto en él, de lo contrario no existiría o no sería necesario el poder. Según Foucault (2008), es una forma de actuar sobre la acción del sujeto. El *self* es modelado por el poder bajo control y dependencia, pero a la vez, es el resultado de la construcción de su identidad por conciencia.

El sujeto por lo tanto es una construcción performativa, cuyas actuaciones están sujetas en el orden del saber, en juegos de poder y relaciones de dominación. El sujeto de la subjetivación está actuando en diferentes escenarios, se

está realizando en la práctica, en lo económico, en lo político, en lo jurídico, en lo artístico, en la educación y en otras actividades de la vida. El sujeto no es un auténtico Yo, es un sujeto alienado, es una construcción permanente. El sujeto no es un producto sino de relaciones de producción (Bröckling 2015, 28). En ese sentido, la naturaleza humana no está expresada en el *homo performance* como un ser dotado de racionalidad, idealismo, responsabilidad, convivencia solidaria, con valores morales de la modernidad. Esto se ha desvanecido. Hoy la performatividad se articula en torno al *homo economicus*.

[258] La idea de emprendimiento es que los sujetos asumen liderazgos, es decir, capacidad en la formación de su propio destino, al margen de los obstáculos y los entornos adversos en el cual puede saturarse. El *homo economicus*, en ese sentido, reafirma el liderazgo desde el crecimiento económico y las oportunidades laborales que le van generando, a lo largo de la vida. En ese aspecto relacional, la educación de adultos como un educación continua en el contexto neoliberal, se explica, entre otras cosas, por el cuestionamiento a la calidad misma de esta y la eficiencia de la lógica empresarial. El emprendedurismo, por lo tanto, no es solamente una estrategia económica para lograr riqueza y acceso a derechos, sino que constituye una ética y una antropología implícita (Red, 2009, Lamas, 20015)

Por lo tanto, el sujeto emprendedor asume la filosofía del éxito, la proactividad y el liderazgo. Es incentivado por las circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales, a tomar riesgos en la construcción de su propio destino. Es una forma de subjetivación de su performatividad. Así, como apunta Levinson y Holland (1996), las escuelas y en ello decimos la universidad, no constituyen lugares inocentes de transmisión cultural, hacia una movilidad ascendente, sino que las escuelas exacerbaban o perpetuaban las desigualdades sociales, en la medida en que el proceso de escolarización respondía a requerimientos de una disciplina y conformidad demandados por la producción capitalista, donde ya no es Estado-Nación, la repuesta de esta lógica disciplinaria funcional, sino que cobra vida el sujeto emprendedor, motivado por la filosofía del éxito y el mercado capitalista

b) La universidad

Los esquemas institucionales de la universidad han variado, diversificándose para atender demandas heterogéneas de formación, haciendo de la educación universitaria más integradora y flexible. Esto permite destacar competencias académicas, personales y de desarrollo social, así como competencias

emprendedoras. Es importante anotar la creciente demanda de una educación permanente y constantemente actualizada para el mundo del trabajo (MINE-DU; 2005, 26), y el saber en entornos cambiantes, que se traduce en una sociedad credencialista donde se posibilita una diversificación de certificaciones y el incremento de la educación para adultos, a través de un proceso continuo de diversas modalidades como son, la educación semipresencial y la educación virtual.

El anhelo por acceder a la universidad ya no responde a exigencias de formación científica, humanista y tecnológica, en concordancia con los paradigmas de desarrollo colectivo. Por el contrario, el acceso al mercado laboral responde a una bien lograda cultura del éxito que se ha convertido en nuevo imperativo de los nuevos universitarios, en particular de las universidades privadas (Seclen 2015, 14).

La universidad desde su fundación en la edad media, hasta la Reforma del siglo XVI, constituyó el centro de la vida cultural europea. Posterior a este hito histórico, más bien las universidades se fueron quedando anquilosadas y relegadas a los nuevos avances intelectuales y científicos. Si bien la educación respondía a un requerimiento eclesiástico y administrativo, la ciencia empezaba ya a sustentar los cambios económicos, políticos y sociales del siglo XVI. En ese sentido, la revolución científica y la Ilustración, fueron realizados por intelectuales que no estaban imbuidos en la atmósfera de la universidad (Lay 2006, 57).

[259]

En esta perspectiva, Alemania será la nación que adecuará y sintonizará los cambios de la época con importantes reformas, llegando a establecer métodos, disciplina y metas académicas que podemos denominar *scholarship*, es decir, las personas ilustradas con un conocimiento profundo y sistemático. Wilhelm V. Humbolt será el impulsor de la educación universitaria en Alemania, proponiendo un nuevo modelo de Universidad. Fundada la Universidad de Berlín en 1810, esta debía tener una nueva visión; incrementar la suma total de los conocimientos humanos a través de la investigación. Así, la relación pedagógica entre profesor y estudiante debía tener un sentido de camaradería. «la enseñanza iría a ser un medio de superación para el profesor y para el estudiante: el conocimiento auténtico emergería de la interrelación entre la experiencia y el entusiasmo. Dos nociones son importantes para refundarlas. La libertad de cursos que el estudiante seguiría, y la libertad que los profesores debían tener para investigar y enseñar sin interferencia de la administración o el gobierno» (Lay 2016, 65).

Es en Europa donde a lo largo de esos últimos cuatro siglos se ha desarrollado una variedad de formas de entender la comunidad universitaria. Lejana ya queda la universidad escolástica, de monasterio y clerical, que dio paso a la universidad de los cambios de la época, sustentadas en nuevas formas de organización económico-social del mundo moderno y contemporáneo. Como consecuencia de ello, durante el proceso de colonización, los países dependientes, particularmente de Inglaterra, Francia, Alemania y España, adoptaron sus clásicos modelos de universidad, a sus propias necesidades.

La universidad entonces fue definida a partir de estos modelos, como la encargada de formar profesionales, la dedicación a la investigación y la necesidad de la proyección social. La universidad tenía tres funciones que cumplir: 1) la formación del profesional; 2) la formación del investigador y 3) la formación del hombre culto. Es de destacar la función de la formación del investigador, en la medida que constituye desarrollar un verdadero amor por el saber y la búsqueda de la verdad como fin en su vida (Alfonso 2016, 8). En la actualidad la función principal de la universidad sintoniza mejor con una perspectiva positivista y pragmática de la realidad, desde la dinámica económica y el mundo del trabajo.

[260]

En un contexto de globalización, la sociedad del conocimiento cada vez se hace necesaria, tanto para el crecimiento económico de un país como para su desarrollo. La calidad de los servicios está mediada por la excelencia en que las naciones logran alcanzar estándares adecuados en comparación de otras. Lo que los economistas llaman ventajas comparativas. Pero la universidad no es una institución uniforme. Presenta más bien realidades disímiles, tanto dentro como fuera de la comunidad. en ese sentido, se manifiestan las diferentes universidades, las exigencias de las diferentes ciencias, las características del alumnado, la consideración del contexto, las características personales, la experiencia y las diferentes facultades, estructuras, ciclos, posiciones en la Universidad. (Imbernom; 2009, 6)

Hoy las Universidades, se han adecuado dentro de un sistema mercantil y credencialista, donde hay oferta para todos aquellos que quieren acceder y seguir una carrera universitaria. Así, la creciente masificación de la educación superior permite distinguir, un estudiante distinto, pero a la vez un estudiante más distante a la vida académica. (Pease, 2015, 3).

En tal sentido, lo que prevemos es la emergencia de un paradigma credencializador en la educación superior, en donde las universidades constitu-

yen espacios de certificación para dinámicas posteriores (la rápida inserción al mercado laboral por ejemplo) y que está vinculado con la necesidad de movilidad en el mediano plazo de los estudiantes. Demanda que ha sido muy bien entendida por estas universidades (tendencia que está transformando también a las universidades privadas tradicionales), en el desarrollo de nuevos perfiles profesionalizantes de menor duración (carreras que se acaban a los 4 años de estudio, cuando la media es de 5 y en las cuales se implanta un modelo pedagógico basado en competencias que, llevado a su nivel más operativo, permite el desarrollo de habilidades de resolución de problemas pero no necesariamente de pensamiento crítico (Chavez 2015, 25).

La universidad ha perdido su esencia y misión, y como señala Alfonso, «hacer que se hace» es una forma inauténtica de ser, una forma de no corresponder a su esencia y misión, que es buscar la verdad, el bien y la belleza (Alfonso 2016, 8). Observamos para el caso latinoamericano y el Perú en particular, la legitimación de la universidad-empresa, que se da desde el marco normativo en una adecuación anterior a la Ley Universitaria 30220, a través del D. L 882, de noviembre de 1996, desnaturalizando el sentido. Así, «...el modelo se articulaba por un lado sobre las bases de la flexibilidad de las formas jurídicas y por ende de libertad empresarial y lógica de lucro e impuestos a la renta, y la supervisión externa de la calidad, y otro modelo también privado, se garantizaba la continuidad del modelo sin fines de lucro...» (Rama 2012, 181), estando obligados estos últimos a los mecanismos de un control interno con participación de los integrantes de la academia, y por otro, la propia lógica de las universidades nacionales.

[261]

Entender la universidad estos últimos 25 años constituye un tema complejo con varias bifurcaciones. Al respecto sostiene Vargas, «(...)la tendencia a la masificación de la educación superior y su progresiva mercantilización implica tomar en cuenta la creciente heterogeneidad sociocultural de los estudiantes, de las instituciones y de los docentes en todos los niveles(...)» (Cuenca 2015, 33). A decir de Vargas, las características de la universidad peruana presentan tres elementos; masificación, descapitalización y mercantilización (Ídem, 42). Asimismo, la propuesta de la agenda neoliberal es el establecimiento de vínculos estrechos entre las empresas y las escuelas, como una consecución de instituciones disciplinarias ya no necesariamente de la producción, sino de los servicios y la sociedad de consumo. Así se admite que la escuela y en ella la educación universitaria están encargadas de formar las competencias, capacidades y destrezas que demandan las empresas (Pardo y García 2003, 77).

La universidad sigue siendo una comunidad, un *ethos* diferente a lo que fue la «torre de marfil». Esta última tenía una significación histórica de la vida académica, de las relaciones sociales y de lo que caracterizó a la sociedad y cultura de entonces. Hoy por el contrario, la universidad se nos presenta heterogénea, moderna e inclusiva. El conocimiento responde a parámetros de la economía del conocimiento. La oferta educativa está adecuándose a los criterios de mercado. Vincent-Lancrin (2008) al respecto nos dice que de las fuerzas motoras, comprenden los sistemas de educación en el marco de los países que forma parte de la OCDE; las nuevas tendencias demográficas y de participación, la gobernanza y financiación, la economía del conocimiento y los nuevos actores en educación.

Materiales y métodos

[262]

El presente estudio se sustenta en el desarrollo de una metodología cualitativa. El mismo nos permitirá conocer, a través del contenido de los discursos, el sentido de la Universidad, los marcos institucionales a partir de los ejes curriculares y comprender el comportamiento de los actores, como son los estudiantes. En ese sentido, es importante indagar, tanto los factores institucionales como de los actores respecto a su adecuación, el tipo de profesionales que se piensa producir y como logran a través de una cultura aspiracional el éxito. El presente trabajo se sustenta en la información brindada por los estudiantes del Programa de Estudios para Adultos, respecto a tres aspectos: el sentido de la universidad, la idea de emprendedurismo y la relación de lo académico con lo laboral y familiar.

Resultados

La dinámica estudiantil y laboral está pautada por un grado de pragmatismo, de ir acorde con los pulsos de la realidad. El concluir la carrera, el poder desempeñarse de manera eficiente en el trabajo, así como ser emprendedor, constituyen los objetivos de la relación entre las personas y la universidad. Los estudiantes son mayores de 25 años, trabajan en diversas instituciones privadas o tiene una pequeña empresa. Es raro encontrar estudiantes que trabajan para el Estado. Muchos de ellos afirman que la universidad les ha dado un sentido distinto a su vida, y siempre con la idea de superación y de ser mejores.

Los estudiantes proceden por lo general de familias de sectores de clase media emergentes, algunos se han animado a estudiar las profesiones de Administración y Contabilidad por las actividades laborales que realizan; es decir, la gran mayoría se desempeñan en pequeños y mediano negocios o actividades

empresariales en preventas, ventas, atención al cliente, trabajos en oficina en administración o contabilidad, jefes de áreas, subgerencias, e incluso gerencias.

El sentido de la universidad

Uno de los objetivos de todo estudiante que trabaja es poder culminar con éxito su carrera profesional. La elección de las carreras universitarias se vincula a partir de la experiencia laboral que ejercen. Dado que están involucrados en actividades como ventas, preventas, atención al cliente, así como cargos de responsabilidad como jefaturas, áreas de departamentos, subgerencias y asistentes de cargos y gerencias, la idea del trabajo empresarial pasa por tener una mayor prestancia en la institución laboral. Para ello, la universidad se convierte en un medio eficaz para conseguir los objetivos que les exige la sociedad credencialista. Pero es cierto también que estos conocimientos posibilitan la idea de emprendedurismo en los futuros profesionales que desarrollan una carrera empresarial de forma independiente. Así, ellos nos comentan

Mi objetivo a corto plazo es poder concluir mi carrera y poder desempeñarme en lo que más me gusta, poder crecer laboralmente. En lo personal, actualmente he creado una empresa con mi hermano y mi cuñada, la cual esperamos pueda salir adelante. Complementando con los conocimientos adquiridos en la Universidad, considero que es una base fundamental para el desarrollo y crecimiento de todo ser humano. (Stefany).

[263]

El desfase existente entre educación básica regular y educación superior universitaria es evidente en el sistema educativo peruano. Esto lleva a muchos jóvenes a prepararse en las académicas preuniversitarias. Hoy ya se contempla otra forma de preparación desde los colegios preuniversitarios, que ofrecen las propias universidades desde hace ya veinte años, pero también es cierto que se han abierto otras posibilidades de acceso, lo que permite cubrir la demanda, haciendo de la universidad una institución más heterogénea y condicionada al mercado de consumo. Es comprensible la desorientación inicial que tienen muchos escolares al concluir la educación secundaria. Muchos optan por trabajar o estudiar una carrera corta que los involucre rápidamente al mercado laboral. Sin embargo, el hacer carrera, el consolidarse en una institución, en el caso de jóvenes y adultos, requiere de la constante preparación para una certificación adecuada acorde a las exigencias competitivas

Cuando concluí el colegio decidí estudiar inmediatamente una carrera técnica en un instituto; administración bancaria, la cual me llevo a continuar con la carrera universitaria. Después de algunos años, en vista de que el mercado laboral iba

cambiando y las exigencias por un título universitario se hacían más fuertes, ya no bastaba solo con ser personal de confianza para los ascensos, sino también complementarlo con los estudios. (Stefany)

El ingreso a la universidad y al programa en particular, significó para otros un motivo esperanzador. La educación como vehículo de progreso. Por otro lado, se considera importante el prestigio de la institución académica, para lograr sus objetivos

Ingresé a la Universidad después de años de haber querido hacerlo. Por motivos económicos y laborales decidí por esta Universidad, la que al final me acogió como ingresante de la carrera de Administración y Gerencia. Lo que me motivó entrar aquí fue precisamente su estatus, lo cual me permitió elegirla, con la esperanza de que en la empresa a la que postule, vea mi currículum y pueda comprobar que estudié en un centro académico con prestigio y puedan contratarme. (Cristina).

[264]

Desde otra mirada, es importante el caso de Edgar, pues tiene estudios superiores universitarios no terminados de la carrera de Ingeniería de Sistemas. Él nos comenta que trabajó en el rubro, y trató de continuar otra especialidad en la misma Universidad, lo cual no logró concretar. Posteriormente inicia sus estudios en el Programa de Adultos en la carrera de Administración, con la intención de terminar y seguir ascendiendo en su centro de trabajo. En ese sentido, la mirada desde dos instituciones universitarias es un elemento valioso de contrastar la realidad educativa con el mercado laboral, y por lo mismo, la importancia que la primera adquiere como parte de su formación. Él considera su participación como una oportunidad para culminar el nuevo proyecto que ha iniciado en esta casa de estudios. Es consciente de la experiencia negativa que tuvo al no poder culminar una disciplina que no era quizá su vocación

Mi prioridad es culminar la carrera a mediano plazo -a raíz de la nueva ley universitaria- y lograr escalar en la empresa en la que actualmente laboro. Mi historia académica se remonta al año 2008 cuando ingresé a otra Universidad a la carrera de Ingeniería de Sistemas. En ese entonces, tenía 22 años y me encontraba laborando en una Empresa (Brightstar Perú), que brindaba servicio de producción a operadores de telefonía móvil (Telefónica y claro). Cuando cursaba el IV ciclo de la carrera, sentí que no era lo que yo deseaba como objetivo profesional, y abandoné la carrera sin pensarlo dos veces. Tomé mi tiempo para analizar mis metas personales. Es allí, cuando decido cambiar de carrera en el mismo centro de estudios, pero tuve una mala experiencia: me solicitaban un cobro como penalidad por abandonar la carrera de forma intempestiva y no informar en su momento; sin duda fue una responsabilidad propia y estaba dispuesto a asumirla. (Edgar).

La ubicación de la Universidad es importante, pues es posible combinar trabajo y estudio y cercanía al lugar donde viven, permitiendo la adecuación de los horarios. El factor ubicación constituye una cuestión de estrategia entre los estudiantes

La ubicación de la Universidad es importante para mí, ya que se encuentra entre el trabajo y mi casa. Me hubiera gustado estudiar en una Universidad Nacional, pero los horarios no encajaban con mi trabajo, por esa razón elegí esta Universidad, aparte de eso, entre las universidades privadas de esta zona, es la que tiene mayor confiabilidad. (Mirtha).

En ese sentido, la universidad constituye un medio de ascenso económico y social. Crea las mejores expectativas a mediano y largo plazo. A diferencia de los cursos de especialización o técnicos, el nivel de profesionalización es integral. La obtención del título profesional va en ese sentido. Permite la realización personal, pero a la vez, incrementa la expectativa del estatus económico-social, en particular de familias de sectores emergentes.

La idea de emprendedurismo

El emprendedurismo desde la universidad se puede entender como el proceso de identificar, desarrollar y dar un sentido a la vida de los sujetos, a partir de las ideas novedosas, de asumir retos, una mejor forma y distinta de hacer las cosas, cuyo resultado tiende a materializarse en la creación de una nueva empresa, formado bajo condiciones de riesgo y de considerable incertidumbre. La premisa económica dentro de una filosofía de vida es el ente y el existente realizador del sujeto emprendedor. Las finanzas, los negocios, las ventas, son las actividades que implican su materialización

[265]

Hace un año forme una empresa, la cual es complicado llevar a cabo si no le brindas el tiempo necesario, tampoco puedo renunciar al trabajo porque necesitamos el capital para llevar a cabo los proyectos planteados. (Stefany).

La idea de emprendedurismo se reafirma con el tener su propia empresa. Motivado quizá por la obtención de ganancias económicas, y la independencia que aparentemente se puede manejar cuando uno dirige sus propios recursos empresariales. Por otro lado, la oportunidad de negocio no está en el entorno esperando a ser identificada, sino que es creada por la acción innovadora del emprendedor. Hay casos en los que la introducción de un nuevo producto o proceso para el mercado genera una necesidad hasta ese momento desconocida para en el consumidor. Un ejemplo evidente es la introducción

del teléfono móvil, en particular *los smartphones* y uno de los empresarios por excelencia que ha sabido generar nuevas necesidades en el consumidor

Mi finalidad con la carrera que elegí es, como muchos en el rubro, tener mi propia empresa. Tengo planes de negocio hace años, de hecho, desde que empecé el colegio siempre ideaba planes que me permitieran generar algún ingreso, por más pequeño que fuera, ya que mi familia no contaba con el dinero suficiente para enviarme todos los días con propina a la escuela. (Cristina).

Además de mi plan de negocio, es decir, ser gerente de mi empresa, también tengo en mente fundar una ONG para los animales abandonados y otra para la educación infantil enfocada en la psicología ya que pienso que los niños son la base importante de la sociedad. Sé que la carrera que elegí me ayudara a manejar todas las metas que me he propuesto hace tanto tiempo, y que sé que voy a lograrlo. (Cristina).

El adquirir conocimientos es un primer paso dentro de una perspectiva profesional. Sin embargo, en la idea emprendedora, la empresa familiar es un objetivo a alcanzar. Los que forman parte del mismo, tienden a aportar desde sus propias experiencias y conocimientos. La preparación universitaria por lo tanto constituye solo un medio a alcanzar con objetivos económicos

[266]

La perspectiva que tengo al estudiar esta carrera es principalmente hacer una empresa familiar; lo cual no se da de un momento a otro, requiere un capital considerable, y estoy en ese proceso con el actual trabajo que tengo, paralelamente me es útil para mi desempeño laboral, ya que la institución en la que trabajo tiene una tarea principalmente de gestión de la salud pública, y para ellos es necesario tener una amplitud de conocimientos en todo ámbito, ya que tratamos con gerentes y jefes tanto de establecimientos públicos y privados y tenemos que darles las recomendaciones correspondiente en los temas de nuestra competencia para la toma de decisiones que permitan una mejora continua. (Mirtha).

En el caso de Julio y Miguel, la Universidad le ha brindado los elementos y el conocimiento necesarios para tener en mente la formación de su empresa de servicios, lo que conlleva una responsabilidad mayor y ofrecer un servicio de calidad en este mercado competitivo y globalizado

Me proyecto es tener una empresa propia que se dedique a ofrecer buenos servicios. Con los conocimientos aprendidos hasta ahora en la universidad he tenido una mejor perspectiva de la responsabilidad que conlleva hacer una empresa y también tener un panorama más amplio y más claro sobre el manejo de la misma para poder brindar un servicio de calidad, que pueda pasar los primeros años de creación que son los más difíciles para una empresa». (Julio).

La necesidad de ser nuestro propio jefe, demanda conocimientos sólidos en todas las áreas de la Administración. Más que tener un título universitario, me interesa seguir formándome en todas las áreas posibles, desarrollarme como persona, inte-

ractuar en todos los niveles posibles y poder obtener abundancia en mi vida y por ende en la vida de todos los que me rodean. (Miguel).

Actualmente tengo una microempresa dedicada al rubro de Telecomunicaciones que brinda servicio de transmisión de datos a través de equipos GPS a las compañías de transporte de carga a nivel nacional, a su vez cuento con un trabajo en una empresa de alimentos en el área de Logística, el cual compagino con estudios en la universidad en la carrera de Administración y Gerencia. Mi perspectiva a mediano plazo es poder formar empresas de servicios que me ayuden a crear una cierta libertad financiera y que pueda contar con cierta flexibilidad en la ubicación de mi puesto de trabajo, podría decirse como un «nómada digital. (Miguel).

Lo académico y la relación laboral y familiar

El relacionar lo académico con lo laboral y familiar, muchas veces no constituye una combinación perfecta de actividades fáciles. Por el contrario, pareciera ser una dificultad permanente. Sin embargo, no lo es. El inicio de una nueva carrera universitaria, la responsabilidad con los hijos, la falta de comprensión por parte de las parejas, así como el apoyo por parte de los padres, son problemas del día a día, que tienen que sobrellevar y superar los estudiantes universitarios. Un aspecto que plantea una problemática sociocultural es el machismo, la discriminación del varón en relación con la mujer, y el acceso al trabajo en igualdad de condiciones y en los ingresos. En algunos casos, el rol de la pareja constituye una limitante frente a la superación personal

[267]

Hace dos años atrás tomé la decisión de retomar mis estudios. Habían pasado muchos años desde que dejé el Instituto. Me pude colocar con facilidad en el sistema bancario, algo que para mí fue muy bueno, porque iniciaba con ilusión algo relacionado a mi carrera. Cursando aún los últimos ciclos del Instituto, pude concluirlo. Para mí ha sido un reto desde que inicié la universidad poder llevar a cabo los 3 aspectos en mi vida (lo académico, lo familiar y laboral). No es fácil, tuve que lidiar con el machismo y la falta de comprensión. Me separé del papá de mi hijo. Al no contar con su apoyo, las cosas se me complicaron emocional y económicamente. No le gustaba la idea de que yo estudiara, trabajara y a la vez me desarrolle personalmente. Tuve que recurrir al apoyo de mis papás y hacer el traslado de colegio de mi hijo, actualmente él está en Chosica y solo lo veo los fines de semana. Pese a las adversidades que se me presentan en el camino, estoy convencida que con ganas y actitud todo se puede, mi gran motivación hoy por hoy es mi hijo. (Stefany).

La relación de lo académico con lo familiar muchas veces esta determinado por el apoyo de los padres, o por el trabajo mismo que permite costear los estudios. El hermano mayor, consciente de esa realidad, es quien brinda el apoyo a los hermanos menores, costearo su formación. Es también en esa

iniciativa de pagar sus propios estudios, que se legitima la idea de ser un *self* emprendedor

Por motivos económicos mis padres no me pudieron pagar la universidad al salir del colegio, pero, fuera de ello, siempre quise ser yo quien se pagará la carrera. Pensaba inocentemente que trabajaría unos años y con lo que lograra ahorrar podría pagarme la carrera poco a poco además de mi sueldo mensual. Al final por cosas que sucedieron en mi vida, atrasé ese sueño por 8 años, hasta que lo logré por mérito propio, tal cual quise que fuera. Pese a todo, no cuento con el apoyo de mis padres en ningún aspecto. Así que básicamente mis estudios se vinculan con mi familia por mis hermanos menores, uno de 16 y otra de 14, a quienes quiero impulsar a que logren sus metas, sin desanimarse en el camino y de la misma forma apoyarlos tal cual hubiera querido que me apoyaran. (Cristina).

Por otro lado, lo académico se vincula con lo laboral, desde la importancia que adquieren las asignaturas en relación directa con lo que hacen. La visión, la perspectiva en torno al manejo de la empresa, y a conocer un poco más el ritmo de la gestión, no solo les permite actuar de una manera más responsable, sino que constituye una forma de ganar experiencia, para proyectarse en la administración de sus propios recursos

[268]

Desde que empecé a trabajar a los 16 años, siempre estuve en el rubro de ventas o atención al cliente, de cierta manera podría decir que es el rubro más accesible para cualquier persona con o sin estudios. Pero siempre me enfoqué en que al cambiar de trabajo fuera para uno de mejor estatus y mejor remuneración, lo cual he logrado de manera exitosa (Stefany).

Los cursos que llevé, enfocados en la administración, me hicieron conocer mi empresa a fondo y verla con claridad, y me ha sido bastante útil, porque hasta el momento he podido conocer la mayoría de los aspectos de los que debe cuidar una organización de tal envergadura. Además, mi carrera me ayudó a manejar de una manera eficiente el trabajo que realizaba en conjunto con la administradora de la tienda en la que me desempeño como ejecutiva. (Cristina).

Lo que me motivó a iniciar nuevamente mi carrera estudiantil, pero en otra casa de estudios. Es allí que se presentó la oportunidad en la universidad, para culminar lo que ya me había propuesto en un inicio y elegí la carrera de Administración y Gerencia. Estoy convencido en culminar la carrera a como dé lugar, ya que para crecer en la empresa en la que me encontraba laborando en ese entonces (Cassinelli), necesitaba un título profesional y lograr ascender a un puesto más representativo. Es por ello que mi objetivo principal, es obtener mi título profesional y cumplir mis metas, para tener una mejor posición económica, un mejor estatus profesional, pero sobre todo valorar y disfrutar el trabajo que desempeño y me haga feliz. (Edgar).

Como señalamos, el mito de la educación sigue siendo una constante en los entrevistados. Constituye un medio eficaz de distinción, de ascenso social, de estatus, de reconocimiento familiar, pero también en la visión que tiene de cambiar o mejorar las condiciones económico-sociales y políticas en las que se encuentra el país

Uno de los motivos, por no mencionar que es el principal, es la satisfacción de obtener mi título profesional; el reconocimiento para mi madre, que es mi motor y motivo para alcanzar mi objetivos el crecimiento personal en lo laboral con miras de aspirar a desempeñar un puesto representativo en la empresa en la que pueda desenvolverme sin problema alguno; pero algo que es fundamental para todo ser humano y/o persona en este planeta, es ser útil para la sociedad en miras de ser las personas que logren el cambio del país, que logre obtener un diferencial respecto a los demás naciones existentes en el mundo. (Edgar).

Principalmente los días que no estudio me quedo más horas trabajando para que el día que tengo clases pueda salir en lo posible a la hora de salida normal, lo cual hace que llegue bastante cansada a casa y a la hora de hacer las tareas sea difícil concentrarme. Los días que madrugo para hacer las tareas, llego tarde al trabajo y me descuentan, pero logro presentar los trabajos de la universidad en los plazos establecidos. (Mirtha).

La responsabilidad con el círculo familiar trasciende la relación directa con los padre e hijos. Al no tener una familia nuclear, la familia extendida se convierte en el referente, que permite a los estudiantes dinamizar su experiencia y ayuda, ante requerimientos que no son propios directamente. Así, el trabajo y los estudios se pueden ver retroalimentados a partir de ciertas tareas

[269]

Es complicado relacionar los tres aspectos, a pesar de que no tengo hijos, tengo una gran familia y debo estar pendiente de mi madre (salud, bienestar, preocupaciones, citas médicas, etc.) y de todo lo que tiene que ver con la casa (pagos), ya que todos mis hermanos tiene sus familias y tienen sus afanes propios, y los fines de semana generalmente ayudo en las tareas a mis sobrinos ya que su papá está fuera de Lima, y cuando los ayudo a ellos, mis otros sobrinos también me piden que les ayude, y es complicado manejarlo ya que también yo tengo tareas propias, y quizás buscan que les explique porque sus padres no tienen la misma paciencia o el modo de llegar a ellos. Pero es interesante ayudarlos, porque me permite recordar temas que actualmente ya no veo. (Mirtha).

Y es también en lo laboral que mayormente se considera más a la gente que ha estudiado una carrera universitaria, es para algunos una presión ya que en la mayoría de las empresas es lo que más le importa, sin importar cuáles son las funciones que vas a realizar, desean contratar a personas egresadas o con carreras técnica, siempre van a prevalecer los estudios. Si bien es cierto los estudios no te van a dar necesariamente el trabajo que buscas, pero sí pueden ser una barrera

para trabajar en alguna empresa, sin contar lo buena que puedes ser para el perfil que se necesita. (Vanessa C).

La decisión de estudiar muchas veces está fundamentada en una iniciativa más personal que de la familia. No se da de manera impositiva, sin embargo, el apoyo moral permitiría el desarrollo y la culminación con éxito de lo empezado. Los hijos se convierten en el principal motivo de seguir adelante. El trabajar y estudiar para también darles las mejores condiciones de vida, constituye por parte del estudiante un doble esfuerzo; así

A pesar de que la decisión de estudiar una carrera en mi caso es más personal que familiar, en el sentido que nunca sentí una presión para estudiar, ni una imposición de qué es lo que tenía que estudiar, considero que la familia debe de hacer todo lo posible para ayudarte a entender lo importante que son los estudios, e impulsarte a que estudies una carrera. Debido a que muchas familias son disfuncionales, se olvidan de que son la principal guía y ejemplo para los hijos, pero definitivamente la responsabilidad es de cada uno».

Pero cuando una persona tiene hijos, se vuelven un impulso fundamental para buscar una mejor calidad de vida para ellos, y poder cubrir sus necesidades, darles lo que necesitan con el doble de esfuerzo, esto se vuelve su mayor pilar y motivación para poder trabajar, estudiar y darse el tiempo de estar con sus familia e hijos. Es ahí cuando el reto es mayor. (Vanessa C).

[270]

El esfuerzo también puede estar condicionado por las distintas actividades que los estudiantes tienen que realizar durante los días de la semana. Dividir el tiempo entre los estudios, el trabajo y la familia, demanda un sobreesfuerzo y por lo mismo es agotador. El sentido del nosotros, es decir, el entorno de la familia, y la posibilidad de un país mejor, es el aliento constante para la superación personal

Es un poco difícil relacionar lo familiar con lo académico, en lo particular, estoy yendo despacio en lo que se refiere a tiempos, horarios, actividades familiares, escolares y universitarias, a veces quisiera que el día tuviera hasta 30 horas para poder hacer todo lo que necesito hacer en el día: compartir con mi familia, cumplir con el trabajo e ir a estudiar para llegar a mis objetivos, supongo que no solo me pasa a mí, pero en verdad hay momentos en los que ya no se sienten fuerzas y cuando eso pasa, solo pienso transformar el yo por el nosotros. El hecho de forjarme un futuro profesional traerá beneficios no solo para mí, sino también para mi entorno (familia, sociedad y porque no decirlo también, un mejor futuro para el país). (Lesly).

Conclusiones

Creemos que la educación universitaria sigue siendo el móvil más importante de superación personal y de legitimación en el campo laboral actual, de

nuevos sectores sociales, en particular de Lima, la capital. Asimismo, el modelo neoliberal ha producido cambios no solo en la relación del mercado de consumo, sino en la educación, desde el mercado de trabajo. Esta se ha visto también mercantilizada ante la creciente oferta y demanda por parte de las instituciones universitarias y su respuesta a la nueva organización de los mercados.

En la educación universitaria en general, y la educación particular en especial, confluyen lo pedagógico y lo social, estableciéndose nuevas formas entre el hecho educativo con el ámbito socioeconómico, y considerando la educación a su vez como un medio de promoción humana y social de jóvenes y adultos, que por diversos motivos no siguieron una educación universitaria regular. Las nuevas formas de insertarse en el ámbito académico con su repercusión en el ámbito laboral, hacen que si bien la universidad pierda su esencia y sentido inicial, esta se adapte a los tiempos, como parte de una nueva relación entre el sujeto y las instituciones. En ese aspecto, hoy las universidades, como parte de una formación continua, ofrecen los programas dirigidos a jóvenes adultos.

Los Estudios Profesionales por Experiencia Laboral Certificada, van en ese sentido, como parte de adecuar la demanda académica a las exigencias del mercado globalizado. Es una nueva forma de combinar academia y experiencia, donde la educación y la economía no son sino parte de la cultura de nuestros tiempos.

[271]

Desde otro aspecto, la competencia curricular de la universidad se sustenta en la idea de construir un diálogo fructífero entre el mundo académico y laboral de los estudiantes. Los cursos dictados en la universidad ofrecen una formación integral, basado en competencias. La universidad contempla la formación de los estudios básicos a través de curso generales que permiten una visión holística de la carrera universitaria, desde la formación profesional básica y la formación profesional especializada. Los cursos de carrera en general tiene por objetivo preparar profesionales calificados para la administración de las organizaciones, que responden a la realidad social, económica, política y cultural del país y del mundo; formar profesionales que asuman la ética como principio sustancial para el desempeño de su función directiva; así como brindar a los profesionales, los conceptos, teorías y las herramientas de la gerencia moderna aplicada a las organizaciones.

La educación superior universitaria ya no responde a paradigmas de desarrollo colectivo, por el contrario, las aspiraciones de la nueva clase media

forman parte de una nueva cultura del «éxito». Entonces la formación profesional puede determinar, por un lado, las competencias necesarias de la carrera universitaria de acuerdo a los cánones del mercado o de los posibles organizadores del servicio. Lo que hace de la universidad un instrumento, una institución funcional. Por otro, un mercado que no solo es económico, sino discursivo, simbólico, que esta en las ideas, y que por cierto también está determinado políticamente. Aunque el mercado prescinda actualmente de lo político. Esto último acompaña las decisiones que entre el individuo y el mercado ya no es competente. Y la educación se inserta también en la lógica.

La relación e integración del mundo académico con lo familiar y laboral está dado por un nivel de entendimiento de estos espacios y de aspiración personal, en la obtención del éxito. Los espacios sociales y culturales está mediado por ese espacio natural que es la familia, como un primer escenario de aprendizaje, principios y valores. Lo laboral es quizá el escenario más transitado y por lo tanto el que se conoce mejor, lo que define la opción por seguir estudios profesionales acorde con los objetivos de vida. El trabajo y la academia son espacios permanentes de un aprendizaje continuo de la experiencia de la vida.

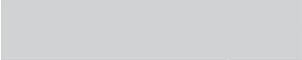
[272]

FUENTES CONSULTADAS

1. Alfonso, J. (2016). «La Universidad hoy. Un hacer que se hace», *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*. Vol. 11, n. 37, pp. 7-20.
2. Alonso, M (2008). *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVII (3), No. 147, Julio-Septiembre, pp. 77-87.
3. Ames, P. (2000). «¿La escuela es progreso?: Antropología y educación en el Perú», Degregori, CI. *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales peruanas, Lima.
4. Benavides, M (2004). *Educación y estructura social en el Perú. Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos*. Lima: GRADE.
5. Bröckling, U. (2015). *El Self emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Alberto Hurtado
6. Cevallos, D. (2014). «La calidad educativa en la realidad universitaria peruana frente al contexto latinoamericano», *Revista de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*, 7(1), 3-8

7. Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
8. Dávalos, P. (2008). «Neoliberalismo político y estado social de derecho», *Revista Yachaikuna*, 8:82-108.
9. Foucault, M (1979). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
10. Foucault, M. (1992). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Madrid: Paidós Ibérica
11. Ibarra, E. (2005). «Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad», *Revista de la Educación Superior*, 34(134), 13-37.
12. Inbernon, F. (2009) *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*. Barcelona: CE y Ediciones Octaedro, S. L
13. Lamas, L (2015). *Universidad - empresa en la construcción de nuevas subjetividades juveniles en la ciudad de Chiclayo*. Tesis para optar el título de Licenciada en Antropología, Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales.
14. Levinson, B. y Holland, D. (1996). «The cultural production of the educated person: An introduction». En: Levinson, B. D. Foley y D. Holland (eds) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. NY: SUNY Press
15. Ministerio de Educación (2005). *La Universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria. Informe 2005*, Lima
16. Pardo, J y A. García (2003). «Los estragos del neoliberalismo y la educación pública», *Educatio*, N° 20-21, diciembre.
17. Pease, M., Cubas, A. e Ysla, I. (2012). *Mitos y realidades sobre los adolescentes y su aprendizaje*. Lima: Ministerio de Educación.
18. Rama, C (2012). *La nueva fase de la Universidad privada en América Latina*. Montevideo: Grupo Magro Editores.
19. Rawls, J. (1993). *El liberalismo político*. México: FCE
20. Rodríguez, J. & Montoro, I. (2013). «La educación superior en el Perú: Situación actual y perspectivas». Documento de Trabajo N° 370.

21. Seclén, E. (2013). «¿A dónde van los que quieren salir adelante? El perfil de los estudiantes de las nuevas universidades privadas en Lima. El caso de la Universidad César Vallejo». Tesis para optar por el grado de Magister. Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Postgrado.
22. Vincent-Lancrin, S. (2006). «What is changing in academic research? Trends and futures scenarios» *European Journal of Education*, 41 (2), 169–202.



IV. EDUCACIÓN E HISTORIA PERUANA

La resistencia a la reforma educativa borbónica en el Convictorio de San Carlos, 1771-1817

BRUNO PADILLA RAMÍREZ

CARLOS CARCELÉN RELUZ

Resumen: La primera gran reforma educativa en nuestro medio se desarrolló en la segunda mitad del siglo XVIII, en lo que algunos autores denominan «la reforma educativa bajo el despotismo ilustrado». La reforma buscaba corregir los defectos del sistema universitario de España y de sus colonias a través de un programa sustentado en dos objetivos, por un lado, se aplicaría una modificación sustancial de las cátedras, contenidos y autores, y por otra parte, se implantarían una serie de mecanismos de control sobre los distintos grupos religiosos encargados de ejercer la educación. Los planes de estudio (específicamente los de 1771 y 1787), los mecanismos de control que se impondrán en nuestro país, y las reacciones del clero regular para combatir la reforma serán revisados a lo largo del presente estudio.

Palabras clave: Ilustración, despotismo ilustrado, Universidad de San Marcos, Convictorio de San Carlos.

Abstract: The first great educational reform in our midst developed in the second half of the eighteenth century, in what some authors call «educational reform under enlightened despotism». The reform sought to correct the defects of the university system of Spain and its colonies to Through a program based on two objectives, on the one hand, a substantial modification of the chairs, contents and authors would be applied and, on the other hand, a series of control mechanisms would be implemented on the different religious groups charged with the exercise of education. The curricula (specifically those of 1771 and 1787), the control mechanisms that will be imposed in our country, and the reactions of the regular clergy to fight the reform will be reviewed throughout the present study.

Keywords: Illustration, enlightened despots, San Marcos University, San Carlos School.

I: Las Reformas borbónicas

Las Reformas borbónicas fueron los cambios introducidos por los monarcas de la dinastía borbónica de la Corona Española: Felipe V, Fernando VI y, especialmente Carlos III; durante el siglo XVIII, en materias económicas, políticas y administrativas, aplicadas en el territorio peninsular y en sus posesiones ultramarinas en América y las Filipinas (Walker 1979).

Estas reformas de la dinastía borbónica estaban inspiradas en la Ilustración y, sobre todo, se enmarcan dentro del nuevo absolutismo monárquico. Entre 1760 y 1808 se fueron implantando cambios en materia fiscal, en la producción de bienes, en el ámbito del comercio y en cuestiones militares. Estos cambios procuraron el incremento de la recaudación fiscal en beneficio de la Corona, reducir el poder de las élites criollas locales y aumentar el control directo de la burocracia imperial sobre la vida económica colonial (Klaren 2004: 138). Los mecanismos concretos para reducir la influencia de los criollos fueron la anulación de la venta de cargos públicos en 1750 y la exclusión paulatina de estos de los principales cargos de la administración.

[278]

Las reformas intentaron redefinir la relación entre España y sus colonias en beneficio de la península. Aunque la tributación aumentó, el éxito de las reformas fue limitado; es más, el descontento generado entre las elites criollas locales aceleró el proceso de emancipación por el que España perdió la mayor parte de sus posesiones americanas en las primeras décadas del siglo XIX.

Los monarcas borbónicos impusieron que las tareas gubernativas fueron centralizadas desapareciendo los antiguos válidos, creándose en cambio, los ministerios a cargo de secretarías de Estado, es decir, se aplicó la concepción del Estado Nacional. Los monarcas más destacados en este proceso fueron:

Felipe V (1746-1759), cuyo reinado se caracterizó por el desarrollo de las artes, la industria y el comercio, pero su reforma más importante fue la reducción del poder de la Iglesia, frente a la cual el monarca se atribuyó la tuición, como un derecho inherente de ejercer poder desde la majestad real y no por una concesión Papal (Anes 1976).

Carlos III (1759-1788), quien representó la máxima expresión del llamado Despotismo Ilustrado español, ya que durante su gobierno se intensificó la tarea reformista, gracias al apoyo de los más ilustres estadistas peninsulares, como el Conde de Aranda, el Conde de Florida-Blanca, Gaspar Melchor de Jovellanos, José de Gálvez y Pedro Rodríguez Conde de Campomanes (Domínguez 2005). Este monarca interpretó la

postración de España como un problema económico y, por esta razón, las reformas fueron canalizadas fundamentalmente hacia una mejor administración de los recursos económicos de sus dominios.

Estas reformas en la práctica y a pesar de todo el discurso modernizador e ilustrado, tuvieron como objetivo: «drenar un mayor excedente económico de las colonias a la metrópoli, a través del endurecimiento de los cobros fiscales y los controles aduaneros» (O'Phelan 1988: 175).

II: La crisis del sistema universitario español y la reforma ilustrada

1. El deterioro del sistema educativo español

La crisis del siglo XVII afectó particularmente a la monarquía española, generando una coyuntura de decadencia en las distintas áreas del imperio de los Habsburgo, entre ellas, el declive de sus centros intelectuales. Gregorio Weinberg denomina a este fenómeno: «El agotamiento de las universidades» entendiéndolo por ello, el estancamiento intelectual y el deterioro del sistema educativo hispano. (Weinberg, 1997, p. 16 y Roig, 1995, p. 65).

Las universidades españolas del siglo XVII habían quedado rezagadas con respecto a sus similares del resto de Europa, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de física moderna y medicina, materias que hasta entonces eran inexistentes en las cátedras hispanas. Es más, los centros de estudios españoles presentaban un programa curricular caduco, basado en los principios del barroco y la contrarreforma, manteniendo los postulados de la segunda escolástica y en total oposición a las nuevas corrientes de pensamiento (cartesianismo y empirismo)¹.

[279]

Entre los otros factores que deterioraron el sistema educativo español bien podrían mencionarse: el monopolio intelectual de las órdenes religiosas, los constantes conflictos por la posesión de cátedras, la excesiva censura incrementada por el Concilio de Trento, la difusión del *Index* y el desmesurado abuso del método deductivo (el llamado «delirio lógico») propio del modelo escolástico.

2. La reforma «ilustrada» del sistema educativo español

Ante el deseo de impulsar la recuperación del Imperio, la dinastía de Borbón impulsó un programa de «reformas ilustradas» que modificase el modelo económico, educativo y cultural español, pero dentro de un marco de rea-

¹ La denominada «Segunda Escolástica» se desarrolla entre los siglos XVI y XVIII, y comprende tres etapas: reforma erasmiana, la escolástica barroca y la escolástica decadente, cuenta entre sus principales representantes a Francisco de Suárez, considerado como el segundo mejor escolástico después de Santo Tomás.

firmación de la autoridad de la monarquía, que no pretendiese amenazar el orden estamental de la sociedad ni atentar contra la fe católica.

En la segunda mitad del siglo XVIII, la corona española inició el proceso de «reforma ilustrada» de su sistema educativo, buscando eliminar el contenido escolástico y reemplazándolo por las «ciencias útiles» y «artes mecánicas» (Weinberg, 1997, p.11); fue así como la Corona decidió alinear a España al movimiento cultural del Siglo de las Luces. No obstante, el resultado de todo ello fue un particular modelo de ilustración donde no se promueve ni la división de los poderes del Estado, ni la defensa de las libertades individuales, ni mucho menos una política económica de librecambismo². En cambio, sí existió un espíritu crítico ante la realidad económica, se promovió la secularización del pensamiento, se adoptó la idea de progreso material como sustento de la felicidad pública (optimismo) y la difusión de nuevas virtudes cívicas en la administración. Sin duda un modelo que requiere mayores estudios.

[280] En nuestro medio, los principales centros de aplicación de estas reformas deberían ser la Universidad de San Marcos y el recién creado Convictorio de San Carlos; para ello se procuró elaborar los nuevos planes curriculares de 1771 y 1787 (Valle, 2006, pp. 63-70), que eran en esencia las nuevas constituciones que regirían dichos centros de estudio. Sin embargo, muchas de estas medidas fueron combatidas abiertamente por un sector tradicionalista de docentes e intelectuales que percibían en ellas los instrumentos clásicos del autoritarismo de la Corona (regalismo, conciliarismo y jansenismo) en su deseo de despojar al clero regular de uno de sus principales espacios de influencia pública: la educación.

3. Los antecedentes: Los planes de estudio de 1771³

La primera propuesta de reforma para el sistema educativo en el virreinato fue elaborada por la Junta de Temporalidades (denominada también Junta de Aplicaciones) liderada por el virrey Manuel Amat, el obispo Diego de Parada y el oidor Domingo de Orrantía, principales gestores de los planes de estudio de 1771 para la universidad de San Marcos y el Real Convictorio de San Carlos.

En síntesis, los planes de estudio de 1771 podrían considerarse un reajuste académico, una iniciativa desde el poder por impulsar el inicio de una ense-

² Para entender las características de la transición de un Estado de antiguo régimen a uno de corte liberal se recomienda el trabajo de Jorge Dajes (2004). «Del Estado absoluto al Estado Liberal (siglo XVI-XIX)». En *Sociedad y Cambio en Occidente: siglos XI-XX*. Lima.

³ Los planes de estudio de 1771 realizados por la Junta de Temporalidades fueron publicados por Daniel Valcárcel (1955). En *Reforma de San Marcos en la época de Amat*, Lima: UNMSM. pp. 31-45.

ñanza práctica (Valcárcel, 1955, p. 27), todo ello siguiendo los postulados del despotismo ilustrado en boga.

Para su estudio, los planes de 1771 se pueden dividir en dos secciones: la primera de carácter reformador o correctivo (sobre todo en lo concerniente al funcionamiento administrativo), la segunda de carácter innovador correspondiente a la introducción de nuevas materias y autores en el plan curricular, la instalación de una biblioteca institucional y un laboratorio con los instrumentos y máquinas físicas expropiadas a la Compañía de Jesús. (Valcárcel, 1955, p. 24).

En cuanto a las nuevas constituciones para el sector administrativo, se modificaban las formas de elección de las principales autoridades y los catedráticos; por ejemplo, con respecto a la elección de rector esta dejaba de ser por nominación simple para someterse a un examen riguroso (parecido al concurso de oposición de cátedras), se prohibía al candidato ser un catedrático en ejercicio, se modifica su sueldo (18000 pesos) remarcando su carácter de funcionario a tiempo completo consagrado exclusivamente a la universidad otorgándole poderes de supervisión del desempeño docente y administrativo, tras culminar su tiempo de servicio el antiguo rector pasaba a convertirse en conciliario atribuyéndole el título de «conjuez» del rector vigente.

[281]

Con respecto a la adjudicación de cátedras se mantenía el sistema de oposiciones (un examen oral frente a los otros candidatos y evaluados por un grupo de docentes seleccionados), la votación dejaba de ser secreta para convertirse en un acto público (introduciendo la pluralidad de votos) evitando así problemas de nepotismo, se promovió la sanción del ausentismo, y se implantó la modalidad de cátedra rotativa buscando promover la profesionalización del cuerpo docente.

Con respecto a los exámenes se propone su modificación convirtiéndolos en actos públicos, se redujo el costo de la obtención de grados (1000 pesos por derecho de examen), buscando mitigar el ceremonial y la fastuosidad propia del espíritu de la educación barroca.

En el aspecto curricular, se introdujo como novedad la elección específica de materias y autores en un deseo de uniformizar el contenido, se eliminó el antiguo sistema de denominación de cátedras en *primas y vísperas* (una muestra de secularización del pensamiento) y se redujo el número de cátedras de 33 a 17, con el propósito de eliminar las consideradas inútiles o con ideas defendidas por la Compañía de Jesús.

En cuanto al contenido del plan curricular se mantenía la clásica división de cátedras en Teología, Derecho, Filosofía, Matemática y Medicina; no obstante, se introdujeron autores y disposiciones que presentarán una renovación en la manera de desarrollo del contenido: ejemplo de ello fue lo que sucedió en la enseñanza de teología, donde se propusieron tres autores para dirigir estos estudios: Galo Cartier, Jean Baptiste Duhamel y Honorato Tournelli; con ellos se promovía impulsar las denominadas «teología positiva» y «teología moral». Como ya desarrollaremos detenidamente más adelante, dos de estos autores eran considerados regalistas, jansenistas y conciliaristas, escogidos precisamente para reforzar el autoritarismo impulsado en favor de la Corona. Entre ellos el benedictino suizo Galo Cartier fue escogido para la mayoría de las materias, a pesar de ser un defensor del primado pontificio por razones que más adelante se desarrollarán.

[282]

En materia de jurisprudencia, debemos tener en cuenta que no existía una debida atención al derecho civil (reducido al estudio del derecho romano), y predominaban los estudios de derecho canónico. Para solucionar dicha deficiencia se introdujo el derecho natural o de gentes, propuesto por Juan Heinecio que representa la voluntad de parte de la Junta de Temporalidades de querer separar el derecho civil del canónico. (Espinoza. 1999, p. 208). No obstante, se mantuvo el derecho romano basado en el manual de Jac Godofredo y las Instituciones de Justiniano. En el plano del derecho canónico, se optó por Henrico Canisio cuyos postulados revisaremos más adelante. Como novedad se implanta la cátedra de derecho patrio o de indias.

Se dio mayor relevancia a la cátedra de Matemática y Física con las obras del abad francés Nicolás de Lacaille, aunque en la Física se mantuvo la de corte newtoniano basada en los estudios de Galo Cartier. La enseñanza de la medicina siguió relegada.

La principal novedad en los planes de estudio fue la fundación de la biblioteca universitaria basada en los libros confiscados al colegio jesuita de San Pablo (previa exclusión de libros que aboguen por el absolutismo pontificio, probabilismo o las teorías tiranocidas). Se propuso la designación de un bibliotecario mayor de continua residencia y elegido por el virrey, siendo el primero el doctor Cristóbal Montaña⁴, así como la implantación de un laboratorio sustentando en los artefactos también procedentes de los colegios jesuitas.

⁴ Cristóbal Montaña se desempeñaba como abogado de la Real Audiencia, consultor del Tribunal del Santo Oficio y ex rector del colegio de San Felipe.

Con esto se marcaría el inicio de la enseñanza experimental en la universidad de San Marcos. También se dictaron disposiciones para que las prácticas de anatomía se diesen en el hospital de San Andrés.

Como se puede apreciar, los planes de estudio de 1771 suponían sobre todo la implantación de nuevos mecanismos de control estatal sobre los contenidos impartidos, así como la supervisión de funcionarios, catedráticos y estudiantes para que cumpliesen con sus responsabilidades a cabalidad y lograr así disminuir el constante ausentismo a clases. Además de todo ello, se buscaba una mayor rigurosidad en cuanto a la concesión de grados que se había generalizado desmedidamente durante el siglo XVII.

III. La resistencia a la reforma educativa: «La lucha contra el despotismo»

1. La suerte de los planes de 1771 en la Universidad de San Marcos

Las reformas no fueron aplicadas en su totalidad en la universidad de San Marcos, pues las constituciones fueron obstaculizadas por un sector conservador que veía disminuidos sus privilegios y honores consagrados por la costumbre. Sobre las reformas argumentaba el rector Alvarado y Perales, años después, en 1780, lo siguiente: «el veinte y nueve de junio de mil setecientos setenta y uno...empezó a tener esta Real Universidad una confusión en su gobierno que hasta el presente no se había desenredar(...)⁵ (Valcárcel, 1971, p. 24).

[283]

A mediados de 1773, el rector y el claustro sanmarquino solicitaron a la Junta de Temporalidades poder conceder grados bajo el método de las antiguas constituciones. El nuevo plan establecía el pago de 1000 pesos, además de exámenes públicos, anulándose las propinas que los alumnos debían conceder a los funcionarios y asistentes a las pruebas para así evitar casos de nepotismo.

El sector «reaccionario» de docentes, entre ellos el catedrático Francisco Antonio Ruiz Cano, marqués de Vistaflores, criticó lo que en su opinión representaban este paquete de reformas: la implantación de la tiranía y la arbitrariedad. Por curioso que parezca, las críticas no tuvieron por blanco al rey ni a sus políticas regalistas, sino que se concentraron en la figura del virrey, culpándolo del mal gobierno de las colonias. El ya mencionado catedrático elaboró un libelo satírico titulado «*Drama de los Palanganas Veterano y Bisoño*» que circuló en Lima en julio de 1776⁶; en él se realiza una virulenta crítica a la figura del Virrey

⁵ Los libros de claustros de la universidad de San Marcos fueron publicados por Daniel Valcárcel en *La Universidad. Libro XIV de Claustros (1780-1790)*. Colección Documental de la independencia del Perú. T. XIX, 2v.

⁶ El texto de Ruiz Cano, el *Drama de los Palanganas: Veterano y Bisoño* fue publicado por Luis

Amat. En lo que atañe a su gobierno, lo califica de despótico, comparándolo con los tiranos emperadores de Roma. En palabras del docente

Pero taita, por donde empezaremos a hablar de este Nerón, que así lo llaman conviniéndole también lo de Calígula, lo Domiciano, lo Caracalla, lo Heliogábalo y lo Diablo, para decirlo todo junto por su orgullo insoportable y su corazón ¡tan desnaturalizado! (Ruiz Cano, [1776] 1938, p. 93).

Específicamente, sobre la reforma de San Marcos, se culpa de ser esta una iniciativa particular del virrey, a quien llama constantemente «Asno de oro»

[...] es a saber el como se atrevió el Diablazo del *Asno de Oro*, a hacer cesar unas constituciones aprobadas, confirmadas por S. M. y lo que es más mandadas el no se puedan anular por los virreyes, queriendo reservarse así mismo, y dicen que hay leyes que así lo previenen semejante facultad. (Ruiz Cano, [1776] 1938, p. 87).

Cabe mencionar que la mencionada obra satírica salió a luz cuando el virrey Amat había culminado su periodo de gobierno y había sido sustituido por el virrey Manuel Guirior. Sobre la condición de la Universidad de San Marcos bajo los nuevos planes de estudio, opina

Pero diré lo que entonces callé, por tener él (Amat) las riendas de este gobierno. Callé, el que todo se compone lo de aquella Casa (San Marcos) volviendo a su antiguo ser. Vuelva la Golilla de los rectores y catedráticos; y despídanse los uniformes, espadines y charretelas. Vuélvanse las rentas íntegras a sus maestros, y quítense al rector y bibliotecario, que es cosa escandalosa, que en ninguna universidad tengan salario sus cabezas y que en esta que seguía esa regla plausible, se quiera invertir su honor [...]⁷. (Ruiz Cano, [1776] 1938, p. 86).

Sobre los nuevos cursos y el mayor énfasis que se ponen a las disciplinas matemáticas, el autor menciona

Yo digo, Con Sebastián Reaño, que estudian cosas buenas porque estudian problemas y Theoremas ya de la Aritmética, en que entran multiplicaciones, fracciones y progresiones; ya de la Álgebra, en que se mezclan cantidades, ecuaciones y valores; ya la Geometría...Geographia, Hidrografia, Geomática e Hidrostática...y otras cosas de tanto tamaño que me han costado el retenerlas más de ocho días seguidos de quebrarme la mollera. (Ruiz Cano, [1776] 1938, p. 92).

Y con respecto al provecho que de estos cursos podría obtener los alumnos y la Corona, el docente conservador opina

Que todo este estudio es aire, polvo y tintura. Él se olvida luego que la memoria lo suelta, y no queda otra cosa, sino el desengaño. Su materia prima, y lo demás de la antigualla, que lo traen bien los cursos Tomistas. (Ruiz Cano, [1776] 1938, p. 92).

Alberto Sánchez en 1938.

⁷ Las aclaraciones entre paréntesis son nuestras.

Uno de los aspectos más importantes del proceso reformista fue el intento de crear una biblioteca a partir de los textos confiscados a la Compañía de Jesús tras su expulsión. Los textos acogidos en la universidad pasaron una revisión realizada por el oidor Domingo Orrantía. El objetivo final de esta reforma era el homogenizar el contenido de los textos, eliminando todos aquellos de contenido jesuita que contengan doctrinas contrarias a los intereses de la Corona y el Estado (tiranicidio, absolutismo pontificio, probabilismo)

Que se quite esa librería de la gran Aula de Universo, que se ponga mientras se le hace lugar que no es malo que este allí, aunque al cabo de tiempo se le venga a comer la polilla, sin haber servido en cualquier parte, y que se restituya, ni más ni menos como estaba antes. (Ruiz Cano, [1776] 1938, p. 86).

El primer bibliotecario fue Cristóbal Montaña, personaje muy cercano al virrey y, por lo tanto, blanco de críticas por el sector universitario que veía recortado sus derechos. Consideramos personalmente que Francisco Antonio Ruiz Cano dedica las siguientes líneas al bibliotecario, pues aunque no lo mencione abiertamente, están dedicadas al «guardador de libros»

Que se eche de allí al ñato a ese ñato, que ha logrado un año y cuatro meses de gusto para el cocaví que vive en la Sala de votaciones, y lecciones secretas, y sus inmediatas, donde se decía Misa, cuando se sacaban los puntos para ella, con el título de guardador de libros. (Ruiz Cano, [1776] 1938, p. 86).

[285]

Una novedad en cuanto a los planes de 1771 fue la implantación de la cátedra de teología positiva, cuya particularidad residía en un deliberado alejamiento de los principios de la escolástica y del espíritu de partido de las distintas órdenes religiosas, buscando retornar a los estudios de las Santas escrituras y la patrística

La Teología es una doctrina cristiana, que sabemos los Palanganas, sin los textos que a ellos después se les olvida de escritura, tradición, concilios y P. P. Ella les fuera especial, si les cayera sobre la Escolástica, pero se les hace infructuosa por hablar del espíritu, sin este riego. (Ruiz Cano, [1776] 1938, p. 92).

No obstante, sí existió un grupo de catedráticos progresistas representados por el jurista José Baquijano y Carrillo, quien intentó elaborar un plan de estudios para la universidad. El documento que más se parece a una propuesta educativa fue «El Alegato académico de 1788». ⁸ Sobre sus propuestas Baquijano escribió años después

⁸ El Alegato académico de 1788 fue editado por el rey Alejandro. Colección Pensamiento Educativo Peruano. Vol. 4. La transición: de súbditos a ciudadanos 1781-1826. pp. 66-74.

El plan de mis estudios es sensato. La dialéctica que se me enseña no es una enredada combinación de términos...La física a que se me dedica no es la investigación de un mundo ideal, sino el atento examen de la naturaleza. La metafísica me da a conocer al ente y sus diferencias. La ética me informa de las virtudes y los vicios sin fatigar con inútiles sutilezas a la mente. (Baquijano [1778] 1938, p. 68).

En 1783, se dieron las elecciones para el rectorado de la universidad de San Marcos, los candidatos de las facciones conservadora y renovadora fueron respectivamente Miguel de Villalta y José Baquijano. Este último denunció toda una serie de maniobras al virrey Agustín de Jáuregui realizadas por la jerarquía eclesiástica para evitar que acudan a las elecciones la parte renovadora del clero. Finalmente Villalta fue elegido por la mínima diferencia. (Espinoza, 1999, p. 228).

A pesar de haber perdido las elecciones, Baquijano siguió desempeñando importantes cargos académicos y burocráticos; no obstante, siguió siendo también blanco de críticas y de una implacable persecución como lo menciona años después en el Alegato

¡Que de enemigos lo invaden y lo acechan! La torpe y osada ambición que emula sin proporciones al verdadero mérito; la perfidia envidia, que brota sin medida su fatal veneno; la cruel calumnia, que inventa los delitos; y la negra malignidad, que los crece y aumenta; tales son los fieros verdugos que asesinan el honor. (Baquijano [1778] 1938, p. 67).

[286]

A mediados de 1788 se declararon anuladas las nuevas constituciones, estas fueron abolidas y retornaron las antiguas constituciones. La reforma ilustrada de la Universidad de San Marcos había pues fracasado por incluir en ella el germen del autoritarismo monárquico propio de los borbones.

2. La suerte de los planes de 1771 en el Convictorio de San Carlos

La implantación de la primera reforma ilustrada de la educación en el virreinato del Perú se circunscribió en su primera etapa al Convictorio de San Carlos, siendo sus primeros rectores encargados José Lazo Mogrovejo y José Arguellada. El primer rector del Convictorio, José Lazo Mogrovejo, intentó en vano implantar la reforma elaborada por la Junta de Temporalidades, pues enfrentó la abierta oposición de profesores que rechazaban la implantación del nuevo sistema.

El sector tradicionalista, representado por el obispo Diego Antonio de Parada (quien presidía la junta de Temporalidades), se propuso aplicar las reformas exigidas por la Corona, aunque de forma restringida; por un lado, procedió a criticar la pedagogía de tipo jesuita y los vicios de su profesorado,

pero al mismo tiempo buscó atenuar el impacto de la reforma impulsando una propuesta curricular alternativa a las ideas y autores exigidos por la corte española. (Valle: 2006, p. 51).

Fue así como el obispo Diego de Parada procedió a seleccionar varios textos de autores escasamente citados en América y España, y cuyas posturas ideológicas eran desconocidas; ese fue el caso del benedictino Galo Cartier, este autor fue designado para casi todas las materias teológicas para el Convictorio: teología dogmática, teología moral, filosofía y ética, siendo su principal obra los *Lugares Teológicos*. Según Fernando del Valle Rondón, la elección de este autor poco conocido se debería ante todo a su fidelidad con las doctrinas de la iglesia (primado o absolutismo pontificio, anticonciliarismo, infalibilidad papal, etc.) sin pertenecer a la Compañía de Jesús. Esto último fue de gran trascendencia ya que, sin ser jesuita, Cartier coincidía con muchos de los temas teológicos defendidos por la Compañía, por ende, sus posturas no corrían el riesgo de ser censuradas por la Corona.

En otras palabras, la elección de Galo Cartier por el mismo Tribunal de Temporalidades evidenciaría la interferencia del obispo Diego de Parada por mantener la autonomía de la Iglesia sin la fuerza corporativa de la Compañía de Jesús. «Queda claro pues que la presencia de Cartier en el programa curricular de la Junta de temporalidades es una muestra de la preocupación de la Iglesia por el galicanismo y regalismo imperantes» (Valle: 2006, p. 51).

[287]

Tras ello vino el rectorado de José de Arguellada, cura de San Marcelo y canónigo de la catedral de Lima en 1775. Su actuar bien podría definirse como tradicionalista, pues no cumplió con el plan de estudios sobre todo en lo referente a la materia de derecho; ejemplo de ello es que ordenó reemplazar el sistema jurídico propuesto por el plan, basado en las obras de Heinecio, e impuso un clásico del iusnaturalismo escolástico: Vinio. Por otro lado, ordenó que el derecho canónico se estudiara con la obra de Valensi, y no con la obra de Canisio, como lo establecía el plan. (Espinoza: 1999, p. 227).

A oídos del virrey, Teodoro Francisco de Croix, debieron llegar algunas quejas y entonces resolvió designar a Toribio Rodríguez de Mendoza como vicerrector para superar las deficiencias del rector Arguellada. En 1786, el rector anunció su renuncia y quedó Toribio Rodríguez como rector interino. (Vargas Ugarte, 1970, p. 13).

Las causas que permitieron la viabilidad de estas reformas en San Carlos (a diferencia de lo que paso en la universidad de San Marcos) se debieron a toda una serie de factores de corte político: primero, el rector en el Convicto-

rio podía ser designado directamente por la Corona; segundo, en este centro educativo existía una menor presencia de profesores tradicionalistas; y por último, el accionar de ciertos personajes claves, como fue el caso de Toribio Rodríguez de Mendoza, que presentaba una verdadera voluntad política por las reformas. Como él mismo opinó sobre los planes de estudio de 1771

La junta de Temporalidades fue la que fijó el buen gusto, es esa parte con el plan de estudios que dio a la Real Universidad de San Marcos y que solo ha practicado el Real Convictorio a pesar de las muchas y muy crueles persecuciones que ha experimentado en esta parte [...]. (Rodríguez de Mendoza, [1787] 2013, p. 81).

IV: La reforma aplicada

1. Los planes de estudio de 1787⁹

El espíritu de reforma llegaría de la mano de Toribio Rodríguez de Mendoza a través de los planes de estudio de 1787. Su objetivo era el de aplicar en nuestro medio los principios de la reforma universitaria peninsular. Este programa de reforma ilustrada implicaba entre otras cosas la implantación del regalismo sobre las distintas instituciones educativas, y los programas curriculares estarían ajustados a los principios del despotismo ilustrado; por ejemplo, el nuevo papel del rector como representante del poder central, la supresión de la educación de corte jesuita y escolástico, acabar con el espíritu de partido de las órdenes religiosas en las cátedras, homogenizar los contenidos curriculares a través de la utilización de compendios, entre otros. Todo ello generará una serie de acciones de resistencia en las distintas órdenes religiosas.

[288]

El contenido de los planes de estudios podría sintetizarse de la siguiente manera:

1.1. La teología

En el programa curricular presentado por Toribio Rodríguez de Mendoza en 1787, se desecha a Galo Cartier, autor propuesto por el obispo Diego de Parada, que defendía los derechos corporativos de la iglesia. El autor de los planes de estudios argumenta que «el autor es un compilador indigesto de varias doctrinas tomadas de diferentes autores con sus mismas palabras, pero sin guardar sistema, por lo que cada paso se contradice» (Rodríguez de Mendoza: [1787] 2013, p. 81).

⁹ Los planes de estudio de 1787 de Toribio Rodríguez de Mendoza fueron publicados por Alejandro Rey en la *Colección Pensamiento Educativo Peruano. Vol. 4 La transición: de súbditos a ciudadano 1881-1826*.

Páginas más adelante, dice sobre el mismo autor

Se ha advertido que él no tiene sistema fijo, que habla indiferentemente el lenguaje augustiniano y tomista como el jesuita de que más abunda...y como de estos autores de cuyos retazos zurce o remienda su obra tiene distintos sistemas que incurre en cien contradicciones y resulta en el todo una jerigonza enredada, indigesta, confusa y perjudicial. (Rodríguez de Mendoza: [1787] 2013, p. 90).

Los recelos de Toribio Rodríguez por este autor no se deben únicamente a sus posturas de defensa del primado pontificio, sino que el citado autor trabaja diversos sistemas de pensamiento que alimentaban el espíritu de partido de las distintas órdenes, además de mantener, claro está, el antiguo cuño escolástico

La religión tiene un sistema uniforme, fijo y encadenado y es necesario que guarde en la facultad que la tiene por objeto un solo autor, bueno, crítico y juicioso, estudiado con orden y de seguida y cuando más supliendo por otro que piense del mismo modo los tratados que él omite, producirá sin duda todos los efectos que pueden esperarse. (Rodríguez de Mendoza: [1787] 2013, p. 91).

No obstante, las intenciones son claras, propone en su reemplazo autores de tipo regalista como Melchor Cano, quien proponía un retorno a las fuentes originales de la revelación y las enseñanzas de los padres de la iglesia (Patrística), en lo que se conoce como teología positiva. La introducción en los planes de estudio de conocidos autores jansenistas, galicanos y progresistas como Vicente Goti, Denis Petain o Jean Baptiste Duhamel (este último incluido en el Index), refuerza la tendencia de la corte ilustrada por imponer en materia educativa doctrinas que refuerzan la autoridad del monarca sobre la iglesia.

[289]

Por último, otro lado interesante del plan de estudio de 1787 en materia de teología, fue la importancia que se brindó a la enseñanza de la teología moral; sería esta nueva materia la encargaba de la formación ética de los ciudadanos, pues reforzaba su función como leales súbditos y cristianos; es decir, un instrumento del Estado para orientar la conducta de la élite.

1.2. El derecho

1.2.1. Derecho de gentes

Para el caso de la enseñanza del derecho se decidió introducir la cátedra de derecho natural racionalista, siendo elegida para ello la obra de Johan Heinecio, *Prolegómenos del Derecho*. Este autor es seguidor del sistema jurídico de Pufendorf (en el que se percibe la influencia de Hugo Grocio). En este nuevo

sistema jurídico (también denominado iusnaturalismo racionalista) las leyes naturales son producto de la reflexión racional común del hombre, a diferencia del antiguo sistema jurídico español de la escuela de Salamanca (iusnaturalismo escolástico), donde la ley natural es una norma objetiva inscrita por dios en el orden ontológico.

Las consecuencias de ello son mucho más profundas de lo que aparentemente parece, ya que bajo el nuevo modelo se considera que la teología es válida solo para asuntos de la vida eterna, y que no tienen injerencia en temas jurídicos. Además, las leyes son producto del convencionalismo jurídico y la moral está determinada por la base jurídica de cada Estado. Por último, no existen leyes reveladas ni pactos implícitos que regulen las acciones de los monarcas; es decir, no existe norma implícita que sujete la autoridad de la monarquía. La tendencia a incrementar el autoritarismo monárquico es bastante clara.

1.2.2. Derecho patrio

[290]

Otra innovación de los planes de 1787, fue la de eliminar la cátedra de derecho romano reemplazándolo por el de derecho patrio o nacional, en el que se priorizaba el aprendizaje de la historia del derecho español y de indias. El objetivo tras ello era el de promover el conocimiento específico de las naciones bajo un enfoque jurídico casuista, todo ello dirigido a fortalecer determinadas políticas de Estado con el objetivo de reorganizar las colonias y reducir su nivel de autonomía.

La justificación para eliminar el derecho romano fue el argumentar que sus principios ya eran recogidos y enseñados por el derecho de gentes (derecho natural) además de las dificultades que implicaba la lengua latina. Su aplicación no estuvo exenta de tropiezos, como lo argumenta Toribio Rodríguez en sus planes de 1787

Los enemigos de este plan, trataron de socavar esta medida y sus censuras, arrebataron al Rector, el cual volvió a poner en manos de los alumnos las instituciones de Justiniano, pero persuadidos de las ventajas del estudio del derecho patrio, volvimos a reanudar su estudio, alentados por el parecer del Sr. Virrey. (p. 128).

1.2.3. Derecho canónico

En cuanto al derecho canónico, se promovió por introducir en su enseñanza doctrinas de corte regalista. Se optó por Giulio Lorenzo de Selvaggio, quien define muy bien los límites entre la esfera del Estado y de la Iglesia, siendo su posición favorable al Estado.

1.3. Filosofía y lógica

Para la filosofía, se adoptaron los principios de la reforma universitaria peninsular basada en la crítica sistemática a la sabiduría abstracta, la metafísica y al exceso especulativo de la escolástica tardía, por ser consideradas disquisiciones inútiles. En su reemplazo se buscó adoptar los fundamentos del empirismo y el racionalismo que promuevan el desarrollo de las ciencias prácticas, pero procurando depurarlas de las ideas de corte anticlerical.¹⁰

2. Las modificaciones en el claustro de estudio

Además de las innovaciones en materia curricular, los planes de Estudio de 1787 establecieron una serie de ordenanzas en cuanto a la obtención de grados, exámenes, adjudicación de cátedras, utilización de compendios, entre otros, que afectaron directamente a las órdenes religiosas que dirigían con cierto grado de autonomía estos centros de estudios. A continuación, exponemos las más resaltantes:

2.1. Adjudicación de cátedras

El nuevo sistema para obtener la adjudicación de una cátedra buscaba eliminar el clásico modelo de «oposiciones» por el sistema de «sacar puntos». En el tradicional sistema de las oposiciones de los temas eran seleccionados con anterioridad al examen; una vez concluidas las oposiciones, los electores procedían a una elección secreta, donde rectores y virreyes escogían a sus favoritos, quienes se mantenían en dichos puestos por periodos prolongados. Los planes de estudio pretendían eliminar esta forma de designaciones a las cátedras en las que reinaba el nepotismo.

[291]

2.2. El director de estudios

A finales de 1784, el virrey Teodoro de Croix aplicó una medida que tenía por objetivo remarcar aún más el control estatal sobre los principales centros educativos, creando así el cargo de «Director de Estudios». El primero en ser elegido con dicho oficio fue el oidor José de Rezabal y Ugarte. La medida no fue recibida con agrado por el rector de la universidad de San Marcos Francisco de Tagle, pues en la práctica esta medida limitaba su autoridad. Con el tiempo Rezabal fue nombrado también protector de San Carlos.¹¹

¹⁰ Es importante señalar que no se estableció el estudio directo de autores modernos, sino que se optó por autores que expliquen el sistema, pero en términos de lo aceptado por la fe católica.

¹¹ La visita que el José de Rezabal al Convictorio de San Carlos fue publicada por Alejandro Hernández Robledo. Lima 1951. UNMSM.

Bajo esta perspectiva es comprensible entender que bajo la visión de un antiguo «palangana», un término de la época, se podría sentenciar que «*la perdida de S. Martín, ¿no tiene compensativo en el Carolino!*» (Ruiz Cano: [1776] 1938, p. 93).

3. Los personajes: Toribio Rodríguez

Sería Toribio Rodríguez de Mendoza quien aplicaría las reformas de forma efectiva, no obstante, es interesante analizar las causas que empujaron al clérigo natural de Chachapoyas y a sus colaboradores principales, Mariano Rivas Aranibar y José Ignacio Moreno, a apoyar tan fervientemente las reformas impulsadas por la monarquía. Resulta muy interesante citar al respecto lo que asegura Rubén Vargas Ugarte sobre las opiniones con respecto al rector del convictorio

El mismo José de la Riva Agüero ha tratado con algún desdén a D. Toribio, juzgando que fue uno de aquellos clérigos que, por aquel tiempo, se habían dejado influir por las doctrinas galicanas, jansenista o regalistas que corrían por España y aun en América. (Vargas Ugarte, 1970, p. 38).

[292]

Vargas Ugarte argumenta que en el trabajo *Locis Theologicis* que Toribio Rodríguez publicó en 1811, se puede apreciar una defensa en toda extensión de los artículos del clero galicano. «Las doctrinas del rector de San Carlos parecen inspirarse en las que defendió un galicano moderado como el teólogo Honorato de Tournely» (Vargas Ugarte: 1970, p. 38).

Aclaremos que Tournely fue condenado de heterodoxia por el Concilio del Vaticano y fue colocado en el índice. Además de todo ello, en las doctrinas galicanas prima el conciliarismo, se niega la infalibilidad del papa, se opone al centralismo de la curia romana, se reduce la potestad eclesiástica solo a lo espiritual y se promueve la defensa de una moral rigorista (en contra de la moral probabilista de la compañía de Jesús).¹² A todo esto es válido hacerse la pregunta de si el rector Carolino y parte del clero secular que lo apoyaba, se integraron completamente a las posturas promovidas por la Corona por convicción o buscando prontas recompensas por su colaboración.

Parece que la tradicional disputa entre eclesiásticos regulares y seculares por cargos o doctrinas se extendió (gracias a las nuevas políticas del despotis-

¹² El laxismo moral y el probabilismo fueron corrientes filosóficas de tipo ético desarrolladas sobre todo por la Compañía de Jesús; se convirtieron en las bases filosóficas de corrientes jurídicas como la casuística. En ella cada caso judicial dependía únicamente de las circunstancias y no de una ley impuesta obligatoriamente por la Corona. Sobre el probabilismo véase: Ballón José. «Diego de Avendaño y los orígenes coloniales de la filosofía en el Perú». En *Patio de letras*. Año II, Vol. II, N°1. 2004, pp.101-105.

mo ilustrado) al área de la educación y control de los claustros de estudio. No obstante, las grandes premuras económicas que sufrió el convictorio durante el Gobierno del virrey Pezuela es un indicio de que sus profesores y autoridades no obtuvieron grandes beneficios económicos de parte de la Corona; pese a ello el apoyo a las reformas sí se expresó en cierto favoritismo en la obtención de grados y títulos.

4. El contraataque del clero regular

La lucha contra los planes de estudio impulsados por el Convictorio San Carlos estuvo dirigida, como ya lo hemos podido notar, por el cuerpo de docentes vinculados a las órdenes religiosas; y si bien el regalismo universal que pretendía implantar la corona sobre los distintos grupos eclesiásticos fue efectivo, las órdenes religiosas nunca renunciaron a la lucha por mantener cierto margen de autonomía.

El recuerdo de la expulsión de la Compañía de Jesús y la secularización de sus bienes, así como la creación del convictorio carolino a partir de la confiscación de los colegios jesuitas (San Pablo y San Martín), fueron percibidas por los religiosos como una trasgresión a sus «derechos naturales». Aquí unas líneas contra el virrey Amat tras la creación de San Carlos

[293]

Es trascendente a los dos Colegios de S. Felipe y S. Martín que destruyó «in totum» porque nadie sabe, que tuviese órdenes para ello «que teniendo órdenes particulares para esas cosas reservadas, no podrá Ud. negar que podía hacerlo como Delegado de su Augusto Rey» (Ruiz Cano, [1776] 1938., p. 88).

No obstante, no perdamos de vista que el vehículo de los reclamos fueron las cátedras eliminadas, la limitación de los grados, y por así decirlo, la pérdida de control administrativo de una institución que el clero regular percibía como una fuente segura de ingresos y de estatus

Que duda Hijo, puede tener eso. S. Felipe lo destruyó, ese Colegio Mayor, que servía para tránsito a él, del otro menor, ese colegio donde había viejos de 60 años, con cargos de honor, títulos y mayorazgos, esperando en sus enlaces la oportunidad de los tiempos. (Ruiz Cano, [1776] 1938, p. 88).

En 1788 se realiza un nuevo ataque, aunque este desde el plano institucional contra el convictorio. Este provino del obispo de Lima, don Juan Domingo González de la Reguera; por su mandato la inquisición abrió un proceso contra las tesis defendidas por un colegial carolino, José Antonio Vivar, durante un acto público. Los inquisidores llegaron a la conclusión de que se

debía llamar la atención al rector y preverlo en que sus enseñanzas se apoyen en autores que no tengan sospecha de heterodoxia

Por si juzga oportuno se practique alguna diligencia, especialmente con el rector y el maestro del citado colegio para que se dediquen al estudio de autores de más sana doctrina...ciertamente en nuestro concepto será conveniente y se les haga ver suma la versación en la dirección literaria de la juventud en que a su cargo y cuidado. (citado por Leguía: 1929, 70).

Conclusiones

La reforma del sistema educativo bajo el despotismo ilustrado español, supuso no solo la modificación profunda del sistema curricular, en cuanto a contenidos de las cátedras y sus principios epistémicos, sino también un deliberado proyecto de la Corona por crear mecanismos que le permitan una intervención directa sobre las instituciones educativas y las distintas corporaciones encargadas de impartirlas.

[294]

Bajo la nueva concepción del Estado que el despotismo ilustrado implantaba, la Corona buscó remarcar su dominio e influencia sobre el área educativa que hasta entonces se encontraba bajo la influencia del clero regular: La instrucción pública de los súbditos en España y sus colonias estaría ahora dirigida por los principios del nuevo Estado impuesto por Carlos III: pragmatismo, regalismo, jansenismo, secularización y conciliarismo, forjarían los nuevos lazos de identidad y de ciudadanía de los españoles y criollos. Cabe aclarar que todas aquellas doctrinas buscaban limitar el área de influencia de la Iglesia en la vida pública y reforzar la autoridad del Estado.

Los mecanismos de control sobre la enseñanza en los centros superiores fueron los siguientes: la reducción de las cátedras y sus contenidos, la mayor rigurosidad en el otorgamiento de grado, la homogenización de los contenidos a través de la implantación de una biblioteca y el uso de compendios, la nueva función del rector como representante del poder central, la creación del cargo de director de estudios como supervisor estatal sobre las universidades y colegios mayores, entre otros. Cabe mencionar que en este proyecto el clero secular, ganado por las ideas conciliaristas y jansenistas en boga, fue el aliado natural de la monarquía, claro está, a cambio de la preferencia y el apoyo de obtención de títulos y grados.

La reacción del clero regular en la defensa de sus privilegios y sobre el manejo que ejercía en las universidades, no se hizo esperar: primero exigieron

el retorno de las antiguas constituciones argumentando que los nuevos planes curriculares solo habían introducido «confusión y enredos»; y si bien acataron las nuevas materias, en la práctica se mantuvo el estudio de los antiguos autores (sobre todo en lo que respecta al derecho), propusieron autores alternativos a los escogidos por la reforma educativa peninsular, bloquearon el ascenso de catedráticos progresistas a cargos claves, escribieron libelos clandestinos, y por último, recurrieron al instrumento más influyente de sus poder corporativo: el Tribunal del Santo Oficio para intentar intimidar al rector de la institución más progresista del medio, el Convictorio San Carlos.

Si bien los intentos del clero regular fueron desestimados, la radicalización de la revolución francesa produjo una reacción conservadora en el gobierno de Carlos IV. En 1794, la cátedra de derecho natural fue suprimida para evitar la filtración de las ideas de Rousseau y Montesquieu en las universidades ibéricas. El temor por las ideas liberales y los conceptos de soberanía popular y derechos individuales promovió la censura de autores jansenistas en las facultades de Teología.

FUENTES CONSULTADAS

1. Anes, G. (1976). *El Antiguo Régimen: los borbones*. Madrid: Alfaguara.
2. Espinosa, G. (1996). *Despotismo ilustrado y reforma educativa: El Real Convictorio de San Carlos de Lima entre 1770 y 1817*. Tesis para optar el título de Licenciado en Historia. Lima: PUCP.
3. Espinosa, G. (1999). «La reforma de la educación superior en Lima: El caso del Real Convictorio de San Carlos». En *El Perú en el Siglo XVIII. La Era Borbónica*. Lima: PUCP-IRA, pp. 205-241.
4. Domínguez, A. (2005). *Carlos III y la España de la Ilustración*. Madrid: Alianza Editorial.
5. Leguía, J. G. (1929). «*El Precursor*» *Ensayo biográfico de Don Toribio Rodríguez de Mendoza*. Lima: Librería Francesa y científica.
6. Klaren, P. F. (2004). *Nación y sociedad en la Historia del Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
7. O'Phelan, S. (1988). *Un siglo de rebeliones anticoloniales. Perú y Bolivia 1700-1783*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
8. Roig, A. (1995). *El agotamiento de la universidad latinoamericana en el siglo XVIII*. Montevideo

9. Valcárcel, D. (1955). *Reforma de San Marcos en la época de Amat*. Lima. UNMSM.
10. Valcárcel, D. (1971). «La Universidad. Libro XIV de Claustros (1780-1790)». *Colección Documental de la independencia del Perú*. T. XIX, 2v. Lima. 1971, p. 24.
11. Valle, F. (2006). «Teología, filosofía y derecho en el Perú el siglo XVIII: Dos reformas ilustradas en el colegio de San Carlos de Lima (1771 y 1787)». En *Revista Teológica Limense*. Vol. XL. N.º 3. 2006. Lima.
12. Vargas, R. (1970). *El real convictorio carolino y sus dos luminarias*. Lima: Carlos Milla Batres.
13. Walker, G. J. (1979). *Política española y comercio colonial, 1700, 1789*. Barcelona: Editorial Ariel.
14. Weinberg, G. (1997). *Ilustración y educación superior en Hispanoamérica del siglo XVIII*. Buenos Aires

FUENTES EDITADAS

[296]

1. Amat y Juniet, M. (1859). «Primera parte de la relación del Virrey Amat». En *Memorias de los Virreyes que han gobernado el Perú, durante el tiempo del coloniaje español*. (Impresos de orden suprema) Librería Central de Felipe Bailly. Lima. Tomo 4. pp. 341-516.
2. Amat y Juniet, M. (1955(1771)). «Planes de estudio para la universidad de San Marcos». Editado por Carlos Daniel Valcárcel, en su obra *Reforma de San Marcos en la época de Amat*. Lima: UNMSM.
3. Rezabal y Ugarte, J. (1788 (1951)). *Reflexiones de don Joseph Rezabal y Ugarte sobre diversos puntos del plan de estudios del Colegio de San Carlos de Lima*. Publicada por Alejandro Hernández Robledo.
4. Rodríguez de Mendoza, T. (1787(1970)). «Planes de estudio para el colegio de San Carlos de Lima». Editado por Rubén Vargas Ugarte en su obra *El Real Convictorio carolino y sus dos luminarias*. Lima. Carlos Milla Batres.
5. Rodríguez de Mendoza, T. (1788 (2013)). «Memorial al virrey Teodoro de Croix». En *Colección Pensamiento Educativo Peruano*. Vol. 4 La transición: de súbditos a ciudadano 1881-1826.

6. Rodríguez de Mendoza, T. (1791 (2013)). «Informe del rector del Real Convictorio de San Carlos». En *Colección Pensamiento Educativo Peruano*. Vol. 4 La transición: de súbditos a ciudadano 1881-1826.
7. Rodríguez de Mendoza, T. (1794 (1970)). «Informe que remite a SM el rector de Convictorio Carolino». Editado por Rubén Vargas Ugarte en su obra *El Real Convictorio carolino y sus dos luminarias*. Lima. Carlos Milla Batres.
8. Rodríguez de Mendoza, T. (1811(1951)). «Lugares teológicos». Edición facsimilar de Luís Antonio Eguiguren. Lima: UNMSM.
9. Ruiz, F. (1776 (1938)). *Drama de los Palanganas Veterano y Bizoño*. Publicado por Luís Alberto Sánchez. Lima: UNMSM.
10. Zevallos, Ó. (1972). *Colección documental de la independencia del Perú*. Tomo I. Los ideólogos. Toribio Rodríguez de Mendoza. Lima.

Entre los números y las letras. Abraham Valdelomar y la educación peruana (1904-1913)

EMILIO ROSARIO

Universidad Privada del Norte

Resumen: La educación juega un rol importante en la sociedad y para aquellas personas que desean escalar socialmente. Esta idea se constituyó a inicios del siglo XX, impulsado por el desarrollo de la ciencia, la tecnología y las letras. En esta última materia resaltaron muchos hombres y mujeres que dejaron huella en nuestro país, entre los que resalta el escritor Abraham Valdelomar, cuya experiencia educativa desde la etapa formativa y universitaria será abordada en este trabajo, donde observaremos cómo se estudiaba en esos tiempos en instituciones importantes para nuestro país.

Palabras claves: Literatura, educación, intelectuales, universidad, cultura.

Abstract: Education plays an important role in society and for those who want to scale socially. This idea was constituted at the beginning of the 20th century, driven by the development of science, technology and letters. In this last subject highlighted many men and women who left their mark in our country, including the writer Abraham Valdelomar, whose educational experience from the formative and university stage will be addressed in this work where we will observe how it was studied in those times in such institutions important for our country.

Key words: Literature, education, intellectuals, university, culture.

[299]

Introducción

Asistir a la Escuela de Ingenieros y a la Universidad San Marcos no es una actividad común el día de hoy; pocos estudiantes han tenido la fortuna de integrar ambas casas de estudios. Entre esos alumnos que estuvieron en dichas universidades resalta el escritor iqueño Abraham Valdelomar, muy popular en el mundo de la literatura por la creación de importantes cuentos como *El Caballe-*

ro Carmelo o *El vuelo de los cóndores*, así como por ensayos y polémicos discursos callejeros que impactaron en la nación. En el presente artículo desarrollaremos su devenir, tanto como estudiante secundario en el colegio Nuestra Señora de Guadalupe, como alumno de la Escuela de Ingeniería, donde no obtuvo auspiciosos resultados académicos debido a su falta de vocación. Asimismo, mencionaremos su experiencia sanmarquina, donde participó en la creación del Centro Universitario; de igual modo, promovió el desarrollo de círculos de lectura y apoyó académicamente a estudiantes de provincias con escasos recursos económicos. Es importante señalar que no concluyó sus estudios en ninguna de las instituciones educativas ya referidas; ello no lo eximió de adquirir importantes conocimientos que lo ayudaron en la constitución de su producción cultural la cual influyó en las primeras décadas del siglo XX. El impacto académico generado por sus escritos y actitudes públicas se hizo notar en otros jóvenes intelectuales como Federico More y Alfredo Gonzalez Prada –por citar dos ejemplos– quienes más adelante ayudaron en la constitución del movimiento Colónida, uno de los más importantes en el desarrollo de las letras nacionales.

La ciudad de Pisco

[300]

Pisco, a fines del siglo XIX, era una ciudad pequeña. En su interior se observaba una decena de carruajes tirados por bestias de cargas; los espacios públicos dependían de la energía solar; las casas eran construidas con quincha, o eran edificadas los techos con paja y paredes de madera. En suma, Pisco era la perfecta descripción física de una ciudad provinciana de la costa peruana, cuya edificación arquitectónica central imitaba a la de la capital, con una plaza céntrica donde la comisaría, el cabildo y la iglesia se convertían en el triunvirato que representaba el poder político e ideológico del Estado. Sin embargo, estos elementos propios de la tradición decimonónica comenzaron a colisionar con los tenues espectros de la modernización tecnológica; por ejemplo, en la geografía urbana iqueña no era extraña la presencia de la locomotora, cuya movilización semanal entre la ciudad y el puerto generaba un mayor dinamismo en el intercambio de mercancías entre Pisco con el resto del país, lo que produjo la expansión de las relaciones capitalistas de producción. Asimismo, promovió la multiplicación de trabajadores asalariados, tal como nos narra Valdelomar en uno de sus cuentos titulado *Los ojos de Judas*

Levantábamos después del beso de mi madre, apuraba el café humeante en la taza familiar, tomaba mi cartilla e íbame a la escuela de la ribera. Ya en el puerto, todo era luz y movimiento. La pesada locomotora, crepitante, recorría el muelle. Chirriaban como desesperándose los rieles enmohecidos, alistaban los pesadores

sus botes, los fleteros empujaban sus carros en los cuales los fardos de algodón hacían pirámide, sonaba la alegre campana del cochecito, cruzaban en sus asnos pacientes (...). (Valdelomar: Tomo I: 2000: 157).

Así mismo, se resalta en tierras iqueñas una mayor presencia del poder estatal a partir de la implementación de servicios de limpieza pública y gendarmes; en este último caso representaban la monopolización de la violencia por parte del gobierno central. En este escenario, Carolina Pinto concibió el 12 de abril de 1888 a su cuarto hijo, nombrándolo Pedro Abraham Valdelomar Pinto; el orgullo de don Anfiloquio Valdelomar, el padre, quien se desempeñaba ocasionalmente en algún empleo que el destino deparaba. La vida con él fue muy dura en el plano laboral. Anfiloquio se desenvolvió en diversas ocupaciones que exigieron un esfuerzo físico considerable, como estribador portuario o el trabajar en la agricultura durante largas jornadas. Incluso Anfiloquio sirvió a su país durante la defensa de Lima, siendo herido el 13 de enero de 1881 durante la batalla de San Juan; sin embargo, el gobierno no asumió ninguna responsabilidad con él u otro de los veteranos de guerra, salvo un reconocimiento realizado tardíamente por Augusto Bernardino Leguía, al inicio de su segundo mandato (1919).

El pequeño Abraham fue bautizado en la parroquia de San Jerónimo (Ica, 16 de abril), tradición que la mayoría de niños peruanos cumplían a los pocos meses de nacer. Gran parte de su infancia transcurrió en la ciudad de Pisco, lugar que tenía un encanto natural gracias a la «belleza serena y extraña que acrecentaba el mar». (Valdelomar: Tomo I: 2001: 157).

Don Anfiloquio, su padre, necesitaba buscar los medios económicos para que subsistieran su esposa e hijos; es así que decide vincularse al régimen de Cáceres para conseguir un empleo formal. Empero, el apoyo brindado al gobierno cacerista produjo a largo plazo serias consecuencias dado, que el también conocido *Brujo de los Andes* fue defenestrado del poder político en 1895 a manos de Nicolás de Piérola, después de una sangrienta guerra civil. Entre las innumerables medidas promovidas por el régimen pierolista estuvo la reorganización de la aduana de Pisco, en donde se removió a los empleados allí existentes, y se nombró a nuevo personal. En consecuencia, Anfiloquio Valdelomar quedó relegado de la carrera administrativa pública, provocando problemas económicos en su familia.

A pesar de la falta de dinero, no se denota a lo largo de los escritos de nuestro personaje que esta situación provocase conflictos familiares de gran enver-

gadura. La armonía, el cariño y el respeto entre los miembros de la familia Valdelomar se mantuvo en todo momento, especialmente con sus hermanos José, Roberto y Anfiloquio¹.

[302] Pero del amor y la comprensión no se podía vivir, se tenía que conseguir el sustento necesario que permitiese satisfacer las necesidades económicas de la familia, especialmente por el bien de los hijos. Esta situación obligó a los Valdelomar a mudarse a Chincha Alta, dado que había mayores oportunidades laborales. Dicho lugar ofreció no solo un empleo digno para don Anfiloquio; también facilitó que sus hijos accedieran a una educación básica (saber leer y escribir). Sin embargo, ello no fue suficiente para lograr el anhelado ascenso social. La educación se convertía en una valiosa herramienta que Abraham Valdelomar, años después, utilizó para relacionarse con otras personas y alcanzar determinados círculos sociales. Recordemos que a fines del siglo XIX, en toda Latinoamérica se comenzaba a construir el mito social «derivado del uso de la letra que servía para alcanzar posiciones, si no mejor retribuida, sin duda más respetable y admirada» (Rama: 1984: 74). Pero el radicar en provincias impedía lograr un avance significativo en la formación educativa de nuestro personaje; la oferta se limitaba a enseñar a leer y escribir; el lugar cercano para un mayor desarrollo académico era la capital. Abraham Valdelomar decidió viajar a Lima, dejando atrás a su familia, los amigos y los recuerdos de su tierra (que más adelante serán reflejadas en diferentes escritos, los cuales ayudaron a inaugurar la literatura regionalista, cuya característica central es construir el ideal romántico de las provincias, de una sociedad armónica, las personas actuaban de buena fe, la cooperación entre todos sus miembros era constante e incluso tenía una fuerte vinculación con la naturaleza). Dicha mitificación fue afianzada en un primer momento por Hildebrando Castro Pozo y posteriormente por José María Arguedas.

Lima

La Lima de inicios del siglo XX sufrió una serie de alteraciones urbanísticas producto del crecimiento poblacional y el desarrollo económico. Su viabilización se produjo gracias a iniciativa de las élites sociales y la ejecución del gobierno, que constituyeron un plan arquitectónico de gran envergadura, que incluía la redistribución de los espacios públicos y el establecimiento de luga-

¹ Incluso a él le dedicaría el cuento «Yerba Santa» publicado en 1916.

res donde las familias podían habitar, así como la promoción de la educación cívica y el buen comportamiento social. Fue en este escenario donde nuestro personaje llevó a cabo su formación básica.

La ejecución del proyecto modernizador de la capital no fue una tarea fácil; esta implicó la expropiación de terrenos para ampliar las arterias urbanas, la construcción de grandes edificios y una mayor presencia de los sectores populares en el centro capitalino

(...) la modernización de Lima se expresa en la renovación de los servicios urbanos básicos como agua, desagüe, alumbrado público eléctrico y transporte. En 1906 se pone en servicio el tranvía eléctrico que con siete rutas y 40 km de vía conecta los diversos barrios de la ciudad. Asimismo, se construye edificios públicos y grandes avenidas que se expanden fuera de los antiguos límites de las murallas coloniales, especialmente en dirección a los balnearios del sur, donde construyen su nueva residencia las clases acomodadas del país. Y también en el desarrollo de las primeras urbanizaciones tanto en terrenos baldíos al interior de la vieja ciudad como en huerta y chacras ubicadas inmediatamente después del antiguo límite de las murallas (Panfichi: 2004: 35).

Al llegar a la urbe capitalina, Valdelomar se inscribió en el prestigioso colegio *Nuestra Señora de Guadalupe*, una institución en donde, a inicios del siglo XX, asistían mayoritariamente los hijos de la clase media. Sin embargo, las escuelas fiscales no tenían los ingresos económicos suficientes para mejorar su infraestructura, constituida desde mediados de la centuria decimonónica, encontrándose en un estado totalmente calamitoso producto de la falta de apoyo estatal y de benefactores privados que ayudasen en su resurgimiento material, tal como lo describió José Gálvez: «tenía una fachada pobre, de corralón, casi siempre pintada al temple de claro celeste o de ocre vivo. La puerta era amplia y en el solariego zaguán estaba la portería». (Gálvez: 1966: 41) Pero ello no impidió restarle su prestigio como un centro de excelencia para la formación de la niñez y juventud nacional.

[303]

La falta de inversión por parte del gobierno central en desmedro de la educación fue denunciada años después mientras Valdelomar alcanzaba gran prestigio como periodista. Él se encargará de denunciar los retrasos en el pago de salarios a los maestros en 1915, demostrando el maltrato al que estaba sometido el personal involucrado en el sistema educativo nacional

en medio al desbarajuste de las finanzas y al atraso con que se hace el servicio económico de las dependencias del Estado, hay una situación creada por la desavenencia del fisco que tiene un aspecto odioso. Es la que atraviesan los profe-

sores del Colegio de Guadalupe que sufren constante atraso en el pago de las quincenas (Valdelomar: Tomo II: 2000: 21).

Durante su etapa escolar, Abraham Valdelomar se convirtió en uno de los artífices clave para la fundación de la revista *La Idea Guadalupeña*, texto en donde los estudiantes publicaban poemas y pequeños cuentos, reflejando el interés de nuestro personaje de muy joven por organizar a las personas y promover espacios de actividad cultural. Desde 1901 a 1904 realizó sus estudios secundarios tal como lo registra Luís Alberto Sánchez, quien lo calificó como un estudiante promedio debido a que sus notas no eran sobresalientes, pero tampoco obtenía calificativos desaprobatorios (Sánchez: 1966: 8-9), con excepción del último año, en donde se denota que dadas «las buenas calificaciones obtenidas por Abraham Valdelomar en los cursos de geometría, podría haberse extraído un pronóstico acertado, gusto por el arte» (Priego: 2000: 53) Ello será importante porque lo inclinará formalmente en asumir el trabajo de caricaturista años después al descubrir el extraordinario manejo con los trazos y bocetos.

[304]

Como apreciamos, Abraham Valdelomar llegó a Lima desde Ica con el fin de mejorar sus condiciones de vida; para ello utilizó el móvil educativo como herramienta para alcanzar dicho fines. Pero en la Lima de inicios del siglo XX no bastaba sólo con leer y escribir; debía perfeccionar el conocimiento e incluso ingresar a una esfera social que permitiera ayudar en su desarrollo académico: la universidad.

La educación masiva

Como hemos señalado, la educación era el móvil ideal para escalar socialmente; se tenía que perfeccionar el conocimiento, el sistema económico obligaba a profesionalizarse en alguna rama. Para alcanzar este objetivo se debía asistir a la Universidad, egresar de ella y así convertirse en miembro de la clase intelectual de nuestro país, debido a las exigencias de la sociedad por tener personas con algún tipo de especialización superior para servir al desarrollo nacional.

Finiquitada la experiencia colegial, Valdelomar decidió continuar estudios superiores, pero tenía dudas de qué universidad elegir. En un primer momento nuestro personaje optó por inscribirse como alumno en la Escuela de Ingenieros, actual Universidad Nacional de Ingeniería, (González/Varela: 2005: 36) donde tuvo que pasar por la sección preparatoria

(...) al comienzo, programados para un año, pero generalmente los alumnos necesitaban uno o dos años adicionales para concluirlos y quedar expeditos para

el ingreso a las especialidades. Por eso, en 1905, un año antes de que ingresase Valdelomar, se extendiera los estudios preparatorios a dos años. Si el alumno no conseguía pasar satisfactoriamente todos los cursos, se le concedía un año adicional e, incluso, hasta dos años si el estudiante —como será el caso de Valdelomar— por causas supuestamente excepcionales, no había logrado el nivel requerido para seguir las especialidades de ingeniería (López Soria: 2007: 10).

Valdelomar asistió a la Escuela de Ingenieros durante 5 años, no superando la sección inicial; es decir, los estudios formativos de ciencias y letras. Los problemas económicos fueron un factor determinante que impidieron culminar sus estudios universitarios, lo que derivó en asumir diversas actividades laborales que le permitieran satisfacer sus necesidades básicas, relegando las responsabilidades universitarias a un plano secundario.

Esta situación no impidió seguir buscando obtener una carrera profesional. Gracias a la ayuda de Luis Varela y Orbegoso, conocido en el mundo periodístico como Clovis —quien se convirtió en una influencia importante para introducirlo en el mundo del periodismo años después— se inclinó por iniciar estudios en otra especialidad. Opta así por la facultad de letras de la Universidad San Marcos, la cual tenía su propia dinámica académica. Por ejemplo, hoy en día el estudiante universitario ingresa directamente a la profesión que elige después de sortear exitosamente el concurso de admisión y adquirir una de las vacantes en disputa. En los tiempos de Valdelomar todos los estudiantes elegían alguna profesión al interior de los claustros universitarios; quiere decir después de asistir a tres años de formación general, los dos años posteriores los alumnos desarrollaban estudios de especialización, sea en jurisprudencia, medicina o teología, por citar algunas de las carreras profesionales ofrecidas por la universidad decana de América.

[305]

Un aspecto que transformó la composición social al interior de la universidad peruana fue el ingreso de los hijos de la clase media provinciana, quienes tenían los medios económicos suficientes para asumir las exigencias de lo que significaba una educación superior: inversión económica y de tiempo. Quiere decir que Abraham Valdelomar no fue la única persona que decidió migrar a la capital y escalar socialmente; fueron muchos otros provincianos quienes optaron por buscar un futuro mejor. Muestra de ello se aprecia en el número de matriculados, el cual se multiplicaba año tras año:

Año	Población universitaria	Matriculados en San Marcos
1902	1307	976
1907	1160	789
1912	1667	1164
1917	1985	1331

Fuente: (Deustua/Renique: 1989: 20)

[306] Estos cambios al interior de la universidad nacional fueron analizados por Marcos Garfias, quien señala que el exponencial ascenso de las matrículas universitarias respondía a la demanda que exigía el país por contar con una importante cantidad de profesionales para edificar fábricas, el mantenimiento de las vías de comunicación, el impulso de la extracción de minerales, entre otros rubros de vital importancia para la economía de la nación. Este escenario obligó a que no sólo la clase media limeña asistiera a las universidades peruanas, sino que también lo hicieran los ciudadanos radicados en las diferentes provincias del país, para lo cual las familias apoyaron la llegada de sus hijos a las casas de estudios superiores; es así que se constituiría la idea colectiva de que la capital era el lugar del progreso y las oportunidades para escalar social y económicamente, más aún si formaban parte del sistema universitario

(...) en efecto, la composición social de los estudiantes fue uno de los cambios más significativos de la universidad durante las primeras décadas del siglo XX. En este periodo San Marcos dejó de ser un espacio restringido para la aristocracia y plutocracia limeña y provinciana, y comenzó a albergar de manera creciente a estudiantes de clase media, los cuales en su mayoría habían nacido en el interior del país. Esto respondió básicamente al proceso de modernización que se experimentó en la capital, donde el crecimiento de las instituciones estatales, así como el de las actividades fabriles, comerciales y financieras, generaron una mayor oferta de empleos que en gran parte será aprovechada por los egresados de la universidad. Lima se convirtió nuevamente en una ciudad de oportunidades para los provincianos que buscaban ascender socialmente, siendo además la sede de las instituciones educativas más prestigiosas y modernas en un tiempo en que los estudios universitarios y también los de media se habían consolidado como mecanismos efectivos de ascenso social (Garfias: 2009: 122).

El desarrollo del mundo intelectual y tecnológico estaba directamente relacionado con el aumento de la tasa de alfabetización del país y la asistencia masiva de los alumnos a las escuelas y universidades; por ende, no debe extrañarnos el exponencial incremento de revistas científicas y culturales durante

la República Aristocrática, dado que se estaba constituyendo un interesante mercado de consumidores a nivel nacional

Insistimos, aunque resulte por demás evidente; todos los Colegios Nacionales están ubicados en las capitales departamentales y provinciales, ninguno en alguna capital distrital y menos en las áreas rurales. De esto se desprende que definitivamente fueron centros de instrucción totalmente ajenos a las clases populares, urbanas y en especial rurales, sino exclusivamente servían a los sectores sociales medios y altos de las áreas urbanas (Deustua/Renique: 1989: 24).

Estas características nos permiten entender el universo educativo de las primeras décadas del siglo XX, cuyos cambios reconfiguraron la sociedad peruana; un escenario donde nuestro personaje se desarrolló como estudiante universitario sanmarquino, cuyo fin era generar el protagonismo y la confianza en la clase media provinciana.

La universidad peruana

San Marcos, durante la etapa republicana, era el centro educativo universitario por excelencia; el espacio académico en donde se forjaba exclusivamente la élite política e intelectual del país. A inicios del siglo XX, el positivismo se convertía en la corriente intelectual de mayor influencia en el mundo académico. Al amparo de sus propuestas se forjaría el bienestar de las naciones, dado que proponía la industrialización como fuente principal para desarrollar la economía de la nación peruana. Ellas encajaron adecuadamente en nuestro país a raíz de las difíciles condiciones en que se encontraba el Perú, después de la guerra del Pacífico. Los positivistas proponían la difusión de los estudios técnicos cuya aplicabilidad servirá para la edificación de industrias y la explotación adecuada de los recursos naturales, así como la promoción de escuelas técnicas de vital importancia. A nivel social, el darwinismo social seguía manteniendo vigencia como política de Estado cuyo fin era legitimar las diferencias sociales y minimizar el rol de los indígenas, los chinos y de las propias clases medias provincianas; así mismo se promovió la llegada de europeos a residir en territorio patrio y así generar la «mejora de la raza».

[307]

Al ingresar a los claustros sanmarquinos, Valdelomar percibe la tensa relación entre los docentes (amos y señores de las cátedras) y los estudiantes; especialmente con aquellos provenientes de las provincias, cuyo número crecía considerablemente debido a la promesa de ascenso social producto del desarrollo cognitivo

(...) sin embargo, San Marcos empezó a cambiar: la primera oleada de estudiantes provincianos fue de gente acaudalada, con lo que la conformación social no

se vió radicalmente afectada. Pero la segunda oleada, intensifica en los años 10, ingresaría un fuerte componente de clase media. En una década esta universidad adquirió un sustrato social más variado y empezó a politizarse con intención de actuar fuera de su espacio, en los ámbitos públicos (del Águila: 1997: 53)

[308] Como apreciamos este proceso de «provincialización» de San Marcos se consolida a partir de 1910 —según Marcos Cueto—. En aquellos tiempos, los provincianos superaron a la comunidad limeña por primera vez no solo en cantidad poblacional sino también en calidad intelectual; una muestra de ello son algunos de los estudiantes más sobresalientes de esos tiempos, quienes años después se convertirán en influyentes hombres en favor de la cultura nacional, como el caso de Julio César Tello, el propio Abraham Valdelomar o José Galvéz, por citar algunos de los tantos ejemplos. La presencia de estudiantes de diversas partes del país debió obligar al cuerpo docente a utilizar otras herramientas para transferir la información con éxito; por ejemplo, utilizar casos prácticos, investigaciones orientadas a los trabajos de campo, un análisis sobre la heterogeneidad de la población, pero ninguna de estas estrategias pedagógicas llegó a ejecutarse. Los profesores de San Marcos en los albores del siglo XX tenían una pedagogía y estrategia de enseñanza destinada a un tipo de estudiante pasivo que solo escuchase, recibiera y no debatiera las ideas del docente. Un alumno que memorizase al pie de la letra las lecciones vertidas en clases. La enseñanza a inicios del siglo XX demandaba que los contenidos de las diferentes materias dialogasen con la realidad, que tuvieran mayores ejemplos para su comprensión, por ende, debió modificarse la ideología educativa si se quería constituir profesionales que exploten racionalmente los recursos de todo el territorio patrio, propongan medidas jurídicas que mantengan el orden social del país y, lo más importante, ejecuten los cambios estructurales en beneficio de toda la comunidad peruana. Al no satisfacer la demanda estudiantil, la cual clamaba una forma distinta de enseñar, surgió una oposición en contra del manejo de la universidad dado que esos maestros no eran removidos de sus cátedras para ceder el paso a docentes que impartiesen el conocimiento que se necesitaba y la transferencia del conocimiento adecuado. Una reacción por parte de las masas estudiantiles fue el promover la tacha de los llamados «malos profesores» desde la segunda década del siglo veinte; sin embargo, la efectivización se realizará a partir de 1918 gracias a la reforma universitaria, donde los estudiantes obtuvieron un mayor protagonismo en el gobierno universitario y constituyeron parte de las reformas propuestas.

Abraham Valdelomar fue protagonista de este proceso de intentar apoderarse de la conducción del gobierno sanmarquino, más no tuvo la fortuna de participar en el resultado final, que fue la Reforma universitaria debido a que falleció en 1920. Una alternativa para combatir la mediocre enseñanza Universitaria, era la promoción de actividades extracurriculares, como los círculos de debate o grupos de lectura, opciones que nuestro personaje promovió al interior de San Marcos; el objetivo era alimentar el entusiasmo académico por parte del alumnado; sin embargo, los estudiantes universitarios no solo concentraron su interés en el desarrollo académico y administrativo, también tomaron la decisión de involucrarse en la vida política de su país y canalizar las demandas sociales de la época.

Para permutar esa realidad en la que estaba envuelta la universidad más importante del país, Valdelomar ingresará a participar en la vida política universitaria. De esta manera él, junto con un grupo sus compañeros, decide forjar una institución que unifique a todos los estudiantes; es así que nace el Centro Universitario, el primer órgano estudiantil cuyo fin original era mejorar la calidad educativa, reforzar la enseñanza de las materias académicas e incluso apoyar materialmente a los estudiantes de provincias para lograr un sobresaliente desarrollo intelectual. Empero, lo que en un comienzo era un espacio de apoyo educativo en favor de los alumnos con escasos recursos económicos, con el paso de los meses se convertirá en un lugar donde surja la disputa por su control entre los estudiantes de clase media —especialmente los migrantes— y las élites (apoyados por los civilistas), debido a que dicha agremiación estudiantil tuvo una ingente capacidad de influencia entre el alumnado dado los diversos servicios académicos y sociales que ofrecía.

[309]

Recordemos que el civilismo tenía un vasto control de la burocracia y el profesorado de San Marcos. Una muestra del dominio en el aparato administrativo sanmarquino por parte del Partido Civil son las repetidas elecciones de José Pardo y Barreda como rector de esta casa de estudios o su presencia como decano de la facultad de Jurisprudencia, además de la participación de distintos catedráticos de dicha casa de estudios en los diversos ministerios o el Centro Universitario.

Desde aquellas épocas universitarias, apreciamos el interés de Valdelomar por participar en la actividad pública; muestra de ello es su participación en la edificación del Centro Universitario, cuya puesta en escena se convirtió en la

primera victoria obtenida por Valdelomar y la juventud universitaria al establecer un lugar en favor de la clase media provinciana; por tanto «el centro ha triunfado por ser la obra soñada por toda nuestra juventud (...)». (Valdelomar: 2001: 120).

Para afianzar esta versión encontramos en las memorias de la primera junta directiva el testimonio donde relata que la edificación del Centro Universitario fue un trabajo conjunto por parte del alumnado

La idea de un Centro Universitario nació como un ensueño, cristalizado como una necesidad; todos los cerebros lo pensaron y todos los corazones lo sintieron (...) larga y fatigosa ha sido la tarea. Difícil es para los jóvenes aptos para soñar y para sentir, aprender a organizar; y hay, vencidos los obstáculos, al gn de la jornada, volvemos los ojos al punto de partida, para exponer nuestros trabajos y mostranos con el recuerdo, el sendeto que abrimos con la voluntad².

[310]

En la inauguración del Centro Universitario participó el presidente de la República, José Pardo y Barreda, lo que evidencia la importancia que tenía la Universidad de San Marcos en la vida del país. El motivo fundamental del porqué del interés de los mandatarios nacionales en generar una política de buena vecindad con los sanmarquinos se debe a que ellos eran los destinados a integrar la comunidad intelectual del país; además, sus egresados se convertirán en el sector capacitado para desarrollar económica, política y socialmente a la nación; así mismo, San Marcos se ubicaba estratégicamente cerca del circuito de poder nacional: el Parlamento y Palacio de Gobierno; por tanto, debían contener al sector más crítico de una sociedad: sus jóvenes universitarios, quienes tendrían las herramientas académicas y tecnológicas para transformar el *status quo* o seguir manteniéndolo, reforzando sus mecanismos de dominación. Más aún, vincularse con los futuros profesionales que se convertirán en la élite política y económica del país quienes tendrán las riendas del país en un futuro.

Los alumnos gozaron de las flamantes instalaciones utilizando incluso dicho lugar como un espacio de distracción y diversión, además de las funciones ya mencionadas

Las noches generalmente son dedicadas al centro universitario donde se hace música y sport. Hay en el local del centro una sencilla sala de gimnasia, dos mesas de billar, una linda biblioteca y un bar bien provisto, que los domingos

² Memorias de los libros de organización del Centro Universitario. Presentado por el comité organizador. Lima. Imprenta Liberal. 1908 p. 2.

en los meses de poco estudio, prepara almuerzos a los que concurren grupos de universitarios (Valdelomar: Tomo II: 2001: 131).

Este tipo de actividades era para fortalecer los vínculos de hermandad y amistad al interior del cuerpo estudiantil entre los diversos sectores sociales, tal cual eran los objetivos primarios del Centro Universitario

Nuestro principal objeto es conseguir la unión de los estudiantes, creando vínculos de solidaridad y de afecto, procurando hacerlos comunes en los fines, hermanos en los ideales, lograr por medio del trato personal y continuo la vigorización del organismo colectivo noble en su tendencia y fuerte en su acción; combatir los inútiles egoísmos creados por la diferencia de estudios, integrando en lo posible las mentalidades y constituirnos, nosotros mismos, en consejo y auxilio, interviniendo en la acción universitaria y social de los asociados³.

Además, otro de sus objetivos fundacionales era ayudar económicamente a los estudiantes con menos recursos para que continúen asistiendo regularmente a clases

(...) la razón por la cual se dan tan pocas conferencias al año se deben a que la extensión universitaria está encomendada a un pequeño grupo de jóvenes, que si bien están dotados de excepcionales condiciones para la obra, su obra no están amplia como lo sería si todos los universitarios sin excepción ninguna, fueran colaboradores en esta noble y democrática labor (Morales: 1912: 3).

[311]

Esta política asistencialista en favor de los «desfavorecidos» no era nuevo en nuestro país; desde el siglo XIX, las élites impulsaron la creación de la Beneficencia de Lima como institución de auxilio en favor de los más desfavorecidos. Pero los integrantes del Centro Universitario fueron mucho más allá de establecer una remuneración económica en beneficio de los estudiantes que cubriesen sus necesidades básicas; ellos buscaron incluso brindar un apoyo íntegro, apreciándose en el servicio médico en favor de sus compañeros de provincias; es por ello su éxito, llegando a convertirse en una institución de fuerte influencia al interior de la comunidad estudiantil

(...) muchos estudiantes viven en Lima, separados de sus familias y en caso de enfermedad no tienen la mano tierna de los suyos que acaricia y asista. Fuerza era preocuparse de subsanar en alguna forma ese desamparo y nadie con más deber ni con más derecho que sus compañeros los estudiantes, hermanos por el ideal y por el afecto⁴.

³ Memorias de los libros de organización del Centro Universitario. Presentado por el comité organizador. Lima. Imprenta Liberal. 1908 p. 3.

⁴ Memorias de los libros de organización del Centro Universitario. Presentado por el comité

Entre los firmantes del primer manifiesto se encontraba José Gálvez, Carlos Monge, Jose Antonio de Lavalle, Alberto Alexander, Alberto Martin Linch, Edilberto Noza, Hermilio Valdizán, César Patrón, Anibal Solano, Fernando Tola, Juan de Cárdenas y Oscar Miró Quesada.

Un año después la asamblea general de estudiantes ratificó los acuerdos iniciales establecidos con motivo de la fundación del Centro Universitario, pero adicionando dos elementos importantes que nos ayudarán a entender la transformación interna de San Marcos. De un lado se promovía el «*acercamiento de maestros y estudiantes*»; quiere decir que se buscaba liquidar esa radical relación vertical entre ambos estamentos universitarios para lograr una impartición de la enseñanza la cual debía ser más fructífera y donde se cuestionase respetuosamente las ideas de los maestros, lo que permitía un diálogo profundo sobre los problemas de la nación. La segunda era «indicar la ejecución de labores de orden social que convenga llevar a cabo⁵»; en otras palabras, forjar una política de apoyo hacia el estudiante por parte de la propia universidad la cual garantice mejores condiciones para el desarrollo académico.

[312]

El Centro Universitario tuvo una importante propuesta, la edificación de una revista, con el fin de no solo promocionar sus acuerdos y manifiestos en favor de los estudiantes o desarrollar las actividades sociales para la comunidad; este esfuerzo editorial era una oportunidad para que los alumnos publiciten sus investigaciones, opiniones y aportes al desarrollo económico, político y social de la nación. El primer comité editorial fue de una composición de integrantes de la clase media limeña y provinciana, siendo integrada por Julio C. Tello, Alfredo González Prada, Percy Gibson y Pablo Abril de Vivero. Una interrogante que nace naturalmente es por qué Valdelomar no participó activamente en un espacio académico tal cual lo hizo en la revista la *Idea Guadalupana*, más aún con la experiencia que había adquirido en ella, hubiese sido fructífero en favor de la publicación universitaria. Una de las respuestas se debe a su falta de diplomacia para establecer buenas relaciones con sus compañeros generacionales. Como señalamos en párrafos anteriores, su personalidad en un primer momento se convirtió en un gran escollo que dificultaba constituir un grupo de personas que ayudase a gestar algún proyec-

organizador. Lima. Imprenta Liberal. 1908 p. 4.

⁵ Proposición originaria del Centro Universitario, aprobada y ampliada en Asamblea General (25 de julio de 1908).

to al interior de la universidad desde esta etapa. Él tuvo que comprender que para forjar una relación interpersonal estable se debía ceder y comprender las múltiples personalidades, aceptar las diferencias de opiniones e incluso mantener una relación cordial a pesar de hondas discrepancias ideológicas. Pero tampoco Valdelomar fue un paria social; de manera astuta constituyó una importante red mínima de amistades estratégicas que más adelante le ayudarían en el desarrollo de su vida política y profesional, como el caso de José de la Riva Agüero y Osma, quien formó parte de la comunidad sanmarquina; paradójicamente, un miembro de la élite con quien debía tener una relación confrontacional, pero no fue así.

Otra de los personajes relacionados con el autor de *El Cabellero Carmelo* desde épocas universitarias fue el escritor Alfredo González Prada (hijo del ensayista Manuel González Prada), quien incluso se doctoró en letras. Abraham Valdelomar no tuvo la misma suerte; él truncó sus estudios debido a diversos factores por ejemplo: los pésimos resultados académicos los cuales generaban que lleve las materias académicas en repetidas oportunidades, la falta de capacidad económica para solventar sus necesidades básicas e incluso sus malas relaciones con los miembros del Centro Universitario evitaron que tuviera el apoyo necesario para llevar exitosamente una vida universitaria. Pero durante su estadía en San Marcos se estableció un momento culminante que reforzó su decisión de incursionar en el mundo de la política nacional. Él y sus compañeros decidieron realizar una excursión a la sierra sureña; esta fue la oportunidad para reencontrarse con ese Perú Profundo, no la provincia costera que representaba Ica (cuasi modernizada); nos referimos a esos espacios geográficos tan explotados y marginados por los españoles desde épocas coloniales y los *mistis* durante la República; pero Valdelomar no fue el pionero en denunciar los males a los que estaban sometidas las poblaciones de la sierra. Los indigenistas Pedro Zulen o Dora Mayer realizaron una titánica labor a través de panfletos y diarios, en donde denunciaban el abuso hacia el indígena por parte del hombre «blanco». Pero no solo ellos; todos los estudiantes universitarios fueron testigos del abandono que sufrían los pobladores del Ande, quienes no tenían derechos políticos que permitiesen ser reconocidos como integrantes de la comunidad nacional; además, escucharon de los abusos a los que estaban sometidos como por ejemplo el despojo de sus tierras. No solo la clase media provinciana se encontraba apartada de los destinos de la nación; los indígenas eran esa gran mayoría invisible para la política, tan visible para el abuso.

[314]

El primer lugar visitado fue Arequipa. La emoción de los universitarios y del propio *Conde de Lemos* fue descrito en un conjunto de crónicas publicadas en el diario *El Comercio*, en donde nuestro personaje asumió la tarea de corresponsal. En las crónicas describió los pormenores de las edificaciones ciudadinas y las costumbres locales; además, concentra su interés en una de las maravillas naturales más importante de dicho lugar: «El Misti repiten todos y se precipitan a las ventanas y a los balcones del carro. Es el Misti, en efecto. El Misti soñado tantas veces, imaginado otras tantas». La atención brindada por parte de la población fue de total amabilidad, tal como lo testimonia Valdelomar. La visita de la representación sanmarquina culminó con un agasajo culinario por parte de las autoridades de la ciudad, quienes nombraron a los jóvenes estudiantes como ilustres invitados. El porqué de tanta atención a los alumnos tiene dos explicaciones; en primer lugar, el prestigio de llegar de una universidad limeña como San Marcos generaba un ingente asombro en los ciudadanos de las provincias, quienes expresaban que el ingresar a participar en la élite académica capitalina era todo un éxito profesional, dado que en Lima monopolizaba la impartición del conocimiento. En segundo lugar, porque ellos se convertían en dignos representantes de la modernidad, ejemplos a seguir por el resto de la comunidad nacional, expresándose en el habla, en la forma de vestir, en las profesiones de desempeñarían entre otros indicadores que los representaba como ciudadanos modelos. Esta situación de rendir agasajo a los jóvenes visitantes también se repitió en Puno, lo que nos permite entender que el ser universitario y sanmarquino —en aquellos tiempos— provocaba un fuerte prestigio en la sociedad a nivel nacional. Recordemos que existían pocos centros de educación superior; por tanto, el valor simbólico de un estudiante universitario era ingente. El deleite personal, al sentirse admirado, era un privilegio que nuestro personaje no estaba dispuesto a perderlo; es por ello que buscó todos los medios para seguir perteneciendo a la comunidad universitaria y los beneficios sociales que de ella obtenía. Más adelante intentará volver a empoderarse al interior de la Universidad Decana de América al intentar convertirse en presidente del Centro Universitario.

Conclusiones

Pero, como señalamos en párrafos anteriores, la situación económica obligó a Abraham Valdelomar a abandonar su alma máter. Él tuvo que conseguir un empleo digno que le permitiese por lo menos subsistir y no perder un determinado estilo de vida, que significaba tener una educación universitaria,

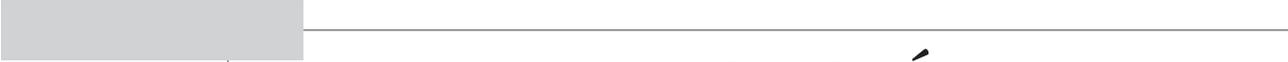
asistir a determinadas actividades como el teatro, ser comensal en dulcerías e incluso adquirir determinadas vestimentas; es por ello que optó por laborar como caricaturista, una etapa que se estudiará en una próxima oportunidad.

La experiencia educativa fue importante para su posterior producción académica, dado que le permitió relacionarse con personajes de alta influencia en el mundo cultural. Asimismo, será fundamental para comprender la necesidad de transformar la educación universitaria; es por ello que la fundación del Centro Universitario, que se convertirá más adelante en la Federación Universitaria de San Marcos, a la par que nació con las reformas durante la década del 20.

FUENTES CONSULTADAS

1. Basadre, J. (1963). «La aristocracia y las clases medias civiles en el Perú republicano». En *Mercurio Peruano*. N° 437-440.
2. (2006) *Historia de la República del Perú*, Lima,, Ediciones El Comercio.
3. Belaunde, V. A. (1967). *Trayectoria y destino. Memorias completas*. Lima: EDIVENTAS.
4. Capelo, J. (1896). *Sociología de Lima*. Lima: Imprenta Masías, Tomo III. [315]
5. Del Águila, A. (1997). *Callejones y mansiones. Espacios de opinión pública y redes sociales y políticas en la Lima del 900*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
6. Deustua, J. y Renique, J. L. (1989). *Intelectualidad. Indigenismo y descentralismo (1909-1931)*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.
7. Gálvez, J. (1966). *Estampas Limeñas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
8. Garfias, M. (2009). *La formación de la universidad moderna en el Perú (San Marcos, 1850-1919)*. Tesis para optar el título de licenciado en historia.
9. Gonzáles, Osmar y Paredes, J. (2005). *Abraham Valdelomar-Luis Varela Orbegoso*. Lima: Universidad San Martín de Porres/Biblioteca Nacional del Perú.
10. López, J. I. (2007). *Vadelomar en la escuela de ingenieros*. Lima: Universidad Nacional de Ingeniería.
11. Morales, P. (1912). *Juventud*. Lima: Imprenta La progresista.

12. Panfichi, A. (2004). «Urbanización temprana de Lima (1535-1900)». En Aldo Panfichi y Felipe Portocarrero. *Mundos Interiores. Lima 1850-1950*. Lima: Universidad del Pacífico.
13. Parker, D. (2004). «Los pobres de la clase media: estilo de vida, consumo e identidad en una ciudad tradicional». En: Aldo Panfichi y Felipe Portocarrero. *Mundos Interiores. Lima 1850-1950*. Lima: Universidad del Pacífico.
14. Priego, M. M. (2000). *Valdelomar. El conde plebeyo*, Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú
15. Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*, New York: Ediciones del norte.
16. Riva Agüero, J. (1960). *Afirmación del Perú. Fragmentos de un ideario*. Tomo II. Lima: Instituto Riva Agüero.
17. Valdelomar, A. (2001). «Los ojos de judas», En *Obras Completas*, tomo II. Lima: Ediciones PetroPerú.
18. Valdelomar, A. (2001). «La libertad encadenada» En *Obras Completas*, Tomo III. Lima: Ediciones COPE.
- [316] 19. Valdelomar, A. (2001). «La fiesta de la Luz. El centro universitario y su nuevo local». En *Obras Completas*, Tomo I. Lima: Ediciones PetroPerú.
20. Valdelomar, A. (2001). «Crónica de Lima». En *Obras Completas*, Tomo I. Lima: Ediciones PetroPerú.
21. Valdelomar, A. (2001). «La mariscalá». En *Obras Completas*, Tomo I. Lima: Ediciones PetroPerú.
22. Valdelomar, A. (2001). «Los profesores de Guadalupe». En *Obras Completas*, Tomo II. Lima: Ediciones COPE
23. Valdelomar, A. (2001). «La vida universitaria; los exámenes; el centro y los preparativos para el congreso estudiantil». En *Obras Completas*, Tomo I. Lima: Ediciones PetroPerú,
24. Valdelomar, A. (2001). «Los repatriados de Tarapacá; como los ha recibido el pueblo peruano; el antiguo hogar y los antiguos camaradas; dos pueblos que se abrazan; la chilenización». En *Obras Completas*, Tomo I. Lima: Ediciones PetroPerú
25. Sánchez, L. A. (1966). *Valdelomar ¿mal estudiante? Y un poema inédito*, Lima: Editorial Juan Mejía Baca.



V. EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Amerindios iberoamericanos: la educación frente al plurilingüismo e interculturalidad

ESTELLE YSNEL

Universitat Jaume I (Castellón, España)

Resumen: En este artículo estudiaré las disposiciones internacionales y constitucionales específicas a los Amerindios ubicados en los países correspondientes al antiguo imperio Inca y a la zona amazónica. En la época de los Incas y en la época colonial, era imposible disociar educación y religión. La educación se basaba en un sistema elitista, distinto según el género. La primera legislación a favor de los indígenas ya se preocupaba por la educación. Hoy en día, las disposiciones internacionales y constitucionales específicas a los Amerindios les otorgan el derecho a la alfabetización y educación bilingüe e intercultural en todos los niveles sin distinción de género. Los programas educativos se refieren a sus culturas e historias. Se asocian a los Amerindios. ¿Qué es del porvenir de la educación bilingüe e intercultural? Al desaparecer varios idiomas indígenas, ¿qué es de la necesidad del bilingüismo? ¿Existen suficientes docentes calificados? En las escuelas bilingües e interculturales, ¿se imponen las mismas obligaciones que en las otras?

[319]

Palabras claves: Amerindios, educación bilingüe e intercultural, alfabetización.

Abstract: In this article, I shall study the international and constitutional measures specific to the Amerindians located in countries corresponding to the former Inca Empire and in Amazonia. During the Inca period and the period of the colonisation, it was impossible to dissociate education and religion. Education was based on an elitist system, different according to gender. The first legislation favourable to indigenous people attached importance to education. Today, the international and constitutional provisions specific to the Amerindians declare the right to literacy and to bilingual and multicultural education at every level without distinction of gender. Educational programmes include references to their culture and History. Amerindians are consulted with these measures. What about the future of bilingual and multicultural education ? With the disappearance of a number of Amerindian languages, what about the utility of bilinguism ? Are teachers qualified enough ? Are all bilingual and multicultural schools, on an equal footing regarding the imposed obligations ?

Key words: Amerindians; bilingual and multicultural education; literacy.

1. Introducción

En la época Inca la educación era elitista. Además, educación y religión eran indisociables. Los *yachahuasi* estaban reservados a los jóvenes de la clase superior, incluyendo a los hijos de los *curacas* y prohibidos a los jóvenes de la clase inferior. La enseñanza era impartida por los *amautas*, sabios y filósofos, miembros de la clase superior, reconocidos por toda la población. Según el Padre Murúa, la educación se desarrollaba durante cuatro años. El primer año se les enseñaba la lengua quechua a los jóvenes procedentes de otras regiones cuya lengua era distinta. El segundo año se les enseñaba la teología y lo que se refería a los rituales y a la vida religiosa. El tercer año se les iniciaba a los secretos de los *quipus*. El cuarto año se enseñaba la historia, las tradiciones de los Incas, la política, las leyes, etc. (...), y se profundizaba el conocimiento de todos los *quipus*. Los *quipus* se componían de varias cuerdas de distinto tamaño y color según el tema de que trataban. Los números se señalaban por nudos de distinto tamaño. Servían no sólo para hacer estadísticas sino también para informar sobre varios datos. También, hacían de calendario. Los *quipucamayoc* eran funcionarios encargados de la conservación de los *quipu* y capaces de interpretarlos cuando fuere necesario.

[320]

Tras la Conquista, se promulgaron las Leyes de Burgos cuyo nombre original era *Ordenanzas reales para el buen rregimiento y tratamiento de los Yndios*, el 27 de diciembre de 1512, gracias al Rey Fernando el Católico, Rey de Aragón y Regente de Castilla. Esta primera legislación a favor de los Amerindios ya se preocupaba por la educación. Pero es de notar que, en aquella época, educación y religión eran indisociables. Así, respecto a la educación de los hijos de caciques, la ley diecisiete afirma que «*todos los hijos de los caçiques que ay en la dicha ysla y obiere de aqui adelante de hedad de treze años abajo se den a los frayles de la orden de san francisco ... porque los dichos frayles le muestren leer y escrevir y todas las otras cosas de nuestra fee (...) para que los tales hijos de casyques muestren a los otros yndios*». Según la ley novena, entre cincuenta indios, el encomendero tenía que elegir al muchacho más listo para que aprendiera a leer y escribir, y también supiera *de las cosas de nuestra fee para que aquel las muestre despues a los otros indios*. Los jóvenes indios que hacían de paje se sometían a la misma obligación. Es de notar que esa educación se impartía para que «*se plante e arrayge nuestra santa fee catolica muy enteramente porque las animas de los dichos yndios se salven*». Ya se sabe que la religión constituía el meollo de las Leyes de Burgos. En la ley cuarta, era una obligación enseñar a los indios «*los diez mandamientos*

e syete pecados mortales e los articulos de la fee (...) pero esto sea con mucho amor e dulçura». El encomendero, teóricamente desempeñaba un papel pedagógico de suma importancia.

Desde hace unas dos décadas, la situación de los Amerindios va evolucionando y mejorando. Las Constituciones siguen reformándose. En 2017, se celebró la década de la adopción de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En 2016, tras diecisiete años de espera para los Amerindios, se adoptó la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

¿Qué es del porvenir de la educación bilingüe e intercultural? Al desaparecer varios idiomas indígenas, ¿qué es de la necesidad del bilingüismo? ¿Existen suficientes docentes calificados? En las escuelas bilingües e interculturales, ¿se imponen las mismas obligaciones que en las otras?

Voy a estudiar el léxico usado en las disposiciones constitucionales e internacionales específicas a los Amerindios. Respecto al nivel internacional, analizo la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, luego, la Declaración de las Naciones Unidas; el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, luego el Convenio 169 y la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, luego la Declaración Americana. Respecto al nivel constitucional, me intereso por las zonas actuales que corresponden al antiguo imperio Inca y a la zona amazónica. En la zona Inca, ubico Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia; las Provincias de Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán en Argentina, y Chile. En la zona amazónica, ubico los Estados Amazonas, Apure, Barinas, Bolívar, Delta Amacuro y Táchira en Venezuela; Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia; las Provincias de Chaco, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, Misiones, Salta y Santa Fé en Argentina, y Paraguay.

[321]

En una primera parte trataré de la alfabetización. En una segunda parte trataré de la educación dirigida a los Amerindios.

2. Alfabetización

Se lucha contra el *analfabetismo* en Entre Ríos, Perú, Bolivia y Paraguay.

El objetivo es *la erradicación* en Entre Ríos, Perú y Paraguay. Se emplea el verbo *erradicar* en Bolivia.

Esta lucha se realiza *a través de programas acordes con la realidad cultural y lingüística de la población* en Bolivia.

En Paraguay, *son objetivos permanentes del sistema educativo*.

3. Educación dirigida a los Amerindios

3.1. Derecho a la educación

Se menciona *la educación* en Amazonas y Ecuador. Se precisa *la educación del pueblo en todas sus formas, contenidos y manifestaciones* en Formosa.

Se afirman *los derechos* en Corrientes, Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Amazonas, Bolívar, Táchira y Ecuador ; *el acceso* en Bolivia :

- *De adquirir educación* en el Convenio 169.
- *De aprender* en Corrientes y Ecuador.
- *De enseñar* en Corrientes.
- *A una educación propia* en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Amazonas y Bolívar.
- *A una educación autóctona* en Bolívar.
- *A la educación* en Táchira.
- *A la educación para todos* en Bolivia.
- *A la educación integral y permanente* en Paraguay.

[322]

Todo esto se realiza mediante *políticas educativas* en Formosa y Amazonas y *en convivencia colectiva* en Bolivia.

3.2. Educación bilingüe e intercultural

Se afirma el derecho a una *educación* en la Declaración de las Naciones Unidas, Declaración Americana, la Constitución de la Nación Argentina, Chaco, Entre Ríos, Formosa, Salta, Tucumán, Ecuador, Perú y Bolivia; la *enseñanza* en la Declaración de las Naciones Unidas, la Declaración Americana, Amazonas, Colombia y Ecuador y *el aprendizaje* en la Declaración de las Naciones Unidas y la Declaración Americana. Se precisa *la educación superior* en Bolivia; *un régimen educativo* en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Amazonas y Bolívar y *el sistema de educación y el sistema nacional de educación* en Ecuador.

La educación es :

- *Bilingüe* en la Constitución de la nación Argentina, Chaco, Entre Ríos, Formosa, Salta, Tucumán, Colombia, Ecuador y Perú. Se precisa *de carácter bilingüe* en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Amazonas y Bolívar.
- *Plurilingüe* en Bolivia.
- *Intercultural* en la Declaración Americana, la Constitución de la Nación Argentina, Chaco, Entre Ríos, Formosa, Salta, Tucumán, Ecuador, Perú y Bolivia. Se precisa *de carácter intercultural* en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Amazonas y Bolívar.
- *Intracultural* en Bolivia.

Respecto a la *cultura* en Entre Ríos, la educación se realiza *en consonancia con sus métodos culturales* en la Declaración de las Naciones Unidas, la Declaración Americana; *con sus particularidades socioculturales* en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Amazonas, Bolívar; *en su propia cultura* en la Declaración de las Naciones Unidas; *en sus propias culturas* en la Declaración Americana. Se afirma *la dignidad y diversidad de sus culturas* en la Declaración de las Naciones Unidas y Ecuador; *relaciones interculturales armónicas* en la Declaración Americana; *la naturaleza pluricultural de sus sociedades* en la Declaración Americana; *las diversas culturas indígenas* en la Declaración Americana; *conforme a la diversidad cultural* en Ecuador; *la diversidad cultural, programas de interculturalidad y el diálogo intercultural y el entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado* en Bolivia. Se reconocen *las culturas de dichos pueblos* en la Declaración Americana; *acordes a las culturas de los pueblos interesados* en el Convenio 169; *culturas ancestrales* en Entre Ríos; *las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas* en Paraguay. Se imparte *en el marco de una cultura popular, abierta al mundo, tolerante y comprensiva de las diferencias* en Corrientes; *la inversión de obras de infraestructura de carácter cultural y educativo* en Apure; *la cultura de todos los colombianos; en el contexto de la cultura de la comunidad* en Paraguay *su ámbito cultural* en Ecuador; *el nivel cultural* en Bolivia.

[323]

Respecto a la *lengua* en Corrientes, la educación se realiza *en sus propios idiomas* en la Declaración de las Naciones Unidas, la Declaración Americana; *en su propio idioma* en la Declaración de las Naciones Unidas; *en sus propias lenguas* en la Declaración Americana; *en su propia lengua* en Ecuador. Se afir-

ma *la naturaleza multilingüe de sus sociedades* en la Declaración Americana; *la diversidad lingüística* en Bolivia. Se reconocen *las lenguas de dichos pueblos* en la Declaración Americana; *leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan* en el Convenio 169; *los idiomas indígenas estatales a los educandos no indígenas* en Amazonas; *como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y al menos una lengua ancestral* en Ecuador; *las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos* en Bolivia. No obstante, es necesario que se domine *la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país* en el Convenio 169; *la lengua oficial materna del educando y el empleo de ambos idiomas oficiales de la República* en Paraguay; *sirva el castellano como idioma de relación intercultural* en Ecuador. En Paraguay, *en el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní*, se elige uno de los idiomas oficiales.

La educación bilingüe e intercultural se restringe a *las comunidades aborígenes* en Formosa; *las comunidades con tradiciones lingüísticas propias* en Colombia; *según las características de cada zona* en Perú.

[324]

Esta educación se imparte por *el Estado* en Formosa; *con criterios de calidad* en Ecuador. Además, Se imparte *en todos los niveles y modalidades* en Amazonas; *desde la estimulación temprana hasta el nivel superior* en Ecuador y *en todo el sistema educativo* en Bolivia.

Esta educación se realiza en el marco de *variables prioritarias en el Plan de Políticas Educativas Estadales* en Amazonas; *la educación permanente* en Colombia.

3.3. Docentes

Se menciona *la profesión docente* en Amazonas y *el personal docente* en Amazonas.

Para ser docente, se exige:

- *Personas de reconocida moralidad y comprobada idoneidad académica* en Amazonas.
- *Formación permanente* en Amazonas. En Bolivia, existe una *formación y capacitación docente para el magisterio público*. Esta formación tiene las siguientes características: *única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva*.

- *Las prácticas pedagógicas en Amazonas.*
- *La estabilidad en el ejercicio del cargo en Amazonas.*
- *La evaluación constante de méritos y oposición, convocando regularmente los concursos de ingresos y ascensos en Amazonas.*

Respecto a los docentes, el Estado tiene los siguientes objetivos:

- *La formación de miembros de estos pueblos en el Convenio 169;*
- *La dignificación del docente en Amazonas.*
- *El mejoramiento del desempeño profesional en Amazonas.*
- *Condiciones laborales acordes al principio de igual salario por igual trabajo en Amazonas.*
- *Una carrera docente digna en Ecuador.*
- *Con compromiso social y vocación de servicio en Bolivia.*

Se prohíbe la *injerencia partidista o de otro índole no académica* en Amazonas.

La formación de los docentes se realiza *a través de escuelas superiores de formación* en Bolivia.

[325]

3.4. Niveles de educación

Se mencionan *en todos los niveles y formas de educación del Estado* en la Declaración de las Naciones Unidas y Declaración Americana; *en todos los niveles* en el Convenio 169, Bolivia. En el Convenio 169, se evoca *el mejoramiento del nivel de educación de los pueblos interesados; sus propias instituciones y medios de educación y tales instituciones.*

Respecto a la formación profesional, se mencionan *servicios de formación profesional* en Amazonas; *la enseñanza científica, técnica, artística y profesional* en Colombia. En Bolivia, se evoca *la plena vigencia de institutos de formación humanística, técnica y tecnológica en los niveles medio y superior y la formación técnica, tecnológica, productiva, artística y lingüística a través de institutos técnicos.* Se precisa *previo cumplimiento de las condiciones y requisitos establecidos en la ley.*

Respecto a la educación superior, se otorga *la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la enseñanza superior* en Ecuador. En Bolivia, la educación superior tiene los siguientes fines: *procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad; procesos de investigación científica para resolver problemas de la base*

productiva y en su entorno social; políticas de extensión y interacción social y la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional en Bolivia. Forman parte de la educación superior las universidades, las escuelas superiores de formación docente y los institutos técnicos, tecnológicos y artísticos fiscales y privados. Se instaure educación superior en áreas rurales, la creación y funcionamiento de universidades e institutos comunitarios pluriculturales y centros de generación de unidades productivas en coordinación con las iniciativas productivas comunitarias, públicas y privadas.

Respecto al rol de los padres en la educación, se menciona *el derecho de las familias y comunidades indígenas a seguir compartiendo la responsabilidad por la educación de sus hijos* en la Declaración de las Naciones Unidas; *la participación de la familia y de la comunidad* en Corrientes y *la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo* en Bolivia. Dicha participación se realiza *mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos* en Bolivia. Se precisa que *su composición y atribuciones estarán establecidos en la ley* en Bolivia.

[326]

Respecto a la educación de la religión, en Bolivia se otorga *la libertad de conciencia y de fe y la libertad de la enseñanza de la religión*. Se toma en cuenta *la espiritualidad; la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas sin imposición dogmática*. Se precisa que *en estos centros, no se discriminará en la aceptación y permanencia de las alumnas y los alumnos por su opción religiosa*.

3.5. Contenido de la educación

Se menciona la *educación* en la Declaración de las Naciones Unidas, Declaración Americana, Ecuador Corrientes, Bolivia y Paraguay; *la formación* en Perú; *los centros educativos* en Bolivia.

La educación se imparte en *sus sistemas e instituciones docentes* en la Declaración de las Naciones Unidas y la Declaración Americana; *en los sistemas educativos estatales* en la Declaración Americana; *los servicios de educación destinados a los pueblos interesados* en el Convenio 169; *en las instituciones educativas públicas y privadas del estado* en Apure *en la educación pública* en Ecuador; *a través del sistema educativo, en las universidades públicas y en coordinación con las universidades públicas* en Bolivia; *en lo relativo a la educación formal y como sistema y proceso* en Paraguay.

La educación tiene que ser: *participativa, obligatoria, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez, colectiva y veeduría comunitaria* en Ecuador, y *universal, productiva, gratuita e integral* en Bolivia.

La educación toma en cuenta:

- *Los principios de la vida democrática* en Corrientes y *los principios democráticos* en Paraguay.
- *El civismo* en Bolivia; *la formación intelectual, moral y cívica* en Paraguay.
- *Los símbolos patrios* en Apure; *la afirmación del compromiso con la Patria* en Paraguay.
- *Sus condiciones económicas y sociales* en la Declaración de las Naciones Unidas.
- *Las prácticas y formas de vida de dichos pueblos* en la Declaración Americana; *la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional* en el Convenio 169.
- *El cooperativismo y mutualismo* en Entre Ríos; *la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos* en Paraguay.
- *La responsabilidad y búsqueda del bien común* en Corrientes.
- *La paz* en Entre Ríos y Paraguay; *la no violencia* en Entre Ríos y Bolivia.
- *La libertad* en Paraguay.
- *El trabajo* en Entre Ríos.
- *Todos los procesos de liberación social* en Bolivia.
- *El desarrollo pleno de la personalidad humana* en Paraguay.
- *El buen trato psicológico y físico* en Perú.
- *Los valores de dichos pueblos* en la Declaración Americana; *sus sistemas de valores* en el Convenio 169; *los valores sociales, culturales, religiosos y políticos* en Corrientes; *los valores éticomorales* en Bolivia.
- *Los derechos humanos* en Entre Ríos; *la vigencia plena de los derechos humanos* en Bolivia; *el respeto a los derechos humanos* en Paraguay.
- *El contenido y significado de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* en Apure.

- *Las identidades en Ecuador; su identidad en Perú. Se precisa la identidad provincial y la conciencia e identidad provincial y nacional con perspectiva latinoamericana en Corrientes; en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional en Colombia; la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional; la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino y la conciencia plurinacional en Bolivia; la identidad cultural en Paraguay.*
- *La dignidad y diversidad de sus historias en la Declaración de las Naciones Unidas y Ecuador; las historias de dichos pueblos en la Declaración Americana; sus historias y los libros de historia y demás material didáctico ofrezca una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados en el Convenio 169; la enseñanza de la historia y geografía del estado en Apure.*
- *Las cosmovisiones de dichos pueblos en la Declaración Americana.*
- *La ciencia y tecnología en Entre Ríos; la diversidad científica en Bolivia; los beneficios de la ciencia, tecnología y la informática en Amazonas.*
- [328] • *Los conocimientos de dichos pueblos en la Declaración Americana; sus conocimientos científicos y técnicos y conocimientos generales en el Convenio 169 ; los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos en Bolivia.*
- *Las aptitudes en el Convenio 169. Se precisan espacios a los niños para el conocimiento, la recreación y el despliegue de sus aptitudes en Apure.*
- *Sus necesidades particulares en el Convenio 169; las necesidades del fortalecimiento productivo de la región, en función de sus potencialidades en Bolivia.*
- *La dignidad y diversidad de sus aspiraciones en la Declaración de las Naciones Unidas y Ecuador y todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales en el Convenio 169.*
- *La educación sexual en Entre Ríos.*
- *La educación ambiental en Entre Ríos.*
- *Los lenguajes artísticos en Entre Ríos.*
- *La educación física en Entre Ríos; el deporte escolar en Entre Ríos.*
- *Los programas educativos a distancia y populares y programas de desconcentración académica en Bolivia.*

Los contenidos de la educación se encuentran en *currícula con contenidos* en la Declaración Americana; los *lineamientos curriculares para cada nivel educativo obligatorio* en Entre Ríos ; los *currículas de estudio* en Ecuador; los *programas destinados a los pueblos interesados* en el Convenio 169; los *programas* en Apure; *en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje* en Ecuador.

Todo ésto se realiza mediante *las autoridades competentes* en el Convenio 169; *de manera transversal* en Entre Ríos; *de manera progresiva* en Ecuador; *de acuerdo con las necesidades del Estado y de las naciones y pueblos indígena originario campesinos* en Bolivia; *en los comienzos del proceso escolar* en Paraguay. Se toman *medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional* en el Convenio 169; *bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado* en Ecuador; *en el marco de sus estatutos* en Bolivia.

Se protege a los Amerindios que viven *fuera de sus comunidades* en la Declaración de las Naciones Unidas, la Declaración Americana.

3.6. Salvaguardia y valorización

Respecto a la Salvaguardia, se utilizan los siguientes sustantivos: *conocimiento* en la Declaración Americana y Paraguay ; *preservación* en Corrientes, Ecuador y Bolivia; *cuidado* en Ecuador; *respeto* en la Declaración Americana y Ecuador; *recuperación* en Bolivia. Se precisa *con total respeto* en Ecuador. Se emplean los verbos *proteger* en la Declaración de las Naciones Unidas; *conocer* en el Convenio 169; *apoyar* y *contemplar* en Formosa; *respetar* en Perú y Paraguay y *sostener* en Bolivia.

[329]

Respecto a la Valorización, se utilizan los siguientes sustantivos: *mejoramiento* en la Declaración de las Naciones Unidas y el Convenio 169; *dicho mejoramiento* en el Convenio 169; *promoción* en Corrientes y Paraguay; *desarrollo* en Corrientes, Amazonas y Bolivia; *fortalecimiento* en Corrientes y Bolivia y *creación* en Bolivia. Se emplean los verbos *reflejar* en la Declaración de las Naciones Unidas, la Declaración Americana, Ecuador; *impulsar* en la Declaración Americana; *promover* en la Declaración Americana, Convenio 169, Corrientes, Entre Ríos, Colombia y Bolivia; *alcanzar* en el Convenio 169; *crear* en el Convenio 169, Apure y Bolivia; *desarrollar* en el Convenio 169, Ecuador y Bolivia; *llevar a cabo* en Amazonas; *resaltar* y *propender* en Apure; *fomentar* en Colombia, Perú y Bolivia; *fortalecer* en Ecuador y Bolivia; *potenciar* en Ecuador; *eleva*r y *implementar* en Bolivia.

3.7 Garantías jurídicas

Se utilizan los sustantivos *el cumplimiento* en la Declaración Americana; *la posibilidad y sus obligaciones* en el Convenio 169; *el acceso* en Amazonas y Colombia.

Se emplean los verbos *controlar, establecer y tener acceso* en la Declaración de las Naciones Unidas y la Declaración Americana; *reconocer* en la Declaración de las Naciones Unidas, el Convenio 169; Entre Ríos, Formosa, Salta, Amazonas, Ecuador, Bolivia; *asegurar* en la Declaración Americana, Convenio 169, Chaco, Táchira, Ecuador y Bolivia; *satisfacer, facilitar y tener la oportunidad* en el Convenio 169; *garantizar* en la Constitución de la Nación Argentina, Corrientes, Formosa, Salta, Tucumán, Amazonas, Ecuador, Perú y Bolivia; *atender* en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Amazonas y Bolívar; *incluir* en Ecuador; *gozar y incorporar* en Bolivia. También se emplean los verbos *basarse* en Corrientes y Ecuador; *deber* en la Declaración Americana, el Convenio 169, Corrientes, Formosa, Amazonas y Bolivia; *tener el deber de* en Colombia; *tener la obligación de* en Formosa; *ser obligatorio* en Apure; *ser posible* en la Declaración de las Naciones Unidas; *poder* en la Declaración de las Naciones Unidas, la Declaración Americana y Paraguay. Por fin, se emplean los verbos *integrar* en Ecuador; *ser responsabilidad de* en Ecuador, Bolivia y *utilizar* en Ecuador.

[330]

Respecto a la jerarquía normativa, se toma en cuenta :

- El nivel suprallegal, primero a nivel internacional con el sustantivo *de conformidad con los Pactos, Convenios, Declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos* en Ecuador; segundo a nivel nacional con los sustantivos *en concordancia con esta Constitución* en Amazonas; *de conformidad con esta Constitución* en Ecuador; *de acuerdo con esta Constitución* en Bolivia. Se precisa *en concordancia con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* en Amazonas.
- El nivel legal con el sustantivo *leyes* en Formosa. Se precisa *en concordancia con la Ley Orgánica de Educación* en Amazonas; *en el marco de la legislación del Estado* en Bolivia.
- El nivel infralegal con los sustantivos *las normas mínimas establecidas por la autoridad competente* en el Convenio 169; *sus tradiciones* en Corrientes, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Amazonas y Bolívar; *sus valores* en la Constitución de la República Bolivariana de Ve-

nezuela, Amazonas y Bolívar; *costumbres* en Corrientes; *sus reglamentos* en Amazonas. Se precisa *acordes a las tradiciones de los pueblos interesados* en el Convenio 169; *la dignidad y diversidad de sus tradiciones* en la Declaración de las Naciones Unidas y Ecuador; *los valores literarios, musicales, científicos, pedagógicos, artísticos, históricos, étnicos* en Apure; *la normativa del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe* en Amazonas.

- Se emplean los verbos *dictar* y *fixar* en Formosa.

Se reconocen *esos derechos* en la Declaración Americana; *sus derechos* en el Convenio 169; *el derecho* en la Constitución de la Nación Argentina, Entre Ríos, Formosa, Salta, Amazonas y Ecuador; *los derechos* en Corrientes. Se precisan *en consonancia con los derechos del niño* en la Declaración de las Naciones Unidas; *el derecho de esos pueblos* en el Convenio 169; *los siguientes derechos colectivos* en Ecuador; *los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades* y *los derechos de las comunidades* en Ecuador; *los siguientes derechos* en Bolivia. Se emplea el verbo *tener derecho a* en la Declaración de las Naciones Unidas, la Declaración Americana, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Bolívar, Perú, Bolivia y Paraguay.

Se prohíbe la *discriminación* en la Declaración de las Naciones Unidas, la Declaración Americana y Bolivia; *la explotación económica y contra todo trabajo que pueda resultar peligroso y interferir en la educación de los niños o que pueda ser perjudicial para la salud o el desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social de los niños teniendo en cuenta su particular vulnerabilidad*. Al revés, se afirma *en concordancia con el principio de igualdad de oportunidades* en la Declaración Americana; *por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional* en el Convenio 169; *en pie de igualdad y la igualdad de oportunidades* en Colombia; *la no diferencia de roles, la equidad de género y con mayor equidad y justicia social* en Bolivia. Se tiende a *la reducción de las disparidades entre la educación de los pueblos indígenas y los no indígenas* en la Declaración Americana; *eliminar los perjuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos* en el Convenio 169; *la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio* en Paraguay.

[331]

Se preven *recursos apropiados con tal fin* en el Convenio 169; *rendición de cuentas* en Ecuador.

3.9. Asociación de los indígenas

Se menciona *con su participación* y *su participación en la formulación y ejecución de programas de educación con miras a transferir progresivamente a dichos*

pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar en el Convenio 169; la participación social en Bolivia. Se evoca en consulta con los pueblos indígenas en la Declaración de las Naciones Unidas; en consulta con esos pueblos y consultas con esos pueblos en el Convenio 169; en cooperación con los pueblos indígenas en la Declaración de las Naciones Unidas; en cooperación con éstos en el Convenio 169; en conjunto con los pueblos indígenas en la Declaración Americana; conjuntamente con los pueblos indígenas en la Declaración de las Naciones Unidas, la Declaración Americana; conjuntamente con los propios Pueblos Indígenas en Amazonas; junto con su pueblo en Bolivia. Se preve la organización, planificación y ejecución de los planes, programas y proyectos de educación, ciencia, tecnología e investigación en Bolivia.

Se utilizan los sustantivos *el ejercicio* en la Declaración Americana; *la adopción* en el Convenio 169; *el pleno ejercicio* en Corrientes; *la organización* en Bolivia; *las siguientes competencias concurrentes* en Bolivia.

[332]

Se emplean los verbos *adoptar* en la Declaración de las Naciones Unidas, la Declaración Americana y el Convenio 169; *elaborarse, aplicarse y celebrar* en el Convenio 169; *determinar* en Formosa; *conducir* en Formosa y Bolivia; *ejecutar, supervisar y concertar* en Formosa; *diseñar y planificar* en Amazonas; *contribuir, participar y ejercer* en Bolivia.

Por eso, se toman *medidas eficaces* en la Declaración de las Naciones Unidas, la Declaración Americana; *medidas necesarias* en la Declaración Americana; *medidas y medidas adecuadas* en el Convenio 169. Se afirma *ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan* en el Convenio 169; *los proyectos especiales de desarrollo para estas regiones* en el Convenio 169. Se realiza mediante *la autoridad competente* en el Convenio 169.

3.10. Arraigamiento humano y territorial

Respecto al arraigamiento humano, se mencionan *los indígenas* en la Declaración de las Naciones Unidas; *las personas indígenas* en la Declaración de las Naciones Unidas y la Declaración Americana; *los miembros de los pueblos interesados* en el Convenio 169; *en particular los niños y niñas indígenas* en la Declaración de las Naciones Unidas; Declaración Americana; *los niños de los pueblos interesados* en el Convenio 169; *los pueblos indígenas* en la Declaración de las Naciones Unidas y la Declaración Americana, Chaco, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y Bolívar; *los pueblos originarios* en

Entre Ríos; *los Pueblos y Comunidades Indígenas y no Indígenas* en Amazonas; *las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas* en Ecuador; *las naciones y pueblos indígena originario campesinos* en Bolivia. Se evocan *todos los habitantes* en Corrientes; *el educando* en Perú; *las personas* en Ecuador; *toda persona* en Bolivia y Paraguay; *la sociedad* en Bolivia.

Respecto al arraigamiento territorial, se mencionan *los Estados* en la Declaración de las Naciones Unidas y la Declaración Americana; *el Estado* en Chaco, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay; *los gobiernos* en el Convenio 169. Se precisa *el Estado provincial* en Formosa; *en el ámbito estatal y municipal* en Amazonas; *con alternancia temporal y espacial* en Ecuador; *en el marco de la unidad del Estado y las autonomías indígena originaria campesinas* en Bolivia. De vez en cuando, se nombra el Estado: *el Estado Amazonas*.

4. Conclusiones

Es de notar que los *Amerindios*, más especialmente los quechuas, aymaras y guaraníes, no gozan de los mismos derechos en materia de alfabetización y educación bilingüe e intercultural según su ubicación de un lado u otro de la frontera estatal, nacional o internacional.

[333]

Al estudiar el vocabulario y la gramática de las disposiciones internacionales y constitucionales específicas a los Amerindios, se sugiere la identificación y caracterización con los artículos y pronombres definitivos e indefinitivos. También se sugiere la posesión con los artículos y pronombres posesivos y demostrativos. Al emplear el presente del modo indicativo, infinitivo y gerundio, se supone que los constituyentes y redactores de las normas internacionales piensan aplicar lo que redactaron. Pero, cuando ellos emplean el futuro del modo indicativo y el presente del modo subjuntivo, podemos interrogarnos en cuanto a su voluntad de aplicación.

Es necesario erradicar el analfabetismo. Por eso, se afirma el derecho a la educación, especialmente bilingüe e intercultural. La enseñanza de la cultura insiste en la diversidad cultural y reconocimiento de las culturas amerindias. No obstante, es imprescindible que se de a conocer también la cultura nacional. La enseñanza de los idiomas insiste en la diversidad lingüística y aprendizaje de las lenguas amerindias. No obstante, es imprescindible que se domine la lengua oficial del país. Cabe señalar que la educación bilingüe e intercultural se reduce sólo a los Amerindios de ciertas zonas, excepto en

el estado Amazonas. Tiene que impartirse en todos los niveles, incluyendo la educación superior y la formación profesional. Con la globalización y las migraciones internas y externas, ya se sabe que van cada día disminuyendo las lenguas y culturas amerindias. ¿Qué será entonces del porvenir de la educación bilingüe e intercultural?

Respecto a los docentes, no puede elegirse a cualquier persona, tienen que someterse a una formación estricta en centros especializados. Es importante que tengan una carrera digna con sueldo adecuado. No obstante, ¿Estarán suficientemente capacitados para impartir educación bilingüe e intercultural?

Claro está, los padres también desempeñan un papel básico en la educación de sus hijos.

En los programas escolares se incluye, entre otras cosas, la historia, la identidad, los conocimientos, los valores, las tradiciones y la cosmovisión de los Amerindios.

Se prohíbe cualquier discriminación, más bien, se afirma la igualdad de oportunidades y se otorgan garantías jurídicas.

[334]

Hay que salvaguardar y valorar la educación que se les imparte. Se asocia a los Amerindios para decidir del contenido de los programas educativos.

En cinco siglos, se mejoró su educación, pasó de ser elitista centrada en la religión, hoy en día, se ha vuelto una educación abierta a todos sin distinción de género que toma en cuenta la cultura, las lenguas, la historia, las tradiciones, los valores de los Amerindios sin olvidar la religión y la cosmovisión.

FUENTES CONSULTADAS

1. Métraux A. (1961 et 1983). *Les Incas*. Paris: Seuil.
2. Karsten R. (1952, 1983 1993). *La civilisation de l'Empire Inca*. Paris: Payot & Rivages.
3. Altamira R. (Dec., 1938). «El texto de las Leyes de Burgos de 1512» en *Revista de Historia de América*, N°4 págs.5-79, publicado por Pan American Institute of Geography and History. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/20135913> Consultado el 17 de septiembre de 2013.
4. Monje Santillana J. (2009). *Las Leyes de Burgos de 1512, precedente del derecho internacional y del reconocimiento de los derechos humanos*. Es-

paña: Universidad de Burgos. Disponible en: http://dspace.ubu.es:8080/trabajosacademicos/bistream/10259.1/85/1/Monje_Santillana.pdf
Consultado el 17 de septiembre de 2013.

5. *Leyes y ordenanzas nuevamente hechas por su majestad de la gobernación de los Indios y buen tratamiento y conservacion.* <http://www.europeana.eu/portal/record/9200127/8837B42FD65679CC4F7451931B2A505E38B77353.html?start=1&query=leyes+de+indias&startPage=1&rows=24>

Normas internacionales

1. Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del 14 de junio de 2016. Disponible en: <http://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf> Consultado el 27 de septiembre de 2018, art. XV.
2. Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales del 27 de junio de 1989. Disponible en: <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169> Consultado el 18 de mayo de 2013, arts. 7.2.; 26 a 29; 30.1. y 31.
3. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del 13 de septiembre de 2007. Disponible en: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/512/10/PDF/N0651210.pdf?OpenElement> Consultado el 18 de mayo de 2013, preámbulo §13 , arts. 14, 15.1; 17.2 y 21.1.

[335]

Constituciones vigentes

1. Constitución de la Nación Argentina del 24 de agosto de 1994 con la reforma de la ley 26.122. del 20 de julio de 2006. Disponible en <http://www.saij.gob.ar/nacional-constitucion-nacional-constitucion-nacion-argentina-Ins0002665-1994-08-22/123456789-0abc-defg-g56-62000scan?&o=0&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n/Ley/Constituci%F3n%7CFecha%7CTema%5B5%2C1%5D%7COrganismo%5B5%2C1%5D%7CAutor%5B5%2C1%5D%7CEstado%20de%20Vigencia%5B5%2C1%5D%7CJurisdicci%F3n%5B5%2C1%5D%7CTribunal%5B5%2C1%5D%7CPublicaci%F3n%5B5%2C1%5D%7CColecci%F3n%20tem%Etica%5B5%2C1%5D&t=40>. Consultado el 1^o de marzo de 2017, arts. 75 17. §2.
2. Constitución de la Provincia del Chaco del 26 de octubre de 1994 con la reforma de la ley 7.232 del 22 de mayo de 2013. Disponible en: <http://www.saij.gob.ar/local-chaco-constitucion-provincia-chaco-1957-1994-to-lph0000000-1994-10-27/123456789-0abc-defg-000-0000hvorpyel?&o=15&f=->

Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n/Ley/Constituci%F3n%7CFecha%7CTema%5B5%2C1%5D%7COrganismo%5B5%2C1%5D%7CAutor%5B5%2C1%5D%7CEstado%20de%20Vigencia%5B5%2C1%5D%7CJurisdicci%F3n%5B5%2C1%5D%7CTribunal%5B5%2C1%5D%7CPublicaci%F3n%5B5%2C1%5D%7CColecci%F3n%20tem%Etica%5B5%2C1%5D&t=40. Consultado el 1^{ro} de marzo de 2017, art. 37§2 a).

3. Constitución de la Provincia de Corrientes del 8 de junio de 2007. Disponible en http://r.search.yahoo.com/_ylt=A7x9Un0BPhdXGxEALOCPAwx.;_ylu=X3o-DMTByaDRqYzNhBHNIYwNzcgRwb3MDNgRjb2xvA2lyMgR2dGlk-Aw--/RV=2/RE=1461169793/RO=10/RU=http%3a%2f%2fwww.hcdcorrientes.gov.ar%2fConstitucion-Guarani%2ftodo%2520constituci%25F3n.doc/RK=0/RS=AxeoWzzH3opVRL59oFJYBA_4TCY- Consultado el 1^{ro} de marzo de 2017, arts. 204 y 205.
4. Constitución de la Provincia de Entre Ríos del 3 de octubre de 2008. Disponible en: <http://www.saij.gob.ar/local-entre-rios-constitucion-provincia-entre-rios-lpe1000000-2008-10-03/123456789-0abc-defg-000-0001evorpyel?&o=2&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n/Ley/Constituci%F3n%7CFecha%7CTema%5B5%2C1%5D%7COrganismo%5B5%2C1%5D%7CAutor%5B5%2C1%5D%7CEstado%20de%20Vigencia%5B5%2C1%5D%7CJurisdicci%F3n%5B5%2C1%5D%7CTribunal%5B5%2C1%5D%7CPublicaci%F3n%5B5%2C1%5D%7CColecci%F3n%20tem%Etica%5B5%2C1%5D&t=40> Consultado el 1^{ro} de marzo de 2017, arts. 33§2 y 260.
5. Constitución de la Provincia de Formosa del 7 de julio de 2003. Disponible en: <http://www.saij.gob.ar/local-formosa-constitucion-provincia-formosa-lpp1000000-2003-07-07/123456789-0abc-defg-000-0001pvorpyel?&o=8&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n/Ley/Constituci%F3n%7CFecha%7CTema%5B5%2C1%5D%7COrganismo%5B5%2C1%5D%7CAutor%5B5%2C1%5D%7CEstado%20de%20Vigencia%5B5%2C1%5D%7CJurisdicci%F3n%5B5%2C1%5D%7CTribunal%5B5%2C1%5D%7CPublicaci%F3n%5B5%2C1%5D%7CColecci%F3n%20tem%Etica%5B5%2C1%5D&t=40> Consultado el 1^{ro} de marzo de 2017, arts. 79 2), 92§1 y 93.10).

6. Constitución de la Provincia de Salta del 7 de abril de 1998 con la reforma de la ley 7.246 del 19 de agosto de 2003. Disponible en <http://www.saij.gov.ar/local-salta-constitucion-provincia-salta-lpa0000000-1998-04-07/123456789-0abc-defg-000-0000avorpyel?&o=10&f=-Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n/Ley/Constituci%F3n%7CFecha%7CTema%5B5%2C1%5D%7COrganismo%5B5%2C1%5D%7CAutor%5B5%2C1%5D%7CEstado%20de%20Vigencia%5B5%2C1%5D%7CJurisdicci%F3n%5B5%2C1%5D%7CTribunal%5B5%2C1%5D%7CPublicaci%F3n%5B5%2C1%5D%7CColecci%F3n%20tem%Etica%5B5%2C1%5D&t=40> Consultado el 1^{ro} de marzo de 2017, art. 15 I §3.
7. Constitución de la Provincia de Tucumán del 6 de junio de 2006. Disponible en <http://www.saij.gov.ar/local-Tucumán-constitucion-provincia-Tucumán-lpt0000000-2006-06-06/123456789-0abc-defg-000-0000tvorpyel?&o=5&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n/Ley/Constituci%F3n%7CFecha%7CTema%5B5%2C1%5D%7COrganismo%5B5%2C1%5D%7CAutor%5B5%2C1%5D%7CEstado%20de%20Vigencia%5B5%2C1%5D%7CJurisdicci%F3n%5B5%2C1%5D%7CTribunal%5B5%2C1%5D%7CPublicaci%F3n%5B5%2C1%5D%7CColecci%F3n%20tem%Etica%5B5%2C1%5D&t=40> Consultado el 1^{ro} de marzo de 2017, art. 149§1.
8. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del 20 de diciembre de 1999 con las reformas aprobadas por Enmienda N°1, del 15 de Febrero del 2009. Disponible en <http://www.tsj.gov.ve/constitucion> Consultado el 13 de marzo 2017, art. 121.
9. Constitución del Estado Amazonas del 30 de agosto de 2002. Disponible en <http://venezuela.justia.com/estatales/amazonas/constitucion-del-estado-amazonas/gdoc/> Consultado el 13 de marzo de 2017, arts. 29, 32 y 45.
10. Constitución del Estado Apure del 15 de octubre de 2002. Disponible en <http://venezuela.justia.com/estatales/apure/constitucion-del-estado-apure/gdoc/> Consultado el 13 de marzo de 2017, arts. 25 y 32.
11. Constitución del Estado Bolívar del 2 de julio de 2001 Disponible en <http://venezuela.justia.com/estatales/bolivar/constitucion-del-estado-bolivar/gdoc/> Consultado el 13 de marzo de 2017, art. 66.

- [338]
12. Constitución del Estado Táchira del 18 de enero de 2001. Disponible en <http://venezuela.justia.com/estatales/Táchira/constitucion-del-estado-Táchira-feb-9-2001/gdoc/> Consultado el 13 de marzo de 2017, Preámbulo.
 13. Constitución Política de la República de Colombia del 4 de julio de 1991 hasta las reformas del ACTO LEGISLATIVO 1 de 2016, publicado en Diario Oficial No. 49.927 de 7 de julio de 2016. Disponible en: <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/leyes-y-antecedentes/constitucion-y-sus-reformas> Consultado el 23 de febrero de 2017, arts. 10 y 70§1.
 14. Constitución política de la República del Ecuador del 20 de octubre de 2008 con las reformas de 13 de julio de 2011 y las Enmiendas Constitucionales publicadas en el Registro Oficial No 653 del 21 de diciembre de 2015. Disponible en <http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/private/asambleanacional/filesasambleanacionalnameuid-20/transparencia-2015/literal-a/a2/Const-Enmienda-2015.pdf> Consultado el 23 de febrero de 2017, arts. 27§1, 29§1, 57§1 14. y 21. , 343§2 y 347 9. y 10.
 15. Constitución Política de la República de Perú de 29 de diciembre de 1993 hasta las reformas de la Ley N° 30.305 del 10 de marzo de 2015. Disponible en <http://www.congreso.gob.pe/Docs/files/documentos/constitucion1993-01.pdf> Consultado el 23 de febrero de 2017, arts. 15§2 y 17§4.
 16. Constitución de la República de Bolivia de 24 de enero de 2009 Disponible en <http://www.diputados.bo/images/Docs/Institucion/cpe2014.pdf> Consultado el 23 de febrero de 2017, preámbulo §3 ; arts. 17, 30 II 12. , 78 II, 79, 80 II, 83, 84, 86, 90, 91, 93 IV y V, 95, 96 I y 304 III 2.
 17. Constitución Política de la República de Paraguay de 20 de junio de 1992. Disponible en http://www.congreso.gov.py/images/archivos/CONSTITUCION_ORIGINAL_1992_FIRMADA.pdf Consultado el 23 de febrero de 2017, arts. 66, 73 y 77.

Enfoque comparativo sobre las relaciones entre la justicia, la equidad y la inclusión en la educación peruana

LAURA ALICIA VALDIVIEZO

Universidad de Massachusetts-Amherst, Estados Unidos

Resumen: Los temas de justicia, equidad e inclusión han sido parte de la discusión educativa en diferentes momentos históricos tanto en contextos internacionales como en el Perú. Este ensayo propone conceptualizar la justicia en la educación en Perú a través de un análisis comparado que toma en cuenta tres elementos fundamentales: momentos histórico-político-sociales; la evolución del pensamiento teórico alrededor de la justicia, la equidad y la inclusión y, finalmente, la experiencia educativa contextualizada. Estos elementos integran procesos macro históricos y políticos como espacios locales de implementación de reformas y programas educativos que han enfatizado la equidad y la inclusión en la educación peruana. Desde el enfoque de los estudios comparados, este artículo se apoya en las contribuciones generadas por esta área de conocimientos y en sus aportes a la transformación, tanto de paradigmas como de acciones educativas, que permiten cambios en la teoría y en la práctica. Por todo lo anterior, esta investigación se propone exponer nuevas herramientas metodológicas que permitan lograr un mayor acercamiento a la justicia social en el Perú desde la educación.

Palabras clave: Análisis comparado; cultura quechua; Indígena; educación bilingüe en la amazonia; ideología de déficit.

Abstract: Topics such as justice, equity and inclusion have been part of discussions in education and in different historical moments in both international as well as in Peruvian contexts. The present essay aims at conceptualizing justice in education in Peru through a comparative analysis that takes into account three fundamental elements: historical, social and political moments; the evolution of the theoretical thinking on justice, equity and inclusion and, finally, the contextualized educational experience. These elements are part of macro historical and political processes as spaces for local implementation of programs and reform which underscore equity and inclusion in the Peruvian education. From a comparative studies approach,

this essay draws on the contributions generated by this area of knowledge and on its efforts to modifications in both, the paradigm as well as the educational actions allowing changes in theory and in practice. For all of the above, this research wants to propose new methodological tools that would bring us closer to social justice through education in Peru.

Key words: Comparative analysis; Quechua culture; Indigenous; bilingual education in the amazon, deficit ideology.

Introducción

El propósito del presente artículo es el de identificar los desafíos que se considera merecen atención central cuando nos referimos a los temas de justicia, equidad e inclusión en la educación. Para poder identificar estos desafíos partimos de las contribuciones del campo de la educación comparada, particularmente del trabajo seminal de Vavrus y Bartlett sobre el análisis vertical de caso (Vavrus y Bartlett, 2009; Bartlett and Vavrus 2014) y también del análisis de ideologías del lenguaje y la diversidad en las políticas nacionales de educación (Valdiviezo, 2009, 2013). A través de una perspectiva comparada planteamos tres elementos fundamentales de análisis que conciernen a estos desafíos:

[340]

- El primer elemento es el de la definición de los procesos históricos, sociales y políticos que han impactado el estado de la educación en un contexto determinado y la comparación de los mismos con la experiencia local y con los marcos teóricos desde donde se define justicia, equidad e inclusión.
- El segundo elemento es el de la importancia de conocer —o investigar— lo que podemos aprender partiendo del análisis de la experiencia local, (por ejemplo, la práctica educativa en el aula), como elemento paralelo comparable al marco teórico dentro del cual se conceptualiza la justicia, la equidad y la inclusión en la educación.
- El tercer elemento, no menos importante que los dos anteriores, es el reconocimiento de la contextualización de la experiencia educativa tanto espacial como temporalmente (a lo que llamaremos contextualización espacio-temporal), como elemento indispensable en el análisis comparativo. Dicha contextualización debe entenderse no como agotada y fija, sino cambiante y sujeta al cambio. Por ende, la importancia de la atención constante hacia el fenómeno educativo en la teoría y la práctica y también

hacia el esfuerzo de sujetos actores en la acción concertada para promover el cambio del mismo.

Estos elementos comparativos deben entenderse como dinámicos e interrelacionados. Su comparación nos permite no sólo evaluar la práctica local, sino lo que consideramos aún más crítico, examinar las propias teorizaciones utilizadas para conceptualizar lo que significan la justicia, equidad y la inclusión en la educación. En otras palabras: comparamos lo particular (la experiencia local), con lo general (la teoría), y lo pasado con lo presente. Este análisis comparado se lleva a cabo no separadamente, sino con el propósito de generar entendimiento necesario para promover la transformación tanto de paradigmas como de acciones educativas contextualizadas. De esta manera se podrían generar cambios en la teoría y la práctica que permitan un mayor acercamiento a la justicia, la equidad y la inclusión en la educación.

A continuación explicamos con mayor amplitud cada elemento comparativo con el propósito además de aclarar de qué manera estos elementos no se encuentran totalmente aislados sino interrelacionados. Igualmente es menester utilizar como base de análisis el presupuesto de que si bien estos elementos no se encuentran totalmente superpuestos los unos sobre los otros –de manera que no pudiéramos diferenciarlos entre sí –se encuentran íntimamente relacionados. Dedicamos entonces la sección siguiente de este ensayo a definir la relación entre los procesos históricos y políticos y las características de la política y la práctica educativa. Prestamos atención a la evidencia sobre las nociones de justicia, equidad e inclusión presentes en las políticas *de jure* y también *de facto*, es decir en el discurso oficial mayormente escrito y las prácticas de implementación del mismo.

[341]

Nuestro objetivo es comparar lo histórico-político con lo educativo, a manera de entender que las coyunturas de cada época influyen en los fines y énfasis presentes en las políticas de estado y la relevancia de ciertos objetivos educativos sobre otros. Al respecto nos parece importante destacar autores como Sonia Nieto (Valdiviezo y Nieto, 2015), quien caracteriza a los procesos sociopolíticos que impactan a la educación como movimientos pendulares que durante diferentes momentos de la historia oscilan entre una educación para la diversidad y la justicia social y una educación para la asimilación y la exclusión. Haciendo uso del péndulo como metáfora para el entendimiento del desarrollo de la justicia en la educación, no como un proceso lineal sino

oscilante, como nos lo explica Nieto, nos remontamos a la década de los sesenta para analizar históricamente lo que caracterizaba a cada década en la educación peruana desde entonces hasta la actualidad. Nos situamos en los sesenta y no antes, pues en esta década nos parece crucial el impacto globalizador de las luchas civiles por la justicia y derechos de grupos sociales diferentes. Creemos que estos movimientos influyeron en la definición de iniciativas en la educación que se difundieron en el mundo a través de organizaciones y asambleas internacionales como las auspiciadas por la Organización de las Naciones Unidas. Es así que, si bien no nos dedicaremos a identificar a cada organización o a cada evento histórico, sí analizaremos aquellos más resalantes por su relación con el desarrollo de los marcos de justicia, equidad e inclusión en la educación en el caso peruano.

I - Impacto de los procesos históricos, sociales y políticos en la educación

[342] Como punto de partida, es importante entender la justicia, la equidad y la inclusión interrelacionadamente y no como conceptos separados. Desde nuestra perspectiva, la justicia es un principio filosófico que se define como la necesidad y posibilidad de otorgar a cada uno lo que le corresponde de acuerdo a sus características propias, sus necesidades y actos. Dentro de la sociedad, la justicia es un principio que sostiene la convivencia, e idealmente, el progreso humano, que podría entenderse como base de la felicidad desde un punto de vista aristotélico, o del bien, desde un punto de vista platónico, y ambos, la felicidad y el bien pueden considerarse como finalidad de la existencia humana. Los valores de inclusión y equidad se rigen por el principio de justicia; es decir, el principio de justicia es la razón de ser, el porqué de la inclusión y la equidad en la sociedad.

Los temas de justicia, equidad e inclusión han sido parte de la discusión educativa en diferentes momentos históricos. En las Américas, uno de estos momentos más destacados ocurre hacia mediados de la década de los sesenta, donde en los Estados Unidos emergen con gran fuerza movimientos sociales que abogan por la igualdad de derechos civiles en una sociedad profundamente marcada por la experiencia de la institucionalización de la esclavitud y del racismo. Como resultado de estos movimientos sociales se establecieron políticas afirmativas de reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en la educación pública en los Estados Unidos. En el primer caso, la reforma educativa apoyó la desegregación racial de las escuelas y, en el segundo caso, legalizó el derecho de los hablantes de otras lenguas a recibir educación

en su lengua nativa antes que únicamente en inglés. Paralelamente a estos eventos, al sur del continente se venían propagando y solidificando regímenes gubernamentales militarizados en países como Argentina, Bolivia, Chile, Cuba, Nicaragua, Paraguay, y Perú que predominantemente utilizaron la educación como herramienta de asimilación y propagación de la ideología estatal esencialmente oligárquica. Es importante notar que en contextos como el del Perú, y aunque de manera breve, contradictoria y quizá idealizada, durante el estado izquierdista militarizado de Juan Velasco Alvarado (1968-1975) se intentó establecer una forma de *moralidad social*, como lo afirma la antropóloga María Elena García (2004). De manera tal que, durante este régimen se buscó promover la educación como herramienta de cambio estructural direccionado a desestabilizar los grupos de poder y empoderar a los sectores marginalizados (Freeland, 1996). En este contexto de dinámicas contradictorias y a veces volátiles, los temas de justicia, equidad e inclusión recibieron una atención dispar, donde estimamos que los esfuerzos de la reforma podrían entenderse principalmente como esfuerzos enmarcados en ideales de igualdad como justicia social y de clase. Más aún, en una acción sin precedente, el gobierno de Velasco Alvarado elevó el reconocimiento de la lengua quechua como lengua oficial (1975). Es así que durante esta época se buscó rescatar y propagar las lenguas indígenas, principalmente el quechua –la lengua Indígena predominante– a través de medios de comunicación nacionales. En una sociedad tradicional, castellanizada y clasista, este tipo de políticas e iniciativas gubernamentales desafiaban el canon de las estructuras elitistas que requerían una idea de sociedad mestiza, y mejor aún si se imaginaba blanqueada o europeizada, donde lo indígena debía estar necesariamente estigmatizado y marginalizado económica, social y políticamente.

[343]

La cultura y la lengua quechua

En el campo propiamente educativo formal, uno de los esfuerzos de reforma gubernamental más notorios de la época, después de la oficialización del quechua, fue la generación de programas educativos que difundieran la enseñanza en la lengua materna a través de la educación bilingüe. Si bien con aplicación dispar e intuitiva (Valdiviezo y Valdiviezo Arista, 2008; Valdiviezo 2013b), esta reforma tuvo consecuencias importantes y concretas en las poblaciones Indígenas rurales de los Andes y la Amazonía peruana, como lo revelan varios estudios de campo. Sin embargo, al parecer en la mayoría de los casos de la educación bilingüe en los Andes, la enseñanza escolar en la lengua

materna desconoció contenidos culturales (García, 2004; Hornberger, 1988, 1999, 2000) y más bien tradujo contenidos estandarizados nacionales con el propósito de homogeneizar la cultura y reafirmar el mestizaje como proyecto cultural racial, excluyente de lo indígena (Valdiviezo, 2013c, 2014).

Paralelamente a la oportunidad de educación bilingüe para las poblaciones rurales, otra iniciativa de inclusión que, sin embargo, no llegó a implementarse fue la de la enseñanza del quechua en todas las escuelas del país. Podemos imaginar las implicaciones de este tipo de iniciativas en el espectro de un contexto donde por un lado había poblaciones rurales que simplemente no tenían acceso a ninguna escuela, y por otro había sectores urbanos de élite donde la enseñanza en colegios privados seguía modelos europeos —en su mayoría británico y francés— y el aprendizaje tomaba lugar casi enteramente en una lengua extranjera. Como parte de un cambio paradigmático e ideológico, la nacionalización del quechua en el currículo escolar reconocía y legitimaba raíces culturales y lingüísticas indígenas históricamente estigmatizadas y excluidas de la sociedad nacional y sus instituciones. En una sociedad clasista y racista que miraba al norte y en especial a Europa con admiración y que anhelaba deshacerse de cualquier conexión con los sectores indígenas así como afroperuanos, incluir el quechua en la enseñanza escolar para todos representaba una aberración.

[344]

Si bien el gobierno de Velasco Alvarado se caracterizó por la generación de iniciativas de transformación radical de la sociedad peruana, la reforma educativa impuesta por el régimen militar se hizo visible principalmente a través de cambios simbólicos para promover la igualdad. Este es el caso de la adopción del uso del uniforme escolar en escuelas estatales y privadas a nivel nacional. No obstante la intención de una moralidad social, el currículo escolar seguía promoviendo conceptualizaciones culturales parciales e ideologías clasistas en la enseñanza y el aprendizaje. Rechazados rotundamente entre los sectores de élite económica, social y política en el país, los esfuerzos fallidos como la inclusión del quechua en el currículo nacional pusieron en evidencia —además de la oposición y división de los sectores de poder— la complejidad de dichos cambios. Esto también evidenció la necesidad de una infraestructura tanto material como intelectual que pudiera responder al reto educativo formal no solamente de los sectores urbanos, sino principalmente de las poblaciones marginadas. La premura de implementar estas iniciativas dejó preguntas educativas esenciales sin respuesta: ¿qué maestros llevarían adelante estas reformas en sus aulas? ¿Con

qué tipo de preparación contarían para tal reforma educativa? ¿En qué lengua se priorizaría la enseñanza? ¿Qué contenidos serían impartidos? ¿Qué tipo de enseñanza se privilegiaría? ¿Con qué tipo de recursos dispondrían las instituciones? ¿A qué propósito responderían? ¿Cuál sería el estudiantado en particular? El proyecto de justicia social, y hasta cierto punto de igualdad de clase, que motivó las diferentes iniciativas en la reforma educativa de la década de los sesenta y mediados de los setenta, fue el esfuerzo hacia un cambio paradigmático muy complejo que si bien no llegó a implementarse de manera concertada ni sustancial, sí tuvo un impacto catalizador en la escuela local como lo explicaremos en la sección siguiente. Es necesario tener en cuenta el conocimiento y reconocimiento de dicho impacto al investigar los marcos teóricos referentes a la justicia, la equidad y la inclusión en la educación peruana en dichas décadas y de igual manera en la historia subsecuente.

La inclusión en contextos andinos y amazónicos

Podemos caracterizar la mitad de la década de los setenta y la década de los ochenta como momentos en que el esfuerzo se centra en estabilizar lo que el régimen militar de Velasco Alvarado (1968-1975) hasta cierto punto desestabilizó. Con ello nos referimos no al poder político ni económico, sino a la desestabilización del monopolio ideológico de la oligarquía peruana. En el campo educativo las iniciativas de educación bilingüe que se implementaron particularmente en los Andes del sur, permitieron entender la complejidad del esfuerzo por ofrecer acceso a la educación en la lengua materna a las poblaciones quechuas. Como lo destaca el trabajo antropológico lingüístico de Nancy Horberger, entre otros, en Puno (Hornberger 1988, Valdiviezo, 2009), la inclusión del quechua para la enseñanza de estudiantes quechuas en la escuela rural sucedía en un contexto donde la comunidad, y en especial los padres de familia, conocían en carne propia el estigma social explícito hacia la lengua y los hablantes del quechua. También llegaba en un momento donde la escuela representaba, mal que bien, el vehículo de castellanización que se veía como oportunidad de movilidad social y económica para los jóvenes indígenas desde su sociedad rural, marginalizada, hacia la sociedad nacional. Esta visión de la escuela como espacio necesariamente castellanizador se vio exacerbada durante la década de los ochenta, la cual marcó el inicio de la violencia civil y estatal en el país donde las mayores víctimas de actos genocidas fueron las poblaciones civiles excluidas y en particular la indígena rural.

[346]

La comparación de las acciones de implementación de la política educativa nacional en contextos diferentes nos permite notar interpretaciones locales de la educación bilingüe así como la manera en que dicha interpretación puede reproducir o redefinir los conceptos de justicia, equidad e inclusión en la práctica educativa concreta. Podría decirse que desde la perspectiva del Estado –como perspectiva *desde arriba*– la educación en la lengua materna es una cuestión de justicia hacia las poblaciones históricamente marginadas, empobrecidas, aisladas de participación y voz en la sociedad nacional, para que estas gocen de oportunidades y acceso a la educación formal. En la práctica local, la implementación de esta iniciativa sucede de manera diferente en el contexto quechua donde la población se adhiere más al mandato del estado –desde arriba– y por ende se focaliza predominantemente en la enseñanza de la lengua materna. Mientras la Amazonía se caracteriza por la inclusión de la voz de la comunidad local y por realizarse desde la base como un esfuerzo concertado para incluir las prácticas culturales y el conocimiento local en la educación (Trapnell, 2003). Más aun, los estudios importantes de campo que se llevan a cabo en las escuelas de la Amazonía peruana realizados por Lucy Trapnell (2003), Sheila Aikman (1997, 1999) y el análisis efectuado por Jane Freeland (1996) confirman un panorama diferente al andino. En un contexto educativo caracterizado por la participación crítica local, la comunidad amazónica contribuye activamente generando contenidos y prácticas que valoran e incluyen los saberes de la comunidad local en el currículo escolar.

Las investigaciones de la práctica local *vis-à-vis*, la definición estatal de los programas bilingües de los noventa y la primera década del siglo veintiuno, coinciden en identificar las tensiones entre la política de Estado y su implementación (García, 2004; Hornberger, 1999, 2000; Trapnell, 2003). En este sentido se destaca no solamente lo que respecta a la diferencia entre la política y su implementación, sino que también se evidencian las propias tensiones discursivas que oscilan entre concepciones homogeneizadoras respecto a las poblaciones históricamente marginalizadas, y el discurso inclusivo que promete valorar la diversidad cultural y lingüística en el país. Complementariamente a estas investigaciones, el análisis etnográfico de la práctica en el aula de los programas bilingües revela variaciones entre pedagogías de reconocimiento e inclusión y aquellas de enseñanza tradicional caracterizada por su tono asimilacionista y excluyente de lo indígena. Más aun, Hornberger (2000) cuyos estudios destacan las paradojas de implementación de la edu-

cación bilingüe, nos llama a cuestionar si es que estas políticas de educación bilingüe son nada más que el resultado de un cambio meramente *cosmético* en la política y discurso nacional.

Justicia desde lo local en el contexto global

Nuestro estudio contrasta las actitudes locales hacia la inclusión del quechua en la escuela con el marco desde donde se diseña la política de educación bilingüe, que responde al derecho de acceso a la educación en la lengua materna, con la experiencia de la estigmatización de la lengua indígena afectada además por la tumultuosa crisis y violencia que atravesaba el país desde mediados de la década de los ochenta. Dicho contraste permite percatarnos de que lo que representa justicia en el papel puede, sin embargo, tener la más injusta consecuencia para niños y jóvenes Indígenas. En la concepción sobre la escuela como vehículo castellanizador y de deseada oportunidad socio-económica en una sociedad desigual, la comunidad Indígena cuestiona la inclusión del quechua en la enseñanza de sus hijos. En este sentido el propósito de justicia, equidad, e inclusión en la educación de los sectores marginados detiene el reconocimiento de la lengua materna y con el objetivo de sacarla de la estigmatización, encuentra también justificada resistencia en la comunidad rural Indígena. El marco teórico a partir del cual se conceptualiza la justicia en la educación para la población que ha sufrido estigmatización e injusticia difiere de manera crítica del marco basado en la experiencia histórica local. Dada esta diferencia entre lo local y lo político estatal, ¿existe alguna justificación que sitúe una conceptualización sobre la otra? Luego, ¿qué es justicia en la educación en este contexto? Igualmente, a la pregunta sobre la inclusión del quechua se añade la cuestión no solo de la enseñanza de la lengua aislada, sino de la cultura y el contenido de la enseñanza.

[347]

La década de los noventa se caracteriza por la difusión de una serie de iniciativas educativas globales que intentan responder al problema de la pobreza. En un contexto donde se calcula más de cien millones de niñas y niños sin acceso a la escolaridad y más de 960 millones de adultos analfabetos, números que se asocian con índices de pobreza, falta de salud y retos sociales como la maternidad adolescente y la drogadicción, la Unesco auspicia el desarrollo de la iniciativa de Educación Para Todos en la reunión internacional de Jomtien en 1990. En esta iniciativa, conjuntamente con el acceso a la escolaridad, se destaca la educación de calidad que responda a los derechos lingüísticos y culturales de

la niñez en el mundo. En el Perú, la política estatal de educación bilingüe se define explícita y formalmente como intercultural. Es decir que se reconoce la dimensión cultural de la lengua de manera más enfática que en versiones anteriores de la política educativa estatal. Igualmente, se genera un discurso más explícito sobre la necesidad de la inclusión de ambas, la lengua y cultura indígenas en la educación intercultural bilingüe o EIB. Este discurso oficial contrasta con los esfuerzos de implementación y práctica del mismo. Como lo destacan las investigaciones realizadas sobre la implementación de las políticas de educación intercultural bilingüe en el contexto andino, la enseñanza de la lengua quechua y del castellano, no necesariamente la inclusión de la cultura indígena, constituyen la preocupación permanente del maestro bilingüe. Por su parte, el Estado, el cual concentra recursos para la elaboración de libros y materiales de enseñanza para la escuela bilingüe, deja también de lado la dimensión cultural de la EIB, y produce materiales desconectados de la realidad, no únicamente cultural sino también lingüística local, donde se lleva a cabo la EIB. Podemos afirmar que la década de los noventa es aquella donde el discurso concerniente a la justicia, equidad e inclusión en la educación peruana se focaliza mayormente en las poblaciones marginadas, y en la indígena en particular.

[348]

Como respuesta a iniciativas globales centradas en la equidad, en esta década también surge un discurso estatal aun tímido sobre la igualdad de género que parece traducirse predominantemente en la idea de igualdad numérica en el acceso educativo de niñas y niños a la educación formal. Dicha idea de género también está presente en algunos contextos de la EIB, pero no se constituye como reto fundamental, posiblemente debido a que numéricamente no se evidencian brechas graves del acceso entre niños y niñas indígenas. El resto de los temas educativos mantienen su mirada hacia afuera y privilegian ideas de mercado y progreso económico como si no tuvieran relación alguna con los otros sectores de la población nacional. La década de los noventa es la década en la que se produce una explosión de centros de preparación y de educación superior en las zonas urbanas del país, zonas que se mantienen ajenas –no únicamente geográficamente, sino epistemológica y culturalmente– al sector rural y donde el bilingüismo que se valora es aquel basado en lenguas europeas, no en las lenguas indígenas locales.

Para el Estado, que se mantiene mayormente apático ante la educación pública pero consistentemente atento a los sectores privados, las oportunidades de reconocimiento y aprobación internacional, necesarios para generar inversión

extranjera, motivan la promoción de las políticas de educación intercultural bilingüe. Estas políticas hacen eco del discurso internacional promovido por la Organización de las Naciones Unidas sobre la justicia, la inclusión y la equidad. Es así que la EIB se hace parte de la reforma educativa nacional, aunque referida claramente y casi de manera exclusiva a las poblaciones rurales indígenas, y no a los sectores urbanos y de élite en el país, como lo demuestra por ejemplo la creación de oficinas en el Ministerio de Educación que se ocupan de la educación intercultural bilingüe dentro de la educación rural. Las estructuras institucionales separan de manera legal lo rural de lo urbano y lo indígena de lo mestizo, del producto de la herencia colonial española y lo Inca, y que se define más bien como excluyente de lo indígena, apoyándonos en los aportes que ofrecen las investigaciones de la historiadora Cecilia Méndez (1996).

Las pesquisas realizadas sobre las escuelas EIB en la primera década del segundo milenio revelan el aula como espacio de contención y resistencia, pero también de reinterpretación y creación de políticas de inclusión de la lengua y culturas autóctonas. En el caso de estudios que se centran en los educadores de la EIB en la región andina, se presentan procedimientos donde la educación memorística tradicional coexiste con experiencias innovadoras y creativas que incluyen las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad. En las investigaciones realizadas por la autora de este capítulo donde participaron maestros de la EIB, así como en los estudios anteriores de Nancy Hornberger (2000), se revela la preocupación que tienen los maestros locales y los funcionarios de EIB sobre el uso del quechua local, el cual difiere del quechua fomentado por la Academia Mayor de la Lengua Quechua. Estos debates lingüísticos muestran una brecha ideológica importante donde aquellos que defienden la importancia del quechua local desafían las convenciones formales que definen a la lengua local como limitada e inculta frente a la Academia Mayor que se defiende como la autoridad, norma y aspiración de todo hablante del quechua. Estos debates del quechua formal versus el quechua local se constituyen como rivalidades de poder donde el propósito de unos es el de reconocer e incluir la lengua quechua viva de la comunidad y de los otros el de enfatizar la existencia de una lengua quechua a la cual se le atribuye sofisticación y lugar indiscutido como norma única de dicha lengua indígena. En este contexto, la idea de la inclusión de la lengua indígena en EIB enfrenta preguntas como: ¿Qué quechua se enseña y aprende en la EIB: el quechua que se habla en la academia o el quechua de la comunidad? ¿se debe elegir entre uno y otro o

existen posibilidades de incluir a ambos (o más) versiones para la enseñanza y el aprendizaje en la EIB? ¿cuáles son las implicancias culturales de este debate lingüístico e ideológico?

[350]

Las contradicciones que emergen en el contexto de implementación de políticas educativas nos permiten comparar la travesía y la evolución de los conceptos de justicia, equidad e inclusión en la educación. A través de la historia podemos encontrar evidencia de ideas de justicia que se manifiestan en políticas educativas que buscan promover la igualdad antes que la equidad como principio de justicia, donde la enseñanza y el aprendizaje se imaginan de manera estática y uniforme para todos y donde la diferencia se concibe como problema en vez de como recurso. También encontramos evidencia de gran resistencia entre los sectores de poder económico y político para la puesta en práctica de cualquier iniciativa de cambio y desafío al *statu quo* en un contexto caracterizado por grandes desigualdades sociales y de clase, donde los sectores indígenas rurales representan unos de los más desfavorecidos. Nuestro estudio ha querido hacer un recorrido en el tiempo, contextualizando y ubicando históricamente los momentos en que se comienza la inclusión del quechua en los planes de estudio escolar a nivel nacional. A la vez, se han reconocido los cambios dados a través de las décadas donde la inserción de la lengua indígena se inicia con su oficialización e intentos de inclusión en los medios y en la educación nacional. A partir de ahí, se formaliza la creación de programas bilingües donde se promueve el uso y enseñanza de la lengua indígena en el aula y más recientemente donde se empieza a enfatizar el aspecto cultural como inseparable y necesario en la educación bilingüe. En la siguiente sección ofrecemos el segundo elemento del análisis comparativo propuesto en este capítulo: el análisis de experiencias locales de caso, de las experiencias dentro de la institución educativa donde se implementan las políticas de inclusión.

II - Conceptualización de la justicia, equidad e inclusión desde la practica local

Estudios realizados en el contexto educativo local sobre prácticas y percepciones respecto a la lengua y a los hablantes indígenas revelan la persistencia de ideologías de exclusión racial, cultural y lingüística, así como de fines homogeneizadores de la educación que son claramente opuestos a las propuestas de justicia, equidad e inclusión. Muestra de lo anterior son los hallazgos de las investigaciones de Virginia Zavala (2011) con estudiantes

universitarios indígenas hablantes del castellano como lengua adicional. Estos hallazgos indican la existencia de la estigmatización tanto lingüística como racial y social hacia el alumnado indígena, y el consecuente impacto negativo en su experiencia universitaria. No obstante, los programas de acción afirmativa, basados en principios de justicia social, y cuyo objetivo es dar acceso a la educación a poblaciones históricamente marginalizadas, busca incluirlas y brindarles apoyo para lograr la culminación de sus estudios universitarios. Sin embargo, el estudiantado indígena sufre la estigmatización por su forma de hablar el castellano, si bien es considerada no estandarizada y «motosa». Consecuentemente, se le encasilla en estereotipos de inferioridad racial e intelectual, tanto por sus propios instructores académicos como por miembros de su propia comunidad. Las contradicciones presentes en la experiencia de los diferentes actores educativos indican no solo la coexistencia de prácticas inclusivas y exclusivas en la educación, sino también la necesidad de identificar cómo dichas prácticas definen la justicia o se alejan de ella.

Ideología del déficit del marginado

Con frecuencia las aproximaciones a la solución de los problemas de desigualdad y principalmente de la pobreza en el país, parten de concepciones unilaterales de la deficiencia del «otro», al cual se le atribuye dicha deficiencia como parte «de su naturaleza», y al cual además frecuentemente se le superponen elementos raciales y lingüísticos. Estas ideologías se hacen presentes en escenarios educativos y sociales como lo muestran varios análisis no solamente en el Perú sino en otros contextos como en los Estados Unidos (Rosa, 2016; Rosa and Flores, 2017a, 2017b; Valdiviezo, 2014; Zavala, 2011). Igualmente, al individuo o grupo que se encuentra en condición de pobreza, se le atribuye ser la causa de la misma. En otras palabras, esta ideología explica la pobreza como problema únicamente del pobre porque de cierta manera el pobre quiere serlo o porque en todo caso merece serlo. Esta explicación permite la ruptura con toda conexión que pueda establecer algún tipo de responsabilidad social, política o económica de otros sectores hacia aquellos que se encuentran en condición de pobreza y marginación. Por el contrario, se define a estos sectores desfavorecidos como el centro del problema que limita y detiene el progreso de la nación. Dentro de esta ideología siempre se puede culpar de los problemas que enfrenta el país a los sectores menos favorecidos. En este sentido, también cualquier idea de atención y solución de estos retos se disocia de posibles transformaciones que necesitarían darse social e institucionalmente.

Si en la actualidad se continúa reproduciendo la idea de inclusión de la diversidad es con el fin de asimilar y homogeneizar la cultura de la mayoría. En otras palabras, se incluye la diversidad con el propósito de hacerla semejante a todo lo demás. En el aula local, esta idea se traduce en la educación bilingüe para la castellanización como fin lingüístico y cultural.

En la práctica local, los fines de castellanización se evidencian como parte de los anhelos de los maestros EIB y padres de familia en la comunidad indígena. En el caso propiamente de los maestros EIB, algunos identifican el uso del quechua en el programa como «un puente de transición para la enseñanza del castellano» (Valdiviezo, 2013c, p. 35). Es decir que, si bien el quechua como lengua indígena se incluye como elemento esencial de la enseñanza en el aula bilingüe, esta inclusión sirve un propósito transicional para un fin castellanizador. De esta manera, el producto final de la EIB no es un hablante indígena bilingüe en su propia lengua y en castellano. Más bien se persigue preparar un hablante monolingüe de castellano. Los maestros EIB que se identifican con el propósito transicional de la EIB destacan la importancia de preparar a los alumnos indígenas para su acceso a los mercados de trabajo y movilización económica y social. Y cuando estos anhelos se transforman en prioridad dentro de la práctica de EIB, el fin de la educación tradicional es castellanizar a través del abandono y, últimamente, la exclusión de la lengua, cultura e identidad indígena. Podemos referirnos a los fines de estas prácticas locales de la EIB como formas de negación de la justicia, equidad e inclusión en la educación; sin embargo, como explicaremos a continuación, la atención a los procesos de la enseñanza diaria dentro de la investigación etnográfica nos permite poner en evidencia posibilidades de inclusión y transformación en la educación.

[352]

Evidencia de contradicción y posibilidad

Las investigaciones que analizan comparativamente las prácticas locales de implementación en los programas de educación intercultural bilingüe demuestran tensiones entre las acciones y expectativas de las autoridades oficiales de la EIB que representan al Ministerio de Educación en la región, y las acciones y perspectivas de los maestros de aula. Esto es claro en estudios etnográficos publicados anteriormente (Valdiviezo, 2008, 2009, 2013ab), donde se describen las acciones de las autoridades en la EIB como demandas desde arriba, caracterizadas por ideologías homogenizadoras en la educación de los estudiantes indígenas. Este tipo de ideologías justifica la supresión de las prácticas culturales

y lingüísticas de los niños y niñas indígenas en la escuela con el fin de lograr su asimilación a la cultura dominante. Sin embargo, como también revelan los estudios anteriormente mencionados, si bien las maestras y maestros EIB en ocasiones basan su enseñanza en prácticas de educación tradicional, otras veces realizan esfuerzos concertados por incluir la cultura y lengua de la comunidad como elementos centrales en las lecciones diarias y en el currículo EIB. Es así que los detalles etnográficos de estos estudios permiten revelar contradicciones al igual que posibilidades de inclusión de la lengua y cultura indígena en la práctica de la escuela local. Tomemos en cuenta, además, que el esfuerzo de las maestras y maestros EIB se realiza dentro de un contexto donde la escuela aún se sigue concibiendo, si bien no necesariamente en la política impresa sino en la política *de facto*, como medio de homogenización y de asimilación de la identidad indígena a la cultura y lengua castellanas correspondientes a la identidad mestiza nacional. En este discurso nacional que no necesariamente es explícito en la política gubernamental, pero que sí corresponde más bien con ideologías heredadas y presentes, lo indígena aún se sigue antagonizando al imaginario de evolución y de progreso nacional. De tal manera que en la interpretación y la práctica del discurso de la EIB, podemos identificar desafíos centrales para la concepción y práctica de la inclusión en la persistencia de ideologías racistas y de exclusión más allá de la palabra escrita.

[353]

El análisis de lo local en comparación con el discurso oficial nos ayuda a revelar la complejidad y multidimensionalidad de la política de inclusión, donde, en el caso de la EIB, convergen ideologías que históricamente han impactado y justificado monopolios de poder así como profundas desigualdades sociales, económicas y políticas en el país. Dentro de un discurso estatal que hace eco de iniciativas globales de organizaciones internacionales ya mencionadas en la primera sección de este ensayo (I), dichas justificaciones identifican a la escuela, a la educación, como la oportunidad para salir de la pobreza y aliviar la desigualdad. Si bien podríamos estar de acuerdo con estos fines de manera general, debemos indicar que este discurso enfatiza la oportunidad de la educación formal (y uniforme) para todos, haciendo invisible la atención necesaria y urgente a la diversidad. Otorgar a todos la misma educación puede parecer un fin noble, sobre todo cuando existe niñez que no tiene acceso a ninguna educación formal. Sin embargo, este fin asume una indiscutible neutralidad y benevolencia en la educación formal por un lado, mientras que por el otro, asume déficit en las poblaciones marginalizadas a las cuales por ende

se les ofrece la educación formal como una oportunidad, no como un derecho (Valdiviezo y Valdiviezo-Arista, 2008). Existe un corpus bastante importante de estudios referidos a la implementación de reformas educativas en contextos diferentes alrededor del mundo. Estos estudios identifican los fines homogeneizadores entre educadores en escuelas que sirven a sectores marginales que en muchos casos se identifican como poblaciones minoritarias racial, lingüística o culturalmente (Banks, 1997, 2010; Gay, 2010; Nieto, 2010; Sleeter, 2011, 2012). Dichas investigaciones no solamente evidencian las graves consecuencias académicas, psicológicas, sociales e incluso económicas de la educación homogenizadora, sino que también proponen una educación crítica y culturalmente apropiada como un fundamento central de justicia social.

Este ensayo propone entender la justicia, la equidad y la inclusión como espacios de intervención en la educación peruana en relación a las ideologías racistas y de exclusión que han perseverado en la experiencia colectiva del país y que se manifiestan desde la política y la institución nacional hasta la enseñanza dentro del aula. El análisis comparativo de estas ideologías a través del tiempo y en espacios macro y micro, permite revelar el surgimiento de contra-narrativas que desde el discurso hasta propiamente la práctica local, desafían el *estatus quo* y permiten concebir posibilidades de transformación hacia prácticas más justas de enseñanza que trasciendan tanto el imaginario colectivo como la acción local.

[354]

III - Hacia una contextualización espacio-temporal del fenómeno educativo

Dedicaremos la última sección del presente ensayo al tercer elemento del análisis comparativo, el cual nos permite contextualizar las conceptualizaciones e implementaciones de la justicia, la equidad y la inclusión en la educación peruana. En las dos secciones previas hemos explorado las contradicciones presentes en el discurso global del derecho a la educación, de reforma y la práctica local en programas de educación inclusiva, primeramente a través de las últimas décadas del siglo XX y la primera década del siglo XXI. Este análisis comparativo, donde de alguna manera hemos puesto en diálogo lo macro y lo micro, nos permite identificar la existencia de un discurso de inclusión en el que coexisten ideologías asimilacionistas y que advierten la existencia de la diversidad como característica que debe tenerse en cuenta solamente como medio para homogenizar, no para lograr transformaciones sostenibles

que aseguren su continuidad. Como lo explicamos en las secciones previas, la evidencia más clara de estas ideologías se encuentra en la implementación de la EIB como un programa transicional donde se utiliza la lengua quechua, como medio, con un fin castellanizador. La inclusión de lo indígena –la lengua indígena– se justifica mediante un discurso donde la educación se considera una oportunidad que se otorga a las poblaciones marginalizadas. Esta oportunidad no parte de un reconocimiento de los derechos de los pueblos o comunidades diversas, sino de la estereotipación de los mismos como sectores caracterizados por sus déficits. Así, bajo este entendimiento, la justicia en la educación para estos sectores se traduce en el acceso a la educación formal, a la cual se entiende como un bien deseado, benevolente y neutral; no como a una institución a la que se puede evaluar, cambiar y tal vez reimaginar.

Sintetizamos los hallazgos del análisis comparativo en trabajos anteriores (Valdiviezo 2014, p.193-4) en cuatro ideologías principales que se pueden identificar en el discurso educativo que se construye con respecto a los sectores marginados:

1. Las creencias y características de estos sectores los identifican como **atrasados e incultos**, sobre todo si carecen de educación formal.
2. Estos sectores representan un **obstáculo para el desarrollo** económico y el progreso del país. Además, la existencia de estos sectores desunifica a la nación.
3. El tema de la ciudadanía de estos sectores es discutible. Se les considera como **ciudadanos de segunda categoría** que no requieren participar como otros en la sociedad general.
4. El propósito de incluir a estos sectores en la educación es el de educarlos, darles cultura, y **castellanizarlos**.

[355]

Dichas ideologías construyen a los sectores marginados como receptores pasivos y deficientes de una educación cuyo fin es el cambiarlos, pero también como sectores que no necesariamente están destinados al éxito debido a su naturaleza. Bajo esta ideología, la educación y, en todo caso, la justicia en la educación, se convierte en un acto de caridad. La comparación espacio-temporal permite entonces identificar la persistencia de estas ideologías a través de la historia y también desde el discurso del Estado hasta el discurso local, dentro del aula. Pero si bien esta identificación nos es sumamente útil para

centrar el problema de la justicia en la educación peruana contemporánea, es importante tener en cuenta que estas ideologías, además de persistir, coexisten con ideas y acciones que denotan lo que podemos calificar como acercamientos a la equidad e inclusión en la educación.

Basándonos en los hallazgos de trabajos empíricos sobre la EIB (Aikman, 2003; Valdiviezo, 2009, 2013abc, 2014), podemos identificar prácticas de inclusión en la educación que conciben la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes y comunidades indígenas no únicamente como importantes sino como centrales en la educación intercultural. Nuestra perspectiva comparativa permite extender el conocimiento de la inclusión en la educación a otros contextos donde también encontramos características de exclusión y marginación como las poblaciones indígenas en Nueva Zelanda y las minorías raciales en los Estados Unidos, por nombrar algunas. Notamos que los maestros en estos contextos diferentes tienen un rol fundamental en la implementación de prácticas inclusivas y socialmente justas en el aula; así pues, la inclusión de la diversidad, lenguas y culturas indígenas toma lugar cuando:

[356]

1. Se reconoce el valor e importancia de los saberes locales en la escuela. Así, la enseñanza se basa en prácticas culturales locales para las cuales se invita a los padres de familia y o miembros de la comunidad, como expertos en dichos saberes, para que los compartan en la escuela. Así también, la presencia de la comunidad en la escuela es activa y generadora de saberes. En Nueva Zelanda la educación Maori, por ejemplo, insiste en que los maestros sean de la misma comunidad de los estudiantes y que los objetivos de la enseñanza sean definidos por la misma comunidad.
2. Contrariamente a las prácticas punitivas y excluyentes que han caracterizado a la educación tradicional que se imparte a los sectores marginalizados, en el aula de EIB se ve evidencia de participación activa de los estudiantes, donde toman iniciativa y se expresan espontáneamente en su lengua materna. La educación en este sentido cultiva el pensamiento crítico y la capacidad de liderazgo del estudiante. Algunos programas educativos en las escuelas secundarias en los Estados Unidos preparan a los jóvenes que viven en sectores marginales mediante proyectos generados por su mismo interés donde practican métodos de investigación, presentan sus hallazgos en congresos académicos, y proponen soluciones a los retos sociales que los afectan a ellos y a su comunidad.

3. Los maestros EIB se acercan a la comunidad para aprender el quechua local y las prácticas culturales locales y para incluirlos en el currículo y enseñanza en el aula. Así mismo, los maestros EIB adaptan el currículo al contexto local. Los contenidos curriculares son desarrollados por la propia comunidad y en algunos casos este trabajo reúne no únicamente a los adultos padres de familia, miembros de la comunidad y de la escuela, sino también a los mismos estudiantes.

Es importante destacar que estas prácticas de inclusión no son exhaustivas, debido a que son únicamente parte de la implementación local en un contexto espacio temporal determinado. Cada contexto local puede ofrecer ejemplos de prácticas de inclusión particulares a dicho contexto, como lo demuestran las investigaciones mencionadas en la Amazonía y los Andes peruanos, así como también investigaciones que se dan en contextos internacionales y que destacan pedagogías culturalmente pertinentes. Para acercarnos a la justicia, la equidad y la inclusión en la educación se requiere tomar en cuenta este conocimiento conjuntamente con el conocimiento del contexto local.

A través de este ensayo planteamos el análisis comparativo de tres elementos que son centrales en el entendimiento del fenómeno educativo. Hemos comparado estos elementos históricamente así como local y globalmente, teniendo en cuenta discursos y prácticas en la implementación de la educación a nivel macro y micro. Esta comparación nos ha permitido identificar los desafíos que merecen atención central cuando nos referimos a los temas de justicia, equidad e inclusión en la educación peruana. Como hemos explicado, hay ideologías de exclusión que persisten históricamente en el discurso educativo, pero también hemos hallado la coexistencia de estas ideologías con prácticas inclusivas y socialmente justas. El reconocimiento tanto de la persistencia como de la coexistencia de prácticas de exclusión e inclusión debe formar parte del conocimiento colectivo de aquellos que se avoquen a la tarea de acercar la enseñanza y el aprendizaje tanto a conceptos como a prácticas justas, equitativas e inclusivas que conjuntamente transformen la educación y la sociedad.

[357]

FUENTES CONSULTADAS

1. Aikman, S. (1997). «Interculturality and intercultural education: A challenge for democracy». *International Review of Education*, 43(5-6), 463-479.
2. Aikman, S. (1999). *Intercultural education and literacy: An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*. Amsterdam: John Benjamins

[358]

3. Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society. Multicultural Education Series*. New York: Teachers College Press.
4. Banks, J.M. (2010). *Multicultural Education Issues and Perspectives*. NJ: Wiley & Sons.
5. Bartlett, L.& Vavrus, F. (2014). «Transversing the Vertical Case Study: A Methodological Approach to Studies of Educational Policy as Practice». *Anthropology and Education Quarterly*, 45(2), 131-147.
6. Freeland, J. (1996). «The global, the national and the local: Forces in the development of education for Indigenous peoples: The case of Peru». *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 26(2), 167– 195.
7. García, M.E. (2004). «Rethinking Bilingual Education». *Intercultural Politics, State Policy and Indigenous Rights, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 348-367.
8. Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
9. Hornberger, N. (1988). *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Berlin: Mouton de Gruyter.
10. Hornberger, N. (1999). «Language policy and ideological paradox: Bilingual intercultural education in the Andes». In Jef Verschueren (Ed.), *Language and Ideology: Selected Papers from the 6th International Pragmatics Conference*, Volume 1 (pp. 223-245). Antwerp: International Pragmatics Association.
11. Hornberger, N. (2000). «Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility». *Anthropology and Education Quarterly* 31(2), 173-201.
12. Méndez, C. (1996). «Incas sí, indios no: Notes on Peruvian creole nationalism and its contemporary crisis». *Journal of Latin American Studies*, 28(1), 197-225.
13. Nieto, S. (2010). *Language, culture and teaching: critical perspectives*. New York: Routledge.
14. Rosa, J., & Flores, N. (2017). «Do you hear what I hear? Raciolinguistic ideologies and culturally sustaining pedagogies». In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 175-190). New York, NY: Teachers College Press.

15. Rosa, J. & Flores, N. (2017a). «Unsettling Race and Language: Toward a Raciolinguistic Perspective». *Language in Society*, 46(5):621-647.
16. Rosa, J. (2016). «Standardization, Racialization, Languagelessness: Raciolinguistic». *Journal of Linguistic Anthropology*.
17. Rosa, J. (2016). «Ideologies across Communicative Contexts». *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2):162-183.
18. Sleeter, C. E. (2011). «An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy». *English Teaching: Practice and Critique*, 10(2), 7-23
19. Sleeter, C. E. (2012). «Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy». *Urban Education*, 47(3), 562-584.
20. Trapnell, L. A. (2003). «Some Key Issues in Intercultural Bilingual Education Teacher Training». *Comparative Education*.
21. Trapnell, L. A. (2003). «Programmes--as seen from a teacher training programme in the Peruvian Amazon Basin». *Comparative Education*, 39(2), 165-183.
22. Unesco (1990). *World declaration on Education for All and framework for action to meet basic learning needs*, Paris: Unesco.
23. Valdiviezo, L.A. (2009). «Don't you want your child to be better than you?»: Enacting ideologies and contesting intercultural policy in Peru. In F. Vavrus & L. Bartlett (Eds.), *Critical approaches to comparative education: vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas* (pp.147-162). New York: Palgrave Macmillan, Comparative and Development Education series.
24. Valdiviezo, L. A. (2013a). «El Niño Debe Aprender En Su Idioma: A Teacher's Approximations to Language Policy in an Indigenous Peruvian School». In *Bilingual education and language policy in the global south* (pp. 27-43). New York: Routledge.
25. Valdiviezo, L. A. (2013b). «Cosmovisiones Indígenas y construcciones sobre la interculturalidad en la educación bilingüe Indigenous cosmovisión and constructions about interculturality in bilingual education». *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, 99-123
26. Valdiviezo, L. A. (2013c). «Vertical and horizontal approaches to ethnography of language policy in Peru». *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 23-46.

27. Valdiviezo, L.A. (2014). «Political Discourse and School Practice in Multilingual Peru». In R. Cortina (Ed.), *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*, 187-209. Bristol, UK: Multilingual Matters.
28. Valdiviezo, L.A., & Nieto, S. (2015). «Culture in Bilingual and Multilingual Education: Conflict, Struggle and Power». In W.E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Chap. 6, 92-108. Wiley-Blackwell.
29. Valdiviezo, L.A., & Valdiviezo-Arista, L.M. (2008). «Política y Práctica de la Interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta [Policy and practice of interculturality in Peruvian education]». *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-25.
30. Vavrus, F. & Bartlett, L. (2009). *Critical approaches to comparative education: Vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas*, New York: Palgrave-Macmillan.
31. Zavala, V. (2011). «Racialization of the bilingual student in higher education: A case from the Peruvian Andes». *Linguistics and Education*, 22(4), 393-405.

La regulación del trabajo docente y los riesgos del lenguaje managerial

CARLA FARDELLA CISTERNAS,

RICARDO ZAVALA VILLEGAS

Universidad Andrés Bello, Chile

Resumen: El objetivo de este trabajo es ofrecer una reflexión en torno a la implementación de las actuales políticas de regulación del trabajo docente. Para ello el texto se desarrolla en 4 puntos. Se inicia con una revisión de la transformación del trabajo docente en América Latina, en especial en Chile, para luego prestar especial atención al panorama actual de las regulaciones al quehacer docente. A continuación nos detendremos a comprender cómo las actuales políticas de regulación docente se anclan en el denominado marco de la nueva gestión pública. Por último, nos centramos en un aspecto muy específico de la *managerialización* y la nueva gestión pública: el gobierno de la fuerza laboral a partir de dispositivos como la medición y construcción de estándares para leer la realidad educativa y el quehacer docente. De esta manera, concluimos que las actuales regulaciones del trabajo docente y el lenguaje del *Management* constituyen algunos riesgos para el gremio docente que deben ser considerados y sopesados en conjunto con la implementación de los cambios.

Palabras Claves: Trabajo docente – nueva gestión pública – dispositivos de gestión escolar.

Abstract: The objective of this work is to offer a reflection on the implementation of the current policies of regulation of teaching work. For this, the text is developed in 3 points. It begins with a review of the transformation of teaching work in Latin America, especially in Chile, to then pay special attention to the current landscape of regulations for teaching. Then we will stop to understand how the current policies of teacher regulation are anchored in the so-called framework of the new public management. Finally, we focus on a very specific aspect of managerialization and the new public management: the government of the workforce based on devices such as the measurement and construction of standards to read the educa-

tional reality and the teaching task. In this way, we conclude that the current regulations of the teaching work and the language of the Management constitute some risks for the teaching union that must be considered and weighed in conjunction with the implementation of the changes.

Key Words: Teaching work - new public management – school management devices.

Introducción

Las políticas educativas y en especial aquellas que abordan el gobierno y regulación del trabajo docente han incorporado en las últimas dos décadas las lógicas del *Management* como modelo de gestión de la fuerza laboral docente. La *managerialización* del cuerpo docente puede verse reflejada en una serie de medidas desarrolladas en el sector educativo que rigen la labor del profesorado en Chile, tales como: la permanente evaluación del desempeño individual, el establecimiento de estándares de desempeño o el incentivo económico asociado al logro de estándares determinados.

[362]

Esta forma de gestionar la fuerza laboral docente no sólo organiza las actividades diarias de los profesores, las aulas y estudiantes, sino que inevitablemente apela a la transformación profunda de la cultura y otros aspectos de la profesión. En otras palabras, las nuevas regulaciones del trabajo no sólo reorganizarán el quehacer del magisterio, sino también sus ideales, su identidad laboral, las relaciones dentro de la escuela y su ética profesional, entre otros aspectos

A partir del análisis teórico contextualizado en Chile de las nuevas regulaciones mencionada, en este escrito postulamos que las actuales regulaciones del trabajo docente y el lenguaje del *Management* constituyen algunos riesgos para la cultura docente que deben ser considerados y sopesados en conjunto con la implementación de los cambios propuestos por las políticas públicas educativas.

Con la idea de lograr este propósito, el capítulo se inicia con una revisión de la transformación del trabajo docente en América Latina, en especial en Chile, para luego prestar especial atención al panorama actual de las regulaciones al quehacer docente.

En segundo lugar, nos detendremos a comprender cómo las actuales políticas de regulación docente se anclan en el denominado marco de la nueva

gestión pública. La *managerialización* del sector público o el *New Management*, pueden ser usados como conceptualizaciones con gran potencial para facilitar la comprensión de la transformación del trabajo y los trabajadores en el sector público de los últimos años, en especial en el área de la educación.

Por último, una vez planteado este marco nos centramos en un aspecto muy específico de la *managerialización* y la nueva gestión pública: el gobierno de la fuerza laboral a partir de dispositivos como la medición y construcción de estándares para leer la realidad educativa y el quehacer docente.

Mediante el desarrollo de estos 3 puntos se espera colaborar con algunas ideas para reflexionar en torno a la implementación de las actuales políticas de regulación del trabajo docente.

Revisión del rol docente en el Estado moderno chileno

La profesión docente es un gremio que se caracteriza por una relación singular con el Estado, que no es comparable al de otras profesiones que también prestan servicios sociales como la medicina, el trabajo social o el derecho. Esta relación, a nuestro juicio, marcará el devenir de la profesión, la identidad y el quehacer del trabajo de los profesores en Chile. Tal como señala Suasnábar (2013), las dimensiones socio-históricas en la base de la configuración y expansión de esta disciplina, están estrechamente ligadas al surgimiento de los sistemas educativos nacionales y a las demandas de formación profesional de los docentes. De esta manera, el campo educativo muestra un proceso de institucionalización de sus saberes desplegado en un vínculo constituyente con el aparato burocrático estatal, la formación profesional y la universidad (Suasnábar, 2013; Tenti Fanfani, 2007). La disputa entre diferentes actores (incluido el Estado) en la organización de la actividad docente, atraviesa el proceso de estructuración de la profesión y provoca un evidente contraste con otras disciplinas y profesiones cuyo despliegue se caracteriza por la autonomía disciplinaria e independencia del Estado y de las casas universitarias, al menos en la constitución de sus métodos, objetos de estudio y regulaciones profesionales (Deem, 2004; Vinck, 2014).

De esta manera, la constitución contemporánea de la profesión docente en su vínculo con el desarrollo del Estado no puede entenderse sino dentro del lugar que toma la educación pública como proyecto social y político. La idea base es que el triángulo Estado, educación y docencia es una configuración de los Estados modernos, donde la educación pública ha sido el escenario

por antonomasia de desarrollo profesional de los maestros (Larrosa, 1995). Esta alianza se forja durante el siglo XIX, bajo el argumento de que la razón y la instrucción de la población debían constituirse en un proyecto social que tendiera al progreso cultural de la población, así como la eficiencia nacional (Larrosa, 1995). De esta manera se instala en gran parte de los Estados latinoamericanos la educación masiva, como un proyecto estatal relevante, que debía distanciarse de una concepción histórica de la educación como misión religiosa y humanista propia de las épocas precedentes (Lozano, 1994). Así, el Estado se posiciona como educador de la nación y los maestros como su principal fuerza de trabajo para encarnar este proyecto (Fardella y Sisto, 2014; Laval, 2004). Mediante la unificación lingüística, cultural y moral de la nación, se buscaba generar conciencia nacional e higiene social (Laval, 2004).

[364]

Décadas después, bajo la organización del Estado de bienestar se logra afianzar y expresar con claridad un proyecto político educativo de instrucción de masas, obligatorio, laico, universal y gratuito que se construyó bajo una organización carácter central (Redondo, 2009). El sistema inicialmente fue dividido en dos: el sistema de instrucción primaria (masivo) y el sistema secundario y terciario (sistema selectivo apoyado por políticos e intelectuales dominantes de la época). El sistema de instrucción primaria, dirigido a toda la población, creía en la educación como un motor de progreso nacional (Cox; Gysling, 2009) y progresaba con el afán de transformar a una masa popular «inculta» aunque sin alterar su condición de clase. Sin embargo, una no puede progresar al margen de la otra y, al contrario de las intenciones, esta clase fue tremendamente funcional en el desarrollo del proyecto económico y político de la clase mercantil dirigente (Salazar, 1988).

Bajo el argumento del progreso social, los países latinoamericanos, en general, y Chile, en particular, posicionaron la educación pública y el trabajo docente como áreas prioritarias de desarrollo, aumentando su gasto en educación hasta la crisis de 1980.

Es imposible pensar que todo este proyecto podía llevarse a cabo sin la fuerza laboral del gremio docente y no solo su fuerza de trabajo, sino también su compromiso y encarnación subjetiva del proyecto sociopolítico. La misión de la educación pública de propagar el progreso a todos los rincones del territorio tenía por condición el desarrollo de personal capacitado e implicado con esto (Cox; Gysling, 2009). Es por ello que el interés del Estado chileno en los profesores y su capacidad de trabajo debe ser comprendido como una requesi-

to para llevar a cabo el proyecto, lo que sin duda motivó enmarcar el oficio de la enseñanza bajo un conjunto de reglamentos y regulaciones que organizan la profesión docente desde su formación hasta su retiro, todo lo cual se aplica hasta el día de hoy (Jones, 1993; Reyes & Cornejo, 2007).

De esta manera, la imagen de la docencia asociada a las figuras de evangelización o también de la ilustración laica del siglo anterior, son desplazadas por un nuevo perfil docente acorde al nuevo proyecto político social de la educación (Núñez, 2004). Reflejo de esto es la constitución del sistema educacional nacional fiscal y la formación de las escuelas normales, las cuales se harían cargo de la formación técnica, pero sobre todo del enrolamiento cultural de los docentes (Fardella & Sisto, 2013). Las escuelas normales estaban a cargo de la formación de profesores populares para la instrucción primaria (Cox; Gysling, 2009). Para la formación normalista fue muy influyente la condición social y de clase de quienes serían los futuros profesores y fue justamente este el argumento para implementar una formación estricta y de férreo control por parte del Estado.

De acuerdo con Jones (1993), las instituciones públicas mostraron una creciente preocupación por la preparación del docente y la figura del profesor se volvió central. Se ponía especial atención a las cualidades morales del profesor, su conducta debía ser modelo para el resto de la población. Este periodo se le denominó primera fase de profesionalización del docente (Núñez, 2004; Ávalos, 2004) y por décadas se implementaron estrategias de intensivo control cuya función era eminentemente alfabetizadora, moralizadora y disciplinadora (Cox; Gysling, 2009; Fanfani, 2006). Como señalamos al inicio de este trabajo, la docencia como oficio público nace enmarcada en un proyecto sociopolítico de progreso de la población y los Estados, asunto que le restará los años venideros autonomía profesional, valor social y sobre todo la experiencia de autodeterminación profesional.

Otra dimensión que acompaña la formación de los normalistas es la incorporación del salario, ingrediente que vuelve el oficio docente comparable a otros trabajos asalariados de la sociedad. El ejercicio docente remunerado por el Estado implicaba pasar a ser un funcionario público, asunto que facilitaba al Estado el control sobre el ejercicio docente (Cox; Gysling, 2009). Sin duda la docencia, como oficio, se vuelve atractiva para los jóvenes, por el proyecto moral y social que representaba, a la vez que por la estabilidad que ofrecía para quienes la ejercían. Paralelo al fortalecimiento de la formación estatal

que se ofrecía, el orgullo de pertenecer ejercer este oficio comienza a cambiar su valoración social ganando una posición social de respeto dentro de la sociedad (Cox; Gysling, 2009). Esto es un punto de inflexión muy importante en el recorrido histórico del oficio docente, ya que permitió que los profesores emprendiesen una búsqueda de autonomía para pensar y pensarse como trabajadores. Ello motivó el sentido de pertenencia y la asociatividad dentro del mismo magisterio, reclamando al mismo tiempo un nuevo estatus social para su oficio (Ávalos, 2004; Núñez, 2006).

La nueva identidad del profesorado provocó fuerza en sus demandas, lo que impulsó importantes cambios en el desarrollo posterior del sistema educacional (revisar la obligatoriedad del sistema de educación elemental y La Reforma del 1928), lo cual refuerza el nuevo valor social de los profesores. Además, se trata de un magisterio que, junto a otros grupos asalariados de sectores obreros y empleados, formaron las primeras prácticas de sindicalismo que generaría intensos cambios en los años 60. La fuerza de este grupo se organiza por una identidad comprometida con su rol social, que permite el empoderamiento a la vez que el cuestionamiento del rol técnico otorgado a los docentes hasta ahora (Núñez, 2006).

[366]

Las escuelas normalistas son cerradas en 1974, al año siguiente del Golpe Militar y la formación docente es trasladada a las universidades. Entre otras cosas, se buscaba desarticular la excesiva politización de los gremios docentes a la vez que disminuir el costo que significaba para el Estado la mantención de las escuelas normales (Núñez, 2006). Estas medidas quedan insertas en un marco general de privatización y descentralización del sistema público. Se instó a una reorganización de la identidad del magisterio, realzando sus cualidades técnicas y dominio de la enseñanza, por sobre su participación de un proyecto sociopolítico nacional. En paralelo a estas transformaciones, la docencia fue nuevamente desvalorizada, denigrándola en sus condiciones laborales y status social (Reyes y Cornejo, 2007).

Durante los años 80, la educación sufre grandes transformaciones, articulándose con un sistema complejo de reorganización de los servicios sociales otorgados por el Estado. Estos cambios sin duda responden a una nueva lógica de gestión del aparato público. Con la llegada de la democracia en la década de los 90, la nueva gestión pública se consolida y perfecciona.

Volviendo al ámbito de las regulaciones del oficio docente, se busca recuperar el valor social del oficio docente perdido durante la dictadura y se crea

el estatuto docente para restablecer las condiciones laborales. Gradualmente estas medidas se vuelcan hacia una lógica de gestión por desempeño, mediante la reforma al estatuto docente y la implementación del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (Ministerio de Educación, 2009), consolidando así una nueva forma de gestionar la fuerza laboral docente.

La nueva gestión pública y la reorganización de la fuerza laboral docente

Las políticas y regulaciones que dispone el Estado para organizar el trabajo docente suelen estar articuladas con orientaciones generales de otros propósitos y lineamientos socioeconómicos y políticos del Estado (Fardella, 2012). De este modo, un conjunto de nuevas ideas neoliberales, que comenzaba a enraizarse en la organización del Estado, cuajan en un inédito perfil de profesor de la educación pública (Assaél & Pavez, 2016; Bellei, 2001).

Durante la década del 90, y con mayor intensidad desde el año 2000, ingresan con fuerza los discursos sobre eficiencia y calidad en los servicios del Estado y sobre todo en el área de la educación (Ramírez, 2009). La masificación de estos discursos en el área estatal es reflejo de la incorporación de una lógica para pensar el aparato público. A esta transformación se le ha denominado la nueva gestión pública. La nueva gestión pública, lógica organizativa propia de las organizaciones privadas hasta el momento, plantea la necesidad de repensar el Estado y sus servicios en términos de probidad, eficiencia y optimización de sus recursos, para la consecución de una mayor valoración social. Gradualmente, la Nueva Gestión Pública (NPM) se articuló como una lógica y una serie de estrategias que ordenarían las provisiones estatales. En efecto, esta lógica ha sido el principal vehículo para la expansión de los principios de la racionalidad neoliberal a diferentes rincones del Estado y la vida social.

[367]

Antes de continuar conviene aclarar este concepto. El NPM es un compendio de medidas y estrategias acerca de cómo teorías de gerencialismo privado tendría su aplicabilidad y rendimiento en el sector público. Estas estrategias priorizan una mirada financiera y económica sobre los servicios públicos, tales como la salud y la educación, los cuales no necesariamente habían sido gobernado, por estos principios (Ferlie, 1996). La eficiencia de las funciones del Estado y la optimización de sus recursos, así como la probidad y transparencia de los procesos públicos son sus propósitos, con los cuales se muestra como una excelente forma de administración del aparato público (Pollitt & Bouckaert, 2011; Ramírez, 2009).

Durante los años 90, la expansión y aceptación de este nuevo modelo de gestión es relativamente armónica en el aparato de gobierno y en gran parte se debe a que se ha instalado bajo el argumento del «cambio necesario». De acuerdo con Du Gay (2003; 2007), los argumentos de cambio necesario refieren a una serie de diagnósticos de expertos que coinciden en señalar que las formas tradicionales y burocráticas son ineficientes y altamente costosos para los desafíos actuales de la gestión pública (Sisto & Fardella, 2011). En contraste, la empresa privada se muestra como una fórmula eficiente e irrefutablemente imitable por un Estado «ineficiente». De esta manera la nueva gestión pública se muestra como una solución racional y económica, y no una ideología (Brusca & Martínez, 2016). Articulados al argumento de la búsqueda de eficiencia de la administración estatal, surgen los discursos de expertos economistas y administradores como formas de legitimación del nuevo modelo (Potter, 1998). De esta forma se promueve una organización particular del Estado a partir de una racionalidad que, por ser tecnocientífica, pareciera estar desprovista de intereses ideológicos y políticos (Amigot & Martínez, 2013).

[368]

En términos concretos, se trata de una reorganización del sector público que se sostiene en la implementación y utilización de instrumentos de gestión específicos, tales como: mecanismos de rendición de cuenta, sistemas de acreditación, adjudicación de fondos estatales condicionados al desempeño institucional y a los logros individuales de sus trabajadores (Sisto & Fardella, 2011). De esta manera, se constituye un proceso de remodelación de las acciones individuales y las prácticas institucionales. Por eso se señala que la lógica *managerial*, al instalarse en las organizaciones gubernamentales, ha modulado las subjetividades de la población.

Esta nueva mirada de los servicios públicos se concretará específicamente en el área educativa a través de procesos de estandarización del servicio educativo, que permiten monitorear, evaluar y decidir sobre diferentes aspectos del servicio educativo. Si bien las evaluaciones estandarizadas nacionales tienen una data previa, durante los años 90 comienzan a integrarse, refinarse y tomar un lugar en las políticas públicas educativas (Ramos, 2018). Gradualmente, las evaluaciones estandarizadas, la integración de los resultados, el establecimiento del ranking para los actores e instituciones educativas, conforman una red Público-privada que reorganiza el escenario educativo, además de configurar la principal acción estatal respecto de los servicios (Soto, Fardella, Valenzuela, Carvajal, 2017).

Específicamente en el ámbito del trabajo docente, de acuerdo a Vegas (2008) el docente como individuo es pensado como la piedra angular para asegurar la calidad de la educación pública en Chile, lo cual funcionará como un principio que funda el diseño de una serie de regulaciones que buscan a través del ejercicio particular de los profesores mejorar el sistema educativo en general.

En términos generales, la reorganización de las regulaciones del trabajo docente efectuarán cambios desde la formación inicial de los docentes hasta su retiro laboral definitivo, reglamentando todos los aspectos de su quehacer. La mirada que prima para comprender el trabajo de los profesores será la lógica de gestión por desempeño, propia de la gestión de las empresas privadas (Ministerio de Educación, 2016). Al mismo tiempo, se eleva las remuneraciones, pero siempre condicionadas al desempeño individual de cada profesor. Desde los organismos centrales se diseñan estándares de desempeño que van a servir de modelo orientador del quehacer de los profesores. Estos estándares establecerán los parámetros para las evaluaciones continuas y obligatorias del desempeño docente, estableciendo un complejo sistema de reconocimiento y castigo al desempeño profesional basado en indicadores (Assaél & Pavez, 2016; Bellei, Contreras, & Valenzuela, 2008; Vaillant, 2005).

[369]

A partir del año 2016 comienza un nuevo sistema de desarrollo y regulación del trabajo docente (Ley 20.903), el cual agrega algunos cambios como la extensión del tiempo no lectivo, una nueva escala de remuneraciones acorde a los niveles de desarrollo profesional, la formación continua y el sistema de inducción para los primeros años de ejercicio profesional (Ministerio de Educación, 2016).

Si bien las medidas que toma el Estado son amplias, estas buscan corregir una gran variedad de dimensiones de la docencia (formación inicial, el ejercicio y el retiro), de lo cual deducimos que el propósito no es sólo mejorar el desempeño sino repensar la experiencia profesional completa.

Los efectos no explorados de la nueva gestión pública de la fuerza laboral docente

De acuerdo a Lascoumes y Le Galès (2004b; 2012), las regulaciones al trabajador del apartado públicos son implementadas a través de estrategias, programas o intervenciones que conducen las acciones de quienes implementan o se afectan por estas transformaciones. En el caso de la docencia, los instrumentos más evidentes son las pautas de desempeño y sus indicadores

diseñados para los maestros, los sistemas de evaluación del desempeño (grabaciones, portafolios), las estructuras de salario e incentivos económicos asociados a desempeños específicos. Según los autores estas regulaciones son mucho más que indicaciones o consignas para llevar a cabo determinados servicios; se trata más bien de la producción de un modo de operar que modifica la gramática profunda del trabajo y sus trabajadores (Lascoumes & Simard, 2011). De esta forma, podemos pensar que las políticas públicas de fortalecimiento y regulación de la profesión docente portan valores e ideales, ofrecen interpretaciones de los problemas socio-estatales y demandan posiciones y agenciamientos para los actores involucrados.

Dado el argumento expuesto, este trabajo ofrece una reflexión en torno a los efectos invisibles de las políticas de fortalecimiento y regulación del trabajo docente en la educación pública.

[370]

Un primer aspecto a tomar en cuenta es la idea de que los dispositivos públicos de los que hemos estado hablando, tensionan la multiplicidad y los aspectos creativos del trabajo docente. Los instrumentos de gestión de la enseñanza de los que actualmente disponemos refuerzan un modo único y homogéneo de comprender la labor del profesorado. En esta función homogeneizadora, los instrumentos de estandarización cumplen un rol clave, estableciendo modelos y pautas de enmarcación para los procesos de enseñanza y otras actividades que debe realizar el gremio docente. De este modo, los instrumentos que se basan en la estandarización de la conducta laboral construyen regularidades, sostenidas en parámetros que buscan ordenar y categorizar las prácticas laborales. Esta estandarización, auxiliada por el aparente orden y eficiencia que entrega el nuevo lenguaje del *Management*, impone reglas, regulariza y excluye la espontaneidad necesaria para el ejercicio de la enseñanza.

El lenguaje de la estandarización impone, de manera discreta y sofisticada, un ideal profesional. Sin decirlo y con sigilo, esculpe una imagen de docencia que nuevamente se afirma en los discursos técnicos, de aparente neutralidad ideológica. Tal como actúa la nueva gestión pública, la tecnificación del trabajo en aras de la eficiencia, aparece como intensión pulcra, sin más intereses que la probidad y la calidad de los servicios públicos. Sin embargo, sus efectos no observados, o más bien no hablados, están lejos de la inocuidad.

¿Cómo actúan en este sentido las herramientas de estandarización en las políticas de regulación de la labor docente? El marco homogéneo establecido

para la labor docente constituye al mismo tiempo un marco para separar aquellas prácticas admisibles de las no admisibles en el ejercicio profesional. Se establece un régimen enunciativo de lo válido, una frontera entre las acciones profesionales deseables y premiadas, de las censurables y castigables. Esa es justamente la función de los sistemas de evaluación basados en la estandarización de competencias. Las rúbricas y sus indicadores delimitan los márgenes de lo admisible y construyen descripciones acerca del ejercicio docente señalando cuáles son los atributos o cualidades de un profesor destacado o su contrario.

Respecto de esta construcción del ideal docente, resaltan dos aspectos. El primero tiene que ver con la construcción de un docente mimetizado más con la figura del emprendedor-estratega, y la segunda, relaciona con la primera, con la figura del docente que debe administrarse a sí mismo:

El docente como emprendedor-estratega. Los instrumentos de gestión de la profesión docente promueven ante todo un ejercicio de la profesión racional y premeditada. El sistema de acreditación de las competencias profesionales, de evaluación, de emprendimiento y ascenso en la carrera docente, así como la comprobación de buenas prácticas de profesionalismo, obligan al docente a desplegar un sinnúmero de estrategias que exceden el modo tradicional de ser docente. Ejemplo de ello es cómo los instrumentos de gestión y los indicadores contruidos para medir el desempeño docente tienden a describir el aprendizaje como el producto o resultado de una estrategia individual del profesor. De esta manera, el proceso de enseñar, la atención a la diversidad de necesidades que se despliegan en el aula, las relaciones de afecto y espontaneidad cruciales en el aprendizaje quedan invisibilizadas en una planificación que evita perder tiempo en imprevistos y cotidianidades del proceso mismo de enseñar y aprender.

[371]

El docente que se administra a sí mismo, apela a un sujeto que debe autogobernarse bajo determinados patrones externos como lo son la autodisciplina, la planificación racional en base a objetivos y su consecución a través de acciones individuales. A la vez todo ello queda justificado en un proyecto nacional común, que le otorga determinada interpretación a la demanda. Paralelamente, estos cánones externos de buen ejercicio de la profesión, funcionan como guía prescriptiva de determinadas conductas en tanto proceden como patrones de inteligibilidad que el docente debe actuar para poder definirse como tal. Así, la política se construye desde una posición de enunciación donde puede definir bajo determinados parámetros qué es ser y no ser profesional.

La profesión docente es una de las más reguladas en el marco de la sociedad actual (Knowles, 2004; Lortie, 1975; Zeichner & Grant, 1981). Suele estar sometida a presiones continuas por parte de múltiples agentes, desde los políticos y los gestores educativos hasta las familias del alumnado y la opinión pública. Se generalizan, por ejemplo, los discursos acerca de las «buenas prácticas», que terminan por convertirse en nuevas prescripciones que incrementan el aparato normativo de la profesión (Fernández-Enguita, 1999; 2009). Esto se acompaña de un criterio moral que acentúa su acción reguladora. De esta forma, la práctica docente parece limitarse al cumplimiento de cierto tipo de reglas establecidas desde ámbitos diferentes. En este sentido, la noción de «competencias pedagógicas» construye la labor del profesor sobre un conjunto de atributos personales, donde actúen específicos destinados a ciertas labores son definidos como cualidades que están dentro del sujeto. Así la labor queda suscrita en una lógica individualista, donde el docente es responsable de su quehacer y del éxito de éste.

[372]

Estas políticas de fortalecimiento docente constituyen categorías de verdad y deber para el docente, que va construyendo un modo de hacer y de pensar que «obliga» la acción de los docentes en sus prácticas. Es un relato que configura una realidad desde el punto de vista del discurso hegemónico de la política que lo elabora. El problema se inicia cuando se tensiona la interpelación de la Nueva Gestión Pública con aquellas formas de ser y hacer docencia que han quedado calladas e invisibles, cuando la política de fortalecimiento docente entra en conflicto con aquellas que elaboran los propios docentes y que son reducidas a la categoría de «conocimiento vulgar» y, por tanto, no válido para organizar la enseñanza (Cochram-Smith & Lytle, 2002). La cotidianidad de la vida del docente queda alejada de las políticas oficiales, lo que dificulta su transformación en un sentido que no sea el definido por la institución pública.

Esta reflexión, entonces, tiene el propósito de tensionar la idea de que existiría un modo único de enseñar y ser docente. Incluso que este modo de ejercer la enseñanza pueda estar diseñado y determinado por agentes ajenos a la vida de las aulas. Como hemos revisado hasta acá, la Nueva Gestión Pública convoca a transformar el ejercicio profesional, ejerciendo una inevitable corrosión de aquellas formas históricas de ser y hacer docencia. Y la corrosión no solo implica minar la multiplicidad de formas de la actividad, sino también callar e invisibilizar formas históricas que han desarrollado las bases en los

centros educativos. En este caso, el hecho de hacer visible el que se presenta como hegemónico promueve compromisos de tipo social, cultural, político o educativo, a favor de la transformación y la mejora social.

Como toda realidad, la práctica docente es una construcción colectiva, fruto del relato que los distintos sujetos, en diferentes contextos, construimos histórica y socialmente. Sin embargo, el despliegue de estos instrumentos, en tanto dispositivos de modelización subjetiva, tiene como horizonte legitimar la lógica disciplinaria (Saura & Luengo-Navas, 2015) que, socialmente, establece divisiones valorativas entre lo normal y lo anormal, normando y regulando grandes conjuntos poblacionales. Por tanto, estos instrumentos de acción pública y nuevas reformas, ofrecen a los docentes qué tipo de realidad se está construyendo en los escenarios sociales, educativos y políticos actuales. Además, evidencian cuáles son estos escenarios y qué representan. Es más, también muestran hacia dónde nos conducen. Se entiende que, más allá de este relato hegemónico, se están construyendo otros, producto de diferentes proyectos sociales, educativos y políticos, que actúan contrahegemónicamente, al desarrollar otras prácticas profesionales que no dejan de ser sociales y políticas. De esta forma, podemos pensar que los instrumentos de acción pública portan valores sociales, ofrecen interpretaciones de lo social, y de los sujetos involucrados, no permitiendo visibilizar en los docentes estas otras construcciones de la realidad y, a la vez, cuestionar el relato vigente, como del compromiso con proyectos de sociedad diferentes.

[373]

FUENTES CONSULTADAS

1. Amigot, P., & Martínez, L. (2013). «Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización». *Athenea Digital*, 13(1), 99-120.
2. Amigot, P., & Martínez, L. (2015). «Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 138-155.
3. Ávalos, B. (2004). «La formación docente inicial en Chile» Santiago: Universidad de Chile
4. Boltanski, L., & Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

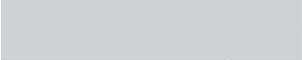
[374]

5. Brusca, I., & Martínez, J. C. (2016). «Adopting International Public Sector Accounting Standards: a challenge for modernizing and harmonizing public sector accounting». *International Review of Administrative Sciences*, 82(4), 724-744.
6. Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México D. F. Siglo XXI.
7. Cochram-Smith, M., & Lytle, S. (2002). *Dentrofuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Aka
8. Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado chileno 1842-1987*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
9. Crespo, E., & Serrano, A. (2011). *Regulación del trabajo y el gobierno de la subjetividad: La psicologización política del trabajo*. En A. Ovejero, *Psicología Social Crítica* (págs. 246-263). Madrid: Biblioteca Nueva.
10. Deleuze, G. (2014). *El poder: Curso sobre Foucault II*. Buenos Aires: Cactus.
11. Deem, R. (2004). «The knowledge worker, the manager-academic and the contemporary UK university: new and old forms of public management?». *Financial Accountability & Management*, 20(2), 107-128
12. Fanfani, E. T. (2006). «Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI». *Educação & Sociedade*.
13. Fardella, C. (2012). «Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile». *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227.
14. Fardella, C. (2013). «Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile». *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92.
15. Fardella, C., & Sisto, V. (2013). «El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente». *Estudios de Biopolítica*, 7(2), 133-146.
16. Fardella, C., & Sisto, V. (2014). *La constitución de la profesión docente*. Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional.
17. Fernández-Enguita, M. (1999). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un descubrimiento*. (3a ed.). Madrid: Ediciones Morata.

18. Fernández-Enguita, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. (3a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
19. Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977 - 1978)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
20. Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
21. Jones, D. (1993). «La genealogía del profesor urbano». En S. Ball, *Foucault y la Educación* (págs. 61-80). Madrid: Ediciones Morata.
22. Knowles, J. (2004). «Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso». En Goodson, I. (ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
23. Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetividad. Genealogía del poder*. Madrid: La Piqueta.
24. Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2004b). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de Sciences Po.
25. Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique: domaines et approches*. Paris: Armand Colin.
26. Lascoumes, P., & Simard, L. (2011). «Au prisme de ses instruments». *Revue française de science politique*, 61(1), 5-22.
27. Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
28. Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
29. Lozano, C. (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
30. Miller, P. (2001). «Governing by numbers: Why calculative practices matter». *Social Research*, 68(2), 379-396.
31. Miller, P., & O'Leary, T. (2007). «Mediating instruments and making markets: Capital budgeting, science and the economy». *Accounting, organizations and society*, 32(7), 701-734.
32. Ministerio de Educación. (2009). SNED 2010 / 2011. *Hacia la Excelencia Académica*. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto / MINEDUC.

[376]

33. Moore, P., & Robinson, A. (2015). «The Quantified Self: What counts in the neoliberal workplace». *New Media & Society*.
34. Núñez, I. (2006). «La identidad docente: Una mirada histórica en Chile». *Revista Docencia*, 23, 65-75.
35. Osborne, D., & Gaebler, T. (1994). *Un nuevo modelo de gobierno. Cómo transforma el espíritu empresarial al sector público*. México D.F.: Gemika.
36. Ramos, C. (2018). «Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder». *Cinta moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* 61: 41-55.
37. Redondo, J. (2009). «La educación chilena en una encrucijada histórica». *Revista Diversia*, 1(1), 13-39.
38. Reyes, L., & Cornejo, R. (2007). *La cuestión docente en América Latina. Estudio de casos: Chile*. Santiago: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
39. Saura, G., & Luengo-Navas, J. (2015). «Biopolítica y educación: medición, estandarización, regularización poblacional». *Teoría de la Educación*, 27(2), 115-135.
40. Salazar, G. (1988). *Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile: ¿Integración o autonomía relativa?* Santiago de Chile: SUR.
41. Soto, Á., Fardella, C., Valenzuela, A., & Carvajal, F. (2017). «Las funciones performativas de los instrumentos en las redes de acción pública». *Psicoperspectivas*, 16(3), 76-86.
42. Suasnábar, C. (2013). «La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales». *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1281-1304.
43. Vinck, D. (2014). *Ciencias y sociedad: sociología del trabajo científico*. Editorial GEDISA.
44. Tenti-Falfani, E. (2006). «Profesionalización docente: consideraciones sociológicas». En E. Tenti-Falfani, *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI* (págs. 119-142). Buenos Aires: Siglo XXI.
45. Zeichner, L., & Grant, C. (1981). «Biography and Social Structure in the Socialization of Student Teacher. A Re-Examination of the Pupil Control Ideologies of Students Teachers». *Journal of Education for Teaching*, 7(3), 298-314.



VI. EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

Discapacidad, educación inclusiva y atención a la diversidad: comparativa de la formación inicial docente en Argentina y España

TERESA REBOLLEDO GÁMEZ

Universidad Pablo de Olavide

Resumen: La atención a la diversidad sigue siendo centro del debate educativo en la actualidad, requiriendo de una educación inclusiva que permita el desarrollo integral del alumnado de nuestras escuelas. Centrándonos en la discapacidad como forma de diversidad, este trabajo centra su análisis en el papel de la formación inicial docente como vía para la mejora de las prácticas socioeducativas en la atención a las situaciones de discapacidad. Así, se realiza un análisis comparado de la formación inicial docente en relación a la discapacidad en los países de Argentina y España, mediante la investigación de los contenidos de los planes de estudio de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria. Los resultados obtenidos permiten concluir la existencia de contenidos formativos en relación a la discapacidad, siendo mayor en el caso español. Entre las características de esta formación, se resalta la optatividad, sobre todo en España. Asimismo, puede existir asignaturas con contenidos específicos sobre este ámbito, siendo el porcentaje de optatividad muy alto. Todo ello nos lleva a concluir que existe la persistente necesidad de mejorar la formación inicial docente para la atención a la discapacidad, persiguiendo la lucha contra las desigualdades educativas y las formas de exclusión social del alumnado con necesidades diversas en las escuelas.

Palabras claves: Discapacidad, diversidad, formación inicial, profesorado, educación inclusiva.

Abstract: The attention to the diversity continues being a center of the educational debate at present, needing of an inclusive education that it allows the integral development of the students of our schools. Focusing on the disability as form of diversity, this work focusses his analysis on the role of the initial teacher training as route for the improvement of the socio-educational practices on the attention to the situations of disability. This way, there is realized a comparative analysis of the initial teacher training in relation to the disability in the countries of Argentina and Spain, by means of the investigation of contents of the plans of study of the qualifications of Primary Education teachers. The obtained results allow to conclude the existence of formative contents in relation to the disability, being major in the

Spanish case. Between the characteristics of this formation, the optional is highlighted, especially in Spain. Likewise, it can exist subjects with specific contents on this area, being the percentage of optional very highly. All this, it leads us to concluding the persistent need to improve the initial teacher training for the attention to the disability, chasing the fight against the educational inequalities and the forms of social exclusion of the students with diverse needs in the schools.

Keywords: Disability, diversity, initial training, teachers, inclusive education.

I. Atención a la diversidad y educación inclusiva: conceptualización e implicaciones educativas

Como realidad presente en el ámbito educativo, la atención a la diversidad cobra especial importancia en los debates actuales sobre la educación, convirtiéndose en «una categoría de pensamiento, de interpretación y de intervención educativa de creciente presencia cotidiana en foros educativos, políticos e intelectuales (...)» (Jiménez y Guzmán, 2013, p. 322).

[382] Al plantear cuestiones relacionadas con la diversidad, se hace necesario dilucidar, en primer término, a qué hacemos referencia cuando hablamos de diversidad. Son numerosas las diferentes concepciones, perspectivas o términos con los que suele acompañarse la noción de diversidad, siendo complicado darle un sentido unívoco

Diversidad como sinónimo de discapacidad, de pobreza, de diferencia, de desigualdad. Pareciera englobar diferencias de género, etnia, cultura, clase social, generación, lenguaje. Diversos tiempos, diversos espacios, diversos lenguajes, diversos aprendizajes, diversos ritmos y podríamos seguir. Casi cualquier cosa podría entenderse como diversidad, casi cualquiera de nosotros podría ser diverso, pero solo casi, porque hay sin duda algunas diversidades más diversas si se permite el juego de palabras (Almeida *et al.*, 2010, p. 29).

Las consideraciones acerca de la diversidad han ido evolucionando a lo largo de la historia, ya que, de acuerdo con Abós y Domingo (2013), la ciencia y la defensa de los derechos humanos han posibilitado concebir las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de las personas con características, capacidades y potencialidades diversas

Desde el infanticidio, el rechazo, la repulsión, la ignorancia, la institucionalización... hasta la integración y la compensación, la inclusión y la atención a la diversidad, se han escrito muchas páginas de la historia de la educación de los sujetos con condiciones personales o sociales «diferentes», páginas que nos conducen hasta la realidad actual en la que no podemos ser ajenos a la cultura de la diversidad (*Ibid.*, p. 56).

Esta idea de diversidad se relaciona con el derecho a ser distinto, a expresar lo que somos sin perjuicio por ello. Esta necesidad de reconocimiento de los diversos que han estado relegados en su ser requiere de políticas de Estado que intenten reparar el daño apostando por la inclusión de determinados sujetos o grupos que han sido objeto de discriminación o de exclusiones (Almeida *et al.*, 2010).

Este planteamiento de la diversidad recoge una amplitud de tipologías (cultural, social, género, etc.), si bien en este trabajo nos centramos en la discapacidad como forma de diversidad.

1. Discapacidad. Modelos y desigualdades

La definición de discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de la historia, desde enfoques relacionados con la enfermedad hacia modelos más sociales, donde se resalta la relación discapacidad-sociedad y sus implicaciones. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) define a las personas con discapacidad en relación a las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás personas.

[383]

Este tipo de definiciones genéricas intentan compilar las diferentes significaciones que puede tener la discapacidad, si bien es cierto que las situaciones de discapacidad requieren de un análisis más complejo que explique los factores implicados que nos acerquen a la discapacidad desde una perspectiva más completa.

Así, la concepción sobre la discapacidad puede ser analizada desde diferentes ámbitos, en función del aspecto resaltado. De acuerdo con Grönvik (2009), podemos encontrar tres tipos de definiciones: la limitación funcional, vinculada a la concepción sanitaria; la definición administrativa, donde las personas con discapacidad son sólo las que tienen concedido un beneficio social asistencial, y en último lugar, la definición subjetiva, que considera como personas con discapacidad sólo a aquellas que se definen subjetivamente como tales.

Como hemos puntualizado anteriormente, las relaciones entre lo social y las situaciones de discapacidad son fundamentales para comprender sus implicaciones. De acuerdo con Unicef (2014), las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas insti-

tucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas. Es por ello, que el concepto de discapacidad ha variado a lo largo de la historia, modificándose sus concepciones y, por tanto, los modelos de atención a este ámbito. De forma general, destacamos tres modelos en la evolución de las mentalidades sociales en relación a la discapacidad: modelo tradicional, modelo médico y modelo de la autonomía personal. Aunque el modelo tradicional está ampliamente superado, son estos dos últimos modelos los que aún se encuentran de forma persistente en la actualidad.

Modelo de concepción sobre la discapacidad	Características
Modelo tradicional	Visión animista clásica asociada al castigo divino o intervención del maligno como causa de la discapacidad
Modelo de la rehabilitación o médico	Asociado a la intervención médica sobre el sujeto con discapacidad
Modelo de la autonomía personal	Persigue el logro de una vida independiente en la persona con discapacidad

Fuente: Elaboración propia a partir de Puig de la Bellacasa (1990).

[384]

Si profundizamos en los modelos de atención a la discapacidad, las características históricas han ido marcando las formas de entender las discapacidades y cómo la sociedad debe enfrentarse a ellas. Entre las clasificaciones existentes, Casado (1991) recoge cuatro grandes modelos que podemos ver en la siguiente tabla, que aún hoy podemos encontrar de forma más o menos clara en la manera de afrontar las situaciones o personas con discapacidad: integración utilitaria, exclusión, atención especializada y accesibilidad.

Modelo de atención a la discapacidad	Características
Modelo de integración utilitaria	Aceptación de las personas desde una perspectiva de resignación o fatalista
Modelo de exclusión aniquiladora	Promueve el encierro del sujeto y su ocultación en el hogar
Modelo de atención especializada y tecnificada	Fomenta la existencia de servicios y agentes especializados
Modelo de accesibilidad	Se basa en el principio de normalidad, donde los sujetos con discapacidad tienen derecho a una vida normal como la del resto de personas

Fuente: Elaboración propia a partir de Casado (1991).

Como explica Lledó *et al.* (2016), si se realiza una visión de los orígenes de la discapacidad, encontramos concepciones explicativas diferentes, un recorrido que no ha estado exento de luces y sombras (Lledó, 2013). Así, se ha pasado de visiones que van desde la segregación y el rechazo, hacia la institucionalización de la misma con el apoyo del paradigma del déficit y la categorización, hasta encontrarnos con procesos de cambio desde la integración escolar y el cuestionamiento de la misma con la nueva perspectiva de la diversidad. Concepción, esta última, que remite a la Educación Inclusiva, donde nos centraremos posteriormente.

Moscoso (2011) expone un recorrido sobre los modelos de discapacidad más frecuentes en la historia reciente. Entre finales del siglo XIX, coincidiendo con el inicio de la eugenesia, y el final de la Primera Guerra Mundial, surge un modelo de la discapacidad unido a la medicalización, entendida como el discurso científico que clasifica ciertas constituciones físico-psíquicas bajo el signo de la patología o la enfermedad. Es obvio que, desde las ciencias de la salud, se hace necesario profundizar en la deficiencia como «consecuencia permanente de las enfermedades y accidentes» (Jiménez Lara, 2007, p 187), con el objetivo de mejorar su atención y tratamiento.

[385]

Sin embargo, no todas las situaciones de discapacidad se relacionan con enfermedad o patología. Frente a este llamado modelo médico, el activismo prodiscapacidad se contraponen al modelo social. Son las propias personas con discapacidad las que, desde una perspectiva crítica y reivindicativa, se planteaban la legitimidad de unas estructuras sociales e instituciones «de control» que consideraban opresoras (Barton, 1998).

Este análisis está muy ligado a las cuestiones políticas a través de los denominados Movimientos por una Vida Independiente (Díaz Velázquez, 2011). Desde estos movimientos, se cuestiona la discapacidad como forma exclusiva de un modelo médico, donde

(...) las discapacidades reciben un trato de «categorías diagnósticas» aisladas y se obvian las problemáticas sociales que pueden ser más o menos comunes a todas las personas con discapacidad, con independencia de las funciones corporales o mentales que se vean afectadas por sus deficiencias (*Ibid.*, p. 157).

En consonancia con el planteamiento de la diversidad como una realidad no problemática *per se*, el término «diversidad funcional» comenzó a utilizarse

por el Foro de Vida Independiente y Divertad¹ en 2005. Viene a sustituir expresiones con mayor carga de connotaciones negativas, tales como discapacidad, minusvalía, etc. que parecen achacar el problema a las personas y reducir las responsabilidades del entorno.

Según esta perspectiva, la diversidad funcional tiene que ver con sociedades intrínsecamente imperfectas, que establecen un modelo de perfección al que no tenemos acceso, definiendo las características físicas, sensoriales y psicológicas que debemos tener. Según esta propuesta, la diversidad funcional no recae en la persona ni en el medio, sino en un lugar intermedio que no obvie la realidad. Las personas con diversidad funcional son diferentes, pero, al tener que relacionarse con el entorno, se ven obligadas a realizar las mismas tareas o funciones de una manera distinta, o si es el caso, con ayuda de terceras personas (Romañach y Lobato, 2005).

[386]

Como crítica a este planteamiento, desde el grupo de Almeida *et al.* (2010), hacen referencia a que este tipo de enfoques interpretativos del funcionamiento social y de la diversidad encubren que existen determinadas funciones, tareas y/o capacidades más valoradas socialmente que otras y, por tanto, con mayor prestigio, poder y reconocimiento social.

De ello, puede deducirse que cuando se utilizan términos que, en apariencia, son positivos para la lucha contra los prejuicios y desigualdades, a la vez, se obvia las desigualdades estructurales que la sociedad mantiene y que estas interpretaciones no se pueden soslayar con nuevos nombramientos de las realidades. Conduce al mantenimiento de desigualdades, bajo un paradigma, aparentemente, que valora la diversidad.

Si bien las discriminaciones o desigualdades que sufren las personas con discapacidad pueden ser compartidas por otros grupos en exclusión o riesgo de exclusión, como apunta Abberley (2008), este colectivo tiene algunas especificidades, ya que se encuentra, por lo general, en una posición inferior a

¹ El Foro de Vida Independiente y Divertad es una comunidad constituida por personas de toda España y otros países, que conforman un grupo de reflexión filosófica y de lucha por los derechos de personas con diversidad funcional. Se origina a mediados del año 2001 con el objetivo de impulsar en España el movimiento de Vida Independiente, surgido en EE.UU. en 1972 y muy arraigado en Europa con posterioridad.

La palabra «Divertad» es una invención, síntesis de dignidad y libertad. Apunta al objetivo último del Foro, es decir, la plena consecución de éstas por las personas discriminadas por su diversidad, en este caso, funcional (Información extraída de la web: <http://www.forovida independiente.org/>).

otros individuos de la sociedad, por el hecho de tener discapacidad. Esta desigualdad se sustenta en ideologías que justifican la situación, construidas y no naturales ni neutrales, y que conllevan a algún/a beneficiario/a de la situación.

Vinculando discapacidad y exclusión, Subirats (2005) establece una relación a distintos niveles, según el ámbito al que afecta: dependencia (en el ámbito económico), incapacidad e imposibilitación (en el ámbito laboral), enfermedades y discapacidades graves o estigmatizadas que provocan exclusión social, así como enfermedades que sufren los colectivos excluidos (ámbito sociosanitario), y barreras a la movilidad (en el contexto espacial) (Díaz Velázquez, 2010).

No obstante, el autor Díaz Velázquez (2011), considera que la exclusión es un término insuficiente para definir estas desigualdades, pues a pesar de que puedan existir condiciones desiguales en la estructura social en función de si la persona tiene o no una discapacidad, no existe una exclusión total del colectivo, aunque estas características puedan considerarse factor de exclusión o de vulnerabilidad. Por ello, plantea que se debe hablar de desigualdad por motivo de discapacidad. Como señala Procacci (1999), la exclusión como concepto puede suponer una individualización de las situaciones, como aisladas dentro de la sociedad, situándolas en los márgenes de la misma. De esta forma, se obvian determinadas circunstancias que aparecen en los casos de discapacidad, y que se deben tratar desde una perspectiva más amplia, como es el sujeto en relación a la sociedad y viceversa.

[387]

2. Discapacidad y escuela. Educación especial vs. educación inclusiva

La educación es el principal instrumento para la transformación de la sociedad y la persona, así como la integración de esta como ciudadana. De esta forma, la educación se conforma como un bien social para el desarrollo de las personas, constituyéndose como derecho fundamental para el ser humano. Sin embargo, como exponen Duk y Narvarte (2008), el ejercicio de este derecho ha resultado ser desigual e inequitativo, discriminando, segregando y excluyendo a numerosos niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas, ante la imposibilidad de responder a sus diversas características y necesidades educativas, lo que se vincula directamente con las situaciones de discriminación educativa por motivos de discapacidad.

Como espacio referente de la educación, hacemos especial énfasis en el ámbito escolar. La escuela, como espacio de educación para la convivencia,

debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no es suficiente con la promoción de la adhesión al sistema y valores democráticos, sino que se precisa del impulso de una ciudadanía activa que sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática (Borman, Danzig y García, 2012).

Si bien la diversidad se presenta en los centros escolares, es cierto que ocasiones se intenta encubrir con un concepto erróneo de homogeneidad del alumnado. De acuerdo a lo que expone Jordán (2007, p. 60) «el mito pedagógico de una clase relativamente homogénea es hoy del todo inaceptable, dada la diversidad cada vez más variopinta(...)».

Desde la retórica del discurso normativo, la diversidad se contempla como elemento transversal de la atención educativa en las escuelas. Sin embargo, en la práctica, podemos encontrar una realidad que contradice, en muchas ocasiones, esta perspectiva de escuela abierta a la comunidad educativa que se postula a favor de la diversidad intrínseca que caracteriza a los colectivos implicados en el contexto escolar (alumnado, familias, profesorado, etc.).

[388]

De acuerdo con el estudio llevado a cabo por Jiménez y Guzmán (2013), se identifican dos configuraciones narrativas o enfoques de la diversidad como noción de interpretación de la realidad escolar. Un primer enfoque, que denominan institucional, se basa en planteamientos y criterios de distinción y diversificación del alumnado. Se construye en función de las diferentes trayectorias, capacidades, rendimientos y estilos de aprendizaje del alumnado, que determinan su condición de alumnado con dificultades o «necesidades específicas de aprendizaje» (generalmente, se aluden a las necesidades educativas específicas asociadas al aprendizaje o seguimiento ordinario de las clases o, por su otra parte, a necesidades educativas especiales, vinculadas con situaciones de discapacidad). Una segunda configuración, que estas autorías llaman enfoque cultural, se relaciona con una concepción de la diversidad educativa ligada a fenómenos migratorios y al descubrimiento/reconocimiento de la multiculturalidad en las escuelas.

De forma general, la atención a la diversidad remite a un principio educativo que sirve de guía para responder a las diferencias individuales de las personas. La diversidad ha sido concebida desde planteamientos teóricos muy diversos: desde el énfasis en la diversidad como consecuencia de diferencias en capacidades de distinta índole, hasta el énfasis en la diversidad como consecuencia de distinto origen cultural (Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, 2016).

La atención a la diversidad, asimismo, se basa en principios de obligatoriedad de los Estados y sus sistemas educativos de garantizar a todas las personas el derecho a la educación (Dieterlen, 2001; Gordon, 2001).

Realizando un análisis de la atención al alumnado con discapacidad en las escuelas, se hace necesario aclarar, en un primer término, la vinculación que suele realizarse con las necesidades educativas especiales o necesidades específicas de apoyo educativo, para referirse a situaciones donde existe una discapacidad.

El término Necesidades Educativas Especiales (NEE) se introduce, por primera vez, en el informe de Mary Warnock en 1978, como forma de eliminar la idea de «ineducabilidad» y fomentar el principio de integración en el ámbito escolar. Este término es criticado, en tanto genera situaciones de exclusión y, según los planteamientos de Runswick-Cole y Hodge (2009), se propone cambiar la expresión de «necesidades educativas especiales» por la de «derechos educativos», como forma de superación del lenguaje que clasifica a los niños y niñas según su discapacidad, tal y como se produce desde el Informe Warnock.

A pesar de que es un término muy utilizado en el desarrollo de la educación escolar, impulsado en gran medida por las políticas educativas que se dirigen a las personas con discapacidad, cabe decir que también se suele incluir algunas situaciones de distinta índole en este campo. Tal es el caso del alumnado de incorporación tardía, el alumnado diverso culturalmente o con dificultades de aprendizaje (Harry, Arnaiz, Klingner y Sturges, 2008), que se encuentran incluidos como necesidades educativas especiales desde algunas normativas educativas.

[389]

Como plantea Skidmore (1998), el concepto de necesidades educativas produce efectos negativos en la práctica educativa. Como nos recuerdan Booth y Ainscow (2000), la identificación de la discapacidad con las necesidades educativas especiales puede conllevar ciertas implicaciones en la intervención educativa, tales como:

- El riesgo de centrarse en las dificultades que experimenta el alumnado etiquetado o categorizado como NEE, obviando las dificultades que pueden experimentar el resto de las personas.
- La etiqueta a un/a alumno/a de NEE puede generar expectativas más bajas en el profesorado en relación a las posibilidades de dicho alumno/a.

- Se refuerza en el profesorado la creencia de que la educación del alumnado considerado como NEE en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de especialistas en estos ámbitos.

Desde el ámbito pedagógico, la atención educativa a la discapacidad se ha realizado desde diferentes modelos. Aún hoy seguimos encontrando escuelas donde la Educación Especial es un modelo vigente de uso habitual. Véase el caso de España o Argentina, donde se encuentran orientaciones específicas de escuelas organizadas, en muchos casos, según este modelo de gestión.

La educación especial, de acuerdo con Tremblay (2007), es definida como un método de instrucción diseñado para satisfacer las necesidades y habilidades educativas únicas de individuos con características excepcionales. Como exponen García y Marchena (2013), la práctica de la Educación Especial ha sido especialmente cuestionada desde finales de la década de los 80 y principios de los 90 del siglo XX. De esta forma, se podía encontrar una creciente crítica hacia la Educación Especial desde dos enfoques contrarios y polarizados (García Pastor, 1996): por una parte, la defensa de la reestructuración de la educación especial, lo que implicaba una nueva forma de trabajar que daba prioridad a una mejora de la enseñanza que posibilitaba que ningún alumno o alumna saliera de las aulas ordinarias (aulas inclusivas); por otro lado, la defensa de la especificidad de un tipo de enseñanza/tratamiento que requería la pervivencia del modelo de servicios de educación especial como el que se venía desarrollando, atendiendo al mandato legal de dispensar el tratamiento necesario en un medio «lo menos restrictivo posible».

[390]

Autores como Stainback y Stainback (1984, 1988, 1999) o Ainscow (1995, 1999, 2012), realizan trabajos en los que llevan a cabo una fuerte crítica a la educación especial, cuestionando sus implicaciones negativas, generadoras de exclusión educativa, y que defienden, de forma general, la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias, unificando la educación especial con la educación general.

Asimismo, Vehmas (2010) revisa el término «especial» y su identificación con la categorización de las discapacidades. Así, explica la ambigüedad de un término que puede tener numerosos significados, según el contexto: «peculiar», «inusual» o «de especial importancia». De esta forma, no debería asociarse exclusivamente a algo negativo, aunque en el caso de la educación especial se refiere habitualmente a características o modos de funcionamiento indeseables en relación a algo que se considera crucial. Esto se debe, según el

autor, a su relación con los orígenes de la discapacidad como concepto vinculado a los modelos médicos, donde las problemáticas se explican en términos de déficits individuales. De esta forma, las problemáticas se relacionan con causas individuales y, por tanto, al final recae la responsabilidad en la persona.

Como explican García y Marchena (2013), el modelo tradicional de educación especial está presente en el discurso de las dificultades de aprendizaje, que entiende el fracaso escolar como un problema individual; «los cambios requeridos por la inclusión educativa se expresan en un discurso que no se centra en los déficits individuales de sujetos particulares, sino en su potencial de aprendizaje» (p. 11).

Este cuestionamiento de los modelos educativos centrados en las necesidades educativas de las personas, como la educación especial, ha llevado al planteamiento de nuevas formas de concebir la gestión de la diversidad. Tal es el caso de la aparición de la educación inclusiva.

La educación inclusiva supone una filosofía de actuación que sobrepasa el marco de lo educativo y hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por la inclusión de la ciudadanía (Escarbajal *et al.*, 2012)

[391]

Desde que en 1990 en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos comenzó a acuñarse el modelo de educación inclusiva hasta la actualidad, mucho han cambiado las cosas y grandes son los avances que han propiciado un desarrollo y un asentamiento del modelo en los foros nacionales e internacionales. Autores como Arnaiz (2011, 2012), Ainscow (2005a, 2005b, 2012), Booth (2006), Booth y Ainscow (2002), Echeita (2006), Casanova (2011), López Mello (2004), Giné (2010), Florian y Black-Hawkins (2010), Verdugo y Parrilla (2009), entre otros, han elaborado un amplio y relevante cuerpo de conocimientos sobre educación inclusiva, aportando un bagaje potente y significativo (Muntaner, Roselló y de la Iglesia, 2016).

Jiménez (2010) distingue la integración y la inclusión, en tanto la integración es una manera de entender la diferencia, mientras la inclusión es una manera de entender la igualdad. De acuerdo con López-Azuaga (2011), la educación inclusiva no solo pretende asegurar el derecho de las personas, fundamentalmente con discapacidad, a la educación ordinaria, sino que aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos y todas, ocupándose, especialmente, de aquellas personas que se encuentran excluidas o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos y ciudadanas activas y participativas, críticas y solidarias.

Arnesen, Allen y Simonsen (2009) resaltan los principios y valores fundamentales que deben estar presentes en las políticas inclusivas: Acceso y calidad; Igualdad y justicia social; Valores democráticos y participación, y Equilibrio entre la comunidad y la diversidad.

De esta forma, la educación inclusiva sienta sus bases en una educación para todos y todas. «La educación inclusiva trata de dar respuesta a la diversidad. Trata de escuchar voces desconocidas, es abierta, fortalece a todos (as) y celebra la «diferencia» de una forma digna» (Barton, 1997, p. 234).

No obstante, como afirman Escarbajal *et al.* (2012), la educación inclusiva no debe restringirse al ámbito de la escuela, sino que ha de implicar al conjunto de la sociedad. La escuela no puede asumir de forma individual el reto de una sociedad inclusiva, por muy efectivas que sean sus prácticas. Este planteamiento se somete a dos razones fundamentales (p. 137):

- a) El proceso educativo no se limita a los años de escolarización, sino que se trata de un proceso que continúa a lo largo de la vida.
- b) Los procesos educativos alcanzan y se producen, cada vez en mayor medida, en los ámbitos no escolarizados, no formales, de la educación, siendo incluso determinantes en la puesta en pie de muchos mecanismos educativos sociales.

[392]

En definitiva, los valores que se transmiten desde la sociedad son fundamentales para apoyar la inclusión social (Verdugo y Schalock, 2009), así como para la mejora de calidad de vida de las personas (Verdugo, 2009), ya tengan discapacidad o sea para el conjunto de la sociedad.

II. La formación inicial docente en el ámbito de la discapacidad en Argentina y España

Es incuestionable que el rol del/la docente en la atención a la diversidad es fundamental para las buenas prácticas en las escuelas. Es por ello que existe bastante preocupación acerca de la formación que dichos/as profesionales tienen para desarrollar de manera óptima y eficiente su trabajo.

Así, centramos este trabajo en la formación que se proporciona desde la enseñanza superior para intervenir desde la perspectiva de una educación inclusiva en lo relacionado específicamente con el alumnado con discapacidad. Los sistemas de educación superior, además de aportar unas competencias

sólidas para desarrollarse en el mundo, tienen la obligación de contribuir a la formación de una ciudadanía activa dotada de principios éticos, comprometida con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y valores de la democracia (Unesco, 2009). «Ambas dimensiones, cualificación y responsabilidad social, forman un binomio inseparable» (Ibarrola-García y Artuch, 2016, p. 107).

La formación inicial, en atención a la diversidad, es fundamental para la adecuada práctica de la intervención educativa. Es por ello que en este trabajo nos proponemos analizar el tipo de formación relacionada con la discapacidad y la educación inclusiva en los planes de estudios de las titulaciones de profesorado de educación primaria, realizando un estudio comparado entre Argentina y España.

Utilizando una metodología de corte cualitativo, se ha llevado a cabo un análisis documental a dos niveles. En primer lugar, con el objetivo de contextualizar este análisis, se realiza una comparación de las características de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria entre los países de estudio, mediante el análisis de documentación extraída de las publicaciones de organismos públicos (Informes estadísticos, documentación oficial, normativa y legislativa, anuarios estadísticos y acuerdos de organizaciones internacionales e informes oficiales de organismos gubernamentales).

[393]

En segundo lugar, para investigar la formación en discapacidad, se ha consultado como fuente la documentación oficial que contiene estos planes de estudios en las instituciones de educación superior públicas: memorias de verificación de las titulaciones (España) y las resoluciones de aprobación de los planes de estudios (Argentina).

Debemos puntualizar que la muestra para este estudio se ha compuesto por un plan de estudios de dicha titulación por provincia de Argentina, así como por comunidad autónoma de España, sumando un total de 41 planes de estudios (24 de Argentina y 17 de España).

Por último, se ha construido una tabla de contenido como instrumento de este análisis documental, en el que se han recogido las características de las asignaturas que contenían al menos uno de los siguientes descriptores: necesidades educativas específicas, necesidades educativas especiales, discapacidad, educación especial, dependiente, dependencia, necesidades específicas de apoyo educativo, deficiencia.

A continuación, se expone un análisis comparado de la formación docente en discapacidad recogida en los planes de estudios.

1. Oferta académica relacionada con la discapacidad y educación inclusiva en Argentina y España

Analizando la formación docente inicial en discapacidad, debemos destacar que, de forma general, la formación en discapacidad tiene mayor presencia en España que en Argentina, con una media de asignaturas por países siguiendo la siguiente distribución: 1,6 asignaturas por plan de estudios de Argentina y 4,5, en España.

Entre sus características, se encontraba una mayor obligatoriedad en la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina (87,2%) que de España (28,9%). Así, en España destacaba su carácter generalmente optativo (véase Tabla 1).

Tabla 1. Asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios del profesorado en Educación Primaria de Argentina y España

[394]

	Nº asignaturas total	Tipo		Duración	
		Obligatoria	Optativa	Cuatrimestral o Semestral	Anual
		%	%	%	%
Argentina	39 (M=1,6)	87,2	12,8	56,4	43,6
España	76 (M=4,5)	28,9	71,1	94,7	5,3

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, en ambos países, la mayoría de las asignaturas eran cuatrimestrales o semestrales. Resaltaba el alto porcentaje de asignaturas cuatrimestrales o semestrales en las titulaciones docentes de España (94,7%).

Con respecto a las asignaturas de contenidos específicos sobre materia de discapacidad (véase Tabla 2), en las titulaciones de profesorado en Educación Primaria de España, el porcentaje de asignaturas sobre el total que abordaban aspectos sobre esta temática era bastante mayor (72,4%) que en las titulaciones de Argentina (25,6%).

Tabla 2. Asignaturas con contenidos específicos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de profesorado en Educación Primaria de Argentina y España

	Asignaturas específicas			
	Nº	% sobre el total	Obligatoria	Optativa
			%	%
Argentina	10	25,6	70,0	30,0
España	55	72,4	23,6	76,4

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, la obligatoriedad de este tipo de formación representaba un mayor porcentaje en Argentina que en España. En este último país, un 76,4% de las asignaturas con contenidos específicos eran optativas.

Cabe destacar que, en cuanto a los contenidos específicos, en ambos países se encontraban abundantes contenidos relativos a las necesidades educativas especiales del alumnado de Educación Primaria o a la modalidad de Educación Especial en las instituciones escolares. A diferencia de las titulaciones de Argentina, en España resulta interesante la inclusión de contenidos específicos sobre discapacidad en asignaturas desde itinerarios curriculares como la Educación Musical o Educación Física.

[395]

III. Conclusiones y líneas de futuro

La formación docente en diversidad se ha convertido en un pilar fundamental para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. La atención a las situaciones de discapacidad, como parte de esta diversidad, necesita de competencias y funciones por parte del personal docente que deben ser responsabilidad principal de la educación superior.

En nuestra aproximación a la formación docente inicial, hemos comparado los contenidos relacionados con la discapacidad y la educación inclusiva en los planes de estudios de España y Argentina. De esta forma, las características de este tipo de formación nos arroja distintas conclusiones:

1. De manera general, la discapacidad es una materia que forma parte de la formación docente en Educación Primaria en España y Argentina, aun-

que en un nivel relativamente bajo sobre todo en Argentina. Así, la falta de formación del profesorado en discapacidad y educación inclusiva es una realidad persistente en dicho país (Unicef, 2014).

2. Agrupando los resultados de Argentina y España, en la formación inicial del profesorado en Educación Primaria el nivel de optatividad de las asignaturas es alto, destacando la gran mayoría de optatividad en las asignaturas de la formación docente en España.
3. La existencia de asignaturas con contenidos específicos sobre discapacidad es mayor en España que en Argentina. Además, en el caso de la formación docente española, esta característica de especificidad en los contenidos relacionados con discapacidad está bastante presente, siendo la mayoría de las asignaturas totales ofertadas en los planes de estudios del profesorado de Educación Primaria.
4. En la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina prevalece la obligatoriedad en la formación específica, coincidiendo con la Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente, que en el Informe 2009-2011 (INFD, Ministerio de Educación, 2011), detectaba que en la formación docente en Argentina existía una falta de espacios optativos en las propuestas.
5. En España, la optatividad de las asignaturas es mayor en los contenidos específicos en discapacidad de la titulación docente. De esta forma, la transversalidad de la formación en diversidad se convierte en un elemento fundamental para asegurar que el alumnado acceda a este tipo de formación. Si bien nos podemos cuestionar si una formación basada en la dispersión de aspectos tratados en torno a la atención a la diversidad puede redundar, realmente, en la adquisición de competencias en el alumnado, «el hecho de la transversalidad no garantiza, necesariamente, que adquieran dichas competencias. En ocasiones, va a depender de la sensibilización del profesorado respecto a estas cuestiones» (Bas-Peña, Pérez de Guzmán y Vargas-Vergara, 2014, p. 110).

En base a lo expuesto, podemos confirmar que la formación en discapacidad de la titulación docente en Educación Primaria, basándonos en los resultados comparados entre España y Argentina, evidencia la necesidad de estrategias de incorporación de una mayor presencia de los contenidos en este ámbito. La inclusión de asignaturas obligatorias en los planes de estudios

de dicha titulación, en las que se traten contenidos específicos, sería una vía eficaz de incrementar la exigencia de una formación mínima en esta materia.

No obstante, esta línea de actuación requeriría de una reflexión profunda, desde las propias instituciones responsables de la formación inicial, sobre el tipo de educación que se desea ofrecer a los/as profesionales socioeducativos/as. Una educación adaptada a los cambios y dinámicas de las realidades de intervención, que, cada vez con más fuerza, exigen profesionales preparados para atender contextos donde la diversidad es un elemento fundamental de la práctica socioeducativa.

Entre las vías abiertas para responder a esta necesidad formativa, podemos encontrar, además de una modificación de los planes de estudios que garantiza la inclusión de mayores contenidos mínimos relacionados con este ámbito, otras alternativas de formación transversal, tales como seminarios interdisciplinarios, refuerzo de la formación en las asignaturas de carácter práctico (*practicum*) y sensibilización sobre la temática del profesorado formador, de manera que se potencie la integración de esta formación desde diversas perspectivas, entre otras.

Con todo ello, podemos deducir que la formación inicial docente para la atención a la diversidad/discapacidad sigue siendo un reto importante de las instituciones de educación superior. Las implicaciones de una mejora en la formación son relevantes, redundando en buenas prácticas docente en las escuelas a nivel internacional. De esta forma, la lucha contra las desigualdades y la exclusión de colectivos con necesidades diversas de atención educativa debe seguir en el centro del debate educativo, impulsando propuestas socioeducativas que permitan el desarrollo integral de las personas, independientemente de sus características personales, físicas, mentales o sociales y, con ello, la consecución de una educación verdaderamente inclusiva.

[397]

FUENTES CONSULTADAS

1. Abberley, P. (2008). «El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad». En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-50). Madrid: Ediciones Morata.
2. Abós, P. y Domingo, V. (2013). «La diversidad territorial de España ante el reto de la atención a la diversidad: diversidad de políticas públicas». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 55-75.

3. Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
4. Ainscow, M. (1999). «Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades». En M.A. Verdugo y F.B. Jordán (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 15-38). Salamanca: Amarú.
5. Ainscow, M. (2012). «Haciendo que las escuelas inclusivas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional». *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
6. Almeida, M.e., Angelino, M.a., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A. y Zutti6n, B. (2010). «Nuevas ret6ricas para viejas pr6cticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensi6n y abordaje de la discapacidad». *Política y Sociedad*, 47 (1), 27-44.
7. Arnesen, A., Allen, J. y Simonsen, E. (Eds.) (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
8. Barton, L. (1997). «Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic». *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242.
- [398] 9. Barton, L. (1998). «Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos». En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 19-33). Madrid: Ediciones Morata.
10. Bas-Peña, E., Pérez-De-Guzmán, V. y Vargas-Vergara, M. (2014). «Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.
11. Booth, T. Y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Traducción castellana. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
12. Borman, K.m., Danzig, A.b. y García, D.r. (Eds.) (2012). «Education, democracy and the public good». *Review of research in education*, 36, 1-316.
13. Casado Pérez, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. Barcelona: INTRESS.
14. Cejudo, J., Díaz, M.v, Losada, L. Y Pérez-González, J.c. (2016). «Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad». *Bordón*, 68 (3), 23-39.
15. Díaz Velázquez, E. (2010). «Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad». *Política y Sociedad*, 47 (1), 115-135.

16. Díaz Velázquez, E. (2011). «Estratificación y desigualdad por motivo de discapacidad». *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5 (1), 157-170.
17. Dieterlen, P. (2001). «Derechos, necesidades básicas y obligación institucional». En A. Ziccardi (Comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina* (pp. 13-22). Buenos Aires: CLACSO.
18. Duk Homad, C. y Narvarte Eguiluz, L. (2008). «Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes». *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 137-156.
19. Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A.b., Maquilón Sánchez, J.j., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J.i., Orcajada Sánchez, N. y Sánchez Martín, M. (2012). «La atención a la diversidad: la educación inclusiva». *REIFOP*, 15 (1), 135-144.
20. García Pastor, C. (1996). «La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y educación especial en EEUU (REI)». *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 27 (2), 15-24. [399]
21. García Pastor, C. y Marchena Gómez, R. (2013). «La inclusión educativa en la práctica». *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44 (246, 2), 6-25.
22. Gordon, S. (2001). «Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos?» En A. Ziccardi (comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina* (pp. 23-36). Buenos Aires: CLACSO.
23. Grönvik, L. (2009). «Defining disability: effects of disability concepts on research outcomes». *International Journal of Social Research Methodology*, 12 (1), 1-18.
24. Harry, B., Arnaiz, P., Klingner, J.k. y Sturges, K. (2008). «Schooling and the construction of identity among minority students in Spain and the U.S.». *Journal of Special Education*, 42 (1), 15-25.
25. Ibarrola García, S. y Artuch Garde, R. (2016). «La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo». *Contextos educativos*, 19, 105-120.

26. INFD, Ministerio de Educación (2011). Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente en el Informe 2009-2011. Recuperado de: <http://portales.educacion.gov.ar/infd/files/2011/06/COFEV-Informe-2009-2011.pdf>
27. Jiménez Lara, A. (2007). «Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes». En R. De Lorenzo y L.C. Pérez Bueno, *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Editorial Thompson Aranzadi.
28. Jiménez Rodrigo, M.I. y Guzmán Ordaz, R. (2013). «Sociología de la construcción de los conceptos académicos: el caso de la “diversidad” en educación». *Sociología Histórica*, 2, 321-353.
29. Jiménez, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva en la sociedad*. Jaén: Íttakus.
30. Jordán, J.A. (2007). «Formación intercultural del profesorado de secundaria». *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.
- [400] 31. Lledó Carreres, A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una Educación Inclusiva*. Madrid: CCS.
32. Lledó Carreres, A. (Coord.), Lorenzo Lledó, G., Roig Vila, R., González Maciá, C., Vicent Juan, M., Arráez Vera, G., Veas Iniesta, A. y Fernández López, F.j. (2016). «Investigación e innovación en evaluación por competencias en formación educación especial». En J.D. Álvarez Teruel, S. Grau Company y M.T. Tortosa Ybáñez (Coord.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 1643-1653). Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
33. López Azuaga, R. (2011). «Bases conceptuales de la educación inclusiva». *Avances en Supervisión Educativa*, 14, versión electrónica.
34. Moscoso, M. (2011). «La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social». *DILEMATA*, año 3 (7), 77-92.
35. Muntaner Guasp, J.j., Rosselló Ramón, M.r. y De La Iglesia Mayol, B. (2016). «Buenas prácticas en educación inclusiva». *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-50.

36. Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convention-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>
37. Procacci, G. (1999). «Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis del Estado de Bienestar». En S. García y S. Lukes (Eds.), *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*, Madrid: s. XXI.
38. Puig de la Bellacasa, R. (1990). «Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad». En *Discapacidad e información*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
39. Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro Internacional sobre Comunicación y Discapacidades. Recuperado de: <http://forovidaindependiente.org/>
40. Runswick-Cole, K. y Hodge, N. (2009). «Needs or Rights? A challenge discourse of special education». *British Journal of Special Education*, 36 (4), 198-203.
41. Skidmore, D. (1998). «Divergent pedagogical discourses». En P. Haugh y J. Tossebro (Eds.), *Theoretical perspectives on special education* (pp. 131-143). Kristiansand: Hoykoleforlaget ASNorwegian Academic Press.
42. Stainback, S. y Stainback, W. (1984). «A rationale for the merger of Special and Regular Education». *Exceptional Children*, 51 (2), 102-111.
43. Stainback, S. y Stainback, W. (1988). «Educating students with several disabilities». *Teaching Educational Children*, Fall, 16-19.
44. Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
45. Subirats, J. (Dir.) (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Bilbao: Fundación BBVA.
46. Tremblay, P. (2007). *Special needs education basis: historical and conceptual approach*. Ponencia presentada en Tivat, Montenegro. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/History_Inclusive_Education.pdf
47. Unesco (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre La Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*.

48. Unicef (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Recuperado de: https://www.Unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf
49. Vehmas, S. (2010). «Special needs: a philosophical análisis». *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 87-96.
50. Verdugo, M. (2009). «El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida». *Revista de Educación*, 349, 23-43.
51. Verdugo, M. y Schalock, R. (2009). «Quality of life: from concept to future applications in the field of intellectual disabilities». *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6 (1), 62-64.

Las personas de edad y su derecho a la educación a lo largo de su vida

JAQUELINE GUADALUPE GUERRERO CEH

Universidad Autónoma de Campeche

Resumen: Este capítulo se encuentra integrado por cuatro vertientes: *El siglo XXI: en la ruta del envejecimiento de las poblaciones. Sentando las bases de las políticas de envejecimiento: Primera Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Evaluando los alcances de las políticas de envejecimiento y diseñando la ruta del siglo XXI: Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Y Política de envejecimiento en México: Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores.* Se analizan tres documentos que son la base de las políticas públicas en las naciones: Plan de acción internacional de Viena sobre el envejecimiento, Plan de acción internacional de Madrid sobre el envejecimiento y la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores. La finalidad es propiciar un espacio de reflexión en el que se tome conciencia de las oportunidades que tienen las personas de edad para mantener su empoderamiento, en el que la educación sea un elemento importante que permita continuar con el sentido de utilidad en la sociedad, lo cual incidirá en su salud mental y calidad de vida. Ante un escenario de claro envejecimiento de las poblaciones, se debe propiciar políticas públicas que permitan dejar atrás las prácticas asistencialistas y se trabaje con las personas de edad.

Palabras clave: Educación, derecho, personas de edad, empoderamiento.

Abstract: This chapter is integrated by four strands: The 21st century: in the route of the aging of the populations; Setting the basis for aging policies: First World Assembly on Aging; Assessing the scope of aging policies and designing the route of the 21st century: Second World Assembly on Aging and Aging Policy in Mexico: Law on the Rights of Older Persons. Three documents that are the basis of public policies in the nations are analyzed: Vienna International Plan of Action on Aging, Madrid International Plan of Action on Aging and the Law on the Rights of Older Persons. The purpose is to provide a space for reflection in which awareness of the opportunities that older people have to maintain their empowerment, in which education is an important element to continue with the sense of utility in society, which will affect your mental health and quality of life. Faced with a scenario of clear aging of the population, public policies must be propitiated to leave welfare practices behind and to work with the elderly.

Keywords: Education, law, elderly, empowerment.

El siglo XXI: en la ruta del envejecimiento de las poblaciones

Todo ser humano, por su naturaleza, nace, se desarrolla y muere. Es el ciclo de la vida. Se estima que a los cuarenta años de edad se inicia la etapa del declive de las funciones vitales del cuerpo humano y, si fuimos cuidadosos con nuestra salud, nuestro cuerpo estará saludable y preparado para disfrutar de las etapas de vejez y ancianidad; en caso contrario, surgirán las enfermedades no transmisibles (antes conocidas como enfermedades crónico degenerativas). Por esta razón es importante que desde la infancia se tenga una cultura de la prevención que integre al plan de vida de las familias: comida saludable y ejercicio, un binomio que nos permitirá vivir bien en la tercera y cuarta edad de nuestra vida.

En siglos anteriores, el envejecimiento de las poblaciones no representaba un reto, debido a que las personas que alcanzaban edades superiores a los sesenta años eran muy pocos. Ahora la realidad es otra; en el Siglo XXI, gracias a factores como la disminución de la natalidad y los avances de la ciencia y la tecnología, la esperanza de vida se ha ido incrementado paulatinamente. La Organización Mundial de la Salud (OMS) expresa que «la esperanza de vida difiere en función del lugar de nacimiento» OMS (2016); es decir que para determinar el número de años que vive una persona se toma en consideración los factores de su contexto y las condiciones de vida que poseen sus habitantes. Por ejemplo, en los países de ingresos altos, tienen una esperanza de vida igual o superior a los 80 años de edad; en los países en vías de desarrollo se alcanza alrededor de 73 años de edad.

[404]

La Organización Mundial de la Salud (2016) estima a nivel mundial alcanzar una media de 71.4 años de edad, en las personas nacidas en el año 2015; esta cifra confirma que nos encontramos en la ruta del envejecimiento de las poblaciones; nos estamos convirtiendo paulatinamente en un mundo de viejos. Para conocer la información por región y país, en los temas relacionados con la salud, la OMS ofrece un espacio denominado «observatorio mundial de la salud», cuyo propósito es proporcionar un acceso fácil a los 1) datos y estadísticas de los países centrados en estimaciones comparables, y a 2) los análisis de la OMS para monitorizar la situación y las tendencias mundiales, regionales y nacionales. (OMS,2015).

En este espacio se ubica el Repositorio de datos del observatorio global de salud, en donde encontramos información relacionada con el total de la pobla-

ción, tasa anual de crecimiento y media de la edad de la población, entre otros aspectos. La actualización más reciente que se tiene es de marzo de 2018. De un total de 183 países que aparecen en la base de datos, 21 países tienen una media de edad alta integrada por personas adultas. Seguidamente se mencionan los países más representativos de este grupo: Japón con una población que tiene una media de 45.9 años de edad; Alemania, 45.5 años; Italia, 44.3 años, y Cuba con 40.1 años de edad, ya en la etapa de la madurez y con una parte importante de su población en etapas de vejez y ancianidad. Por su parte los países con una media de edad joven o de adolescencia en su población se ubican a los países Timor Oriental y Zambia que coinciden con 16.6 años de edad, Afganistán con 16.5 años; Angola y Mali con 16.3 años, y Chad con 15.8 años de edad. El escenario en América es el siguiente: Canadá tiene una población con una media de edad de 40.1 años, Estados Unidos de América, 37.4; la edad media de la población de estos países se encuentran viviendo la etapa de la madurez (35-64 años de edad). Chile, 33.1; Brasil, 30.3; Argentina, 31.1; Costa Rica, 29.7; Colombia, 27.7, México y Venezuela coinciden con 27 años de edad, y Perú con 26.5, lo cual representa que una parte importante de la población que reside en estos países se encuentran viviendo la etapa del adulto joven (20 -35 años de edad), y todavía la población vieja y anciana no representa un reto para las políticas públicas del país.

[405]

Para una mejor interpretación de los datos, la OMS ha integrado a los países en seis regiones: África, América, el sudeste de Asia, Europa, Mediterráneo oriental y Pacífico oeste. Al analizar la edad media de la población, se encuentra que África tiene una media de edad poblacional de 18.7 años, es la región que tiene la población más joven en el mundo; Europa tiene como edad media 38.6 años, y es la región que tiene la población con mayor edad de las seis, seguida del Pacífico oeste con 36.5 años; América ocupa el tercero lugar de las seis regiones, con una población de 31.8 años. (Ver tabla 1, *infra*)

Los expertos en demografía usan la expresión «bono demográfico» para expresar un período de tiempo que tiene el país en el que cuenta con un volumen de personas en edad laboral, independientes y que proveen económicamente a las familias; para el caso de México, Villagómez comparte su perspectiva sobre este tema

México cursa actualmente por un periodo teóricamente propicio para el desarrollo, por contar con un volumen histórico de personas en edad laboral (15-64 años de edad) que, en términos relativos, implica relaciones de dependencia

cuantitativamente favorecedoras, en la medida en que la población tentativamente dependiente es menor a quienes son, potencialmente, proveedores económicos. Es decir, la relación entre las razones de dependencia demográfica indica que cursamos por lo que se conoce como el bono demográfico y que éste durará por lo menos dos décadas más, es decir, hasta que el incremento de la población en edades iguales o superiores a los 64 años reduzca dicho margen de ventaja. (Villagómez, 2009:308)

Tabla 1. Datos de población por región de la OMS

Región de la OMS	Población (en miles) total		Tasa anual de crecimiento de la población (%)	Población edad media (años)	Población que vive con <\$ 1 (PPP int. \$) Por día (%)
	2016	2015	2003-2013	2013	2007-2013
África	1 019 922	989 173	2.6	18.7	47
América	992 155	986 705	1.1	31.8	2.7
El sudeste de Asia	1 947 632	1 928 174	1.3	27	23.9
Europa	916 315	910 053	0.3	38.6	<2.0
Mediterráneo oriental	664 336	643 784	2	23.7	8.9
Pacífico oeste	1 889 901	1 855 126	0.7	36.5	6.4
(WHO) Global	7 430 261	7 313 015	1.2	30.2	14.6

[406]

Tomado de Repositorio de datos del Observatorio Global de Salud, disponible en: <http://apps.who.int/gho/data/view.main.POP2020?lang=en>

El escenario es similar en América Latina, por lo cual es necesario que los responsables de tomar las decisiones en cada país, aprovechen este tiempo que ofrece el «bono demográfico» para diseñar las políticas públicas en donde la persona mayor sea dignificada e incluida, sensibilizando a la sociedad para trabajar a favor de la dignificación de la persona mayor; es preciso trabajar hoy, sentar las bases teniendo presente que si se hace un buen trabajo, se disfrutará cuando estemos en esa etapa de la vida y, por el contrario, si se hace un mal trabajo, sufriremos las consecuencias y entonces el «bono» se convertirá en «pagaré».

En el siglo XX, Las personas mayores que superaban la etapa de la madurez (35-65 años de edad) y llegaban a la etapa de la vejez (más de 65 años de edad), tenían como características el no haber tenido acceso a los estudios a través de la educación formal, razón por la cual las personas que alcanzaron las etapas de vejez a finales del siglo XX en su mayoría apenas alcanzaron a cursar la primaria completa; por su parte, las personas que están alcanzado a principios del siglo XXI las etapas de vejez, en su mayoría alcanzaron a estudiar los

seis años de primaria y tres de secundaria, para luego estudiar en la Escuela Normal de Profesores, para desempeñarse como profesores en las escuelas de preescolar o primaria en las comunidades rurales; los más intrépidos, mientras trabajaban como profesores se animaron a continuar sus estudios en una Escuela Normal Superior, en algún área de su interés como español o historia, por mencionar algunas especialidades. Siguiendo esta dinámica social, con el paso de los años se está teniendo una mejor cobertura de la oferta educativa en los países; gracias a la tecnología se está llegando a lugares recónditos para que más personas tengan acceso a la educación. En México, la educación obligatoria parte del preescolar hasta la educación media superior (lo que se conoce como bachillerato o preparatoria), y el nivel superior, ya se encuentra más cerca de las personas; existen Instituciones de Educación Superior (IES) en la ciudad capital de cada estado y han ido surgiendo en los municipios.

Por lo tanto, las personas que están cursando la etapa de madurez en estos primeros veinte años del siglo XXI, tienen mejor nivel de estudio que los que llegaron a finales del siglo XX; ahora es más común encontrar personas con estudios de posgrado tales como: maestría, doctorado y posdoctorado, algunas con dos licenciaturas o dos maestrías o ambas; por lo que se espera que ahora, las personas tendrán más educación al llegar a las etapas de vejez, quedando atrás el momento en que las personas llegaban a la etapa de la vejez siendo analfabetas o con poco nivel educativo.

[407]

Este escenario es importante, debido a que existe la posibilidad de que las personas que lleguen a la etapa de la vejez ya no les sea suficiente quedarse en casa realizando tareas de apoyo a sus hijos, cuidando a sus nietos y atendiendo la casa; necesitarán su espacio para la socialización de su experiencia, en donde un espacio ideal sería el aula escolar.

Primera Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento: estableciendo las bases de las políticas públicas de envejecimiento

La Organización Mundial de la Salud, en enero de 1982, publicó el proyecto de resolución de la 69ª Reunión de la Asistencia Sanitaria a las Personas de Edad, como parte de las acciones preparativas para la Asamblea Mundial de las Naciones Unidas sobre el Envejecimiento 1982; ahí se pide a los Estados miembros

(...) que incluyan a los ancianos en sus estrategias nacionales de salud para todos en el año 2000 y que adopten disposiciones para darles asistencia de salud como parte de los planes sanitarios nacionales que tienen en cuenta las necesidades y prioridades nacionales (WHO, 1982:2).

Es interesante observar que han pasado 36 años y todavía poco lo que se percibe con respecto a la atención de la vejez por parte de las políticas públicas, por lo que se afirma que todavía es una asignatura pendiente. Entre los avances que se ha tenido, podemos mencionar que ahora existen los programas educativos de licenciatura en gerontología, la especialidad médica de geriatría se ha consolidado, se está iniciando con el reconocimiento del desempeño profesional al incluirse la figura del gerontólogo en las instituciones de salud y espacios para jubilados y pensionados.

En el Plan de acción internacional de Viena sobre el envejecimiento se reconoce la importancia de la calidad de vida de los ancianos, la cual debe ser disfrutada en el seno familiar, procurando atender las necesidades especiales derivadas de la edad. También hace referencia a que los esfuerzos que se realizan en favor de las personas ancianas, « (...) nos conduzcan al mantenimiento pasivo de un grupo de población cada vez mayor, marginado y desilusionado (...)» (WHO, 1982), siendo necesario que las personas mayores tomen conciencia de que los tiempos han cambiado y ahora deben tomar el control y empoderarse para continuar activos en la sociedad.

[408]

En México se ha observado que las personas al jubilarse y dejar atrás el estrés laboral, dedican su tiempo a la familia y al fortalecimiento del aspecto espiritual. En el siglo XXI, los países latinoamericanos están experimentando un cambio en la política de las jubilaciones y pensiones; se ha incrementado la edad para disfrutar de una jubilación y además se ha eliminado el derecho a la seguridad laboral que otorgaban «las bases» en los empleos; es decir que se tenía la garantía de que después de dedicar entre 20 y 30 años de tu vida al trabajo, en recompensa se otorgaba una pensión para disfrutar la siguiente etapa de vida; ahora el escenario es diferente: los empleos son eventuales, por contrato y honorarios, por lo que gran parte de la población carece del beneficio de una pensión, debido a lo cual, a pesar de la edad nunca dejan de trabajar, porque si no trabajan no comen, la seguridad laboral ha quedado en el olvido.

Hace falta una cultura del envejecimiento para que la sociedad tome conciencia de que tiene que actuar, ser más activa y realizar propuestas que la beneficien; ya no es posible que se mantengan actitudes pasivas, en las que las personas se sienten a esperar que lleguen los apoyos sociales. Las personas mayores son la nueva fuerza de las naciones, ¿Por qué razón? Porque son cada vez más, todo el mundo está viviendo el envejecimiento de sus poblaciones, la pirámide poblacional se está invirtiendo paulatinamente, las personas están alcanzando cada vez edades mayores y deben continuar con esa energía para

mantenerse activos, a través de la creación de grupos autorregulados de apoyo. En este escenario es importante que las políticas públicas vayan en dos direcciones: la primera en proveer los servicios de salud de calidad, y la segunda en promover los grupos de apoyo autorregulados; estos últimos son una oportunidad para mantener la actividad de las personas mayores.

Los grupos de apoyo autorregulado son personas que asisten una vez a la semana a un espacio destinado para la reunión, y son capacitados en temas de salud, cultura y terapia ocupacional; al realizar estas acciones se está fortaleciendo una valiosa educación no formal, en donde las personas se convierten en maestros al compartir su experiencia de una forma organizada, bajo el liderazgo de una persona del grupo, quien guía la toma de decisiones y planea las actividades mensuales y anuales, con el apoyo del grupo; son precisamente las personas mayores quienes saben sus necesidades, carencias y fortalezas, lo cual les será de utilidad en la selección de actividades a realizar, bajo la premisa de que se mantenga siempre un clima de trabajo agradable, que motive la generación de ideas y acciones positivas que incida en su desarrollo personal y contribuyan a su salud y bienestar; esto en síntesis es calidad de vida. El INAPAM (Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores), tendría a su cargo estos grupos de apoyo autorregulados y con el apoyo de las Instituciones de Educación Superior, se capacitaría a una persona de cada grupo una vez al mes, y esta persona tendría la responsabilidad de capacitar a su grupo; esta acción concreta estaría incidiendo en su dignificación, pues las personas del grupo definen sus intereses, agendan los compromisos y van avanzando en su cumplimiento; van creciendo juntos, aprendiendo a vivir mejor esta etapa de la vejez y ancianidad; de esta forma ya no es necesario crear grandes espacios con altos costos de mantenimiento y generación de egresos por pago de personal; basta capacitar a una persona de cada grupo y supervisar para conocer sus avances, esta parte de la supervisión podría realizarla el gerontólogo, profesional en el tema del envejecimiento. Este modelo se está manejando en Cuba, bajo el apoyo de la Universidad de la Habana, y se denomina Cátedra del Adulto Mayor.

[409]

Con los grupos de apoyo autorregulados se atendería los incisos A y B de la Recomendación 7 del Plan de Acción Internacional de Viena sobre el envejecimiento, relacionado con la capacitación de las personas de edad, sus familiares y el personal de la salud, que se expresa

- a) Deberá informarse a la población en general acerca de su trato con las personas de edad que necesitan cuidados. Deberá educarse a las propias personas de edad en el cuidado de sí mismas.

- b) Deberá impartirse a quienes trabajan con personas de edad, en el hogar o en instituciones, capacitación básica para sus tareas, destacando en particular la importancia de la participación de las personas de edad y de sus familias, y la colaboración entre quienes trabajan en las esferas de la salud y del bienestar en los diversos niveles.
- c) Deberá capacitarse a los médicos y a los estudiantes de profesiones que tienen a su cargo el cuidado de seres humanos (por ejemplo medicina, enfermería, asistencia social, etc.) en los principios y las aptitudes pertinentes en las áreas de gerontología, geriatría, psicogeriatría y cuidado de personas de edad. (WHO, 1982)

El derecho a la educación se debe mantener a lo largo de la vida. En nuestra primera etapa de vida nos sirve para alfabetizarnos; posteriormente, en la etapa de la formación profesional es útil para prepararnos para el trabajo y tener un ingreso para vivir; cuando iniciamos la etapa de la tercera edad es importante la educación para la salud en temas de salud física y mental, que nos permita vivir esta etapa con calidad.

[410] En la recomendación 44 del Plan de Acción Internacional de Viena sobre el envejecimiento, se expresa que: «Deben establecerse programas de educación en los que las personas de edad sean los maestros y transmisores de conocimientos, cultura y valores espirituales» (WHO, 1982) Al tener formados los grupos autorregulados de personas de edad, darán certeza de organización y seriedad, lo cual permitirá que se les tome en consideración para futuros programas en las escuelas de educación básica, para que se les asigne un espacio en el que puedan transmitir sus experiencias y conocimientos con las nuevas generaciones, propiciando un auténtico intercambio intergeneracional, en el que pudieran recibir a cambio una remuneración económica por la acción realizada; de esta forma, a través de un sistema de becas se puede apoyar a las personas de edad, siendo una excelente estimulación para que se organicen. En esta Primera asamblea mundial de envejecimiento, se establece por primera ocasión la importancia de la educación en la vejez, como elemento importante en alcanzar la calidad de vida en esta etapa de la vida.

Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento: evaluando los alcances de las políticas de envejecimiento y diseñando la ruta del siglo XXI

Al cumplirse veinte años de la primera asamblea y con la intención de realizar una evaluación de los logros alcanzados, la Organización de las Naciones Unidas convocó a la Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento, razón

por la cual entre el 8 y el 12 de abril de 2002 se realizó en Madrid, España, la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Fruto de esta reunión, se publicó en el año 2003, en Nueva York, USA, la Declaración política y Plan de acción internacional de Madrid sobre el Envejecimiento, el cual está integrado por dos apartados; en la primera parte se presenta la Declaración política, integrada por 19 artículos que presentan un posicionamiento ante el escenario de la vejez; en la segunda parte se presenta el Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento 2002, integrado por tres puntos importantes

- I. Introducción, integrado por quince puntos, en donde se presenta los antecedentes del plan y el escenario demográfico del envejecimiento.
- II. Recomendaciones para la adopción de medidas, con tres incisos: A. Orientación prioritaria I. Las personas de edad y el desarrollo, con ocho cuestiones y sus respectivos objetivos; B. Orientación prioritaria II. El fomento de la salud y el bienestar en la vejez, con seis cuestiones y sus objetivos; C. Orientación prioritaria III. Creación de un entorno favorable, integrado por cuatro cuestiones y sus objetivos que le corresponde.
- III. Aplicación y seguimiento, que describe la aplicación del plan a nivel internacional y nacional, así como las rutas de evaluación que se aplicarán.

[411]

Es interesante que a nivel macro se percibe una voluntad política para atender el tema del envejecimiento de las poblaciones; sin embargo, falta compromiso de los gobiernos para diseñar una agenda local que atienda dichos compromisos firmados a nivel internacional.

En el artículo 5 de la Declaración política se señala un compromiso importante con las personas de edad

Nos comprometemos a eliminar todas las formas de discriminación, entre otras, la discriminación por motivos de edad. Asimismo, reconocemos que las personas, a medida que envejecen, deben disfrutar de una vida plena, con salud, seguridad y participación activa en la vida económica, social, cultural y política de sus sociedades. Estamos decididos a realzar el reconocimiento de la dignidad de las personas de edad y a eliminar todas las formas de abandono, abuso y violencia. (ONU, 2002:4).

A pesar de los esfuerzos internacionales firmados hace 16 años, las personas de edad continúan sufriendo discriminación y maltrato. Ahora las personas a los 35 años ya no pueden acceder a un empleo formal, siendo una forma evidente de discriminación por edad para acceder a un empleo. Evidentemente hace falta mucho por hacer para lograr el cambio que nos merecemos.

Es preciso la conjunción de voluntad social, que comprendamos que pronto seremos un mundo de viejos y ancianos; todos envejecemos y nos gustaría disfrutar de ambientes más agradables, en donde reine la paz y la tranquilidad. Por esta razón debemos contribuir con buenas acciones y buen trato a las personas de edad; en esta acción el Gobierno debería promover el buen trato a las personas de edad en todos los niveles e instituciones; es una verdadera pena que lleguen personas de edad a realizar alguna gestión a las diversas dependencias del Gobierno y reciban un mal trato por parte de los empleados que no tienen paciencia ni tolerancia a las personas de este grupo de edad; se debe gerontolizar a todas las personas de las instituciones públicas y privadas. El término *gerontolizar* es la acción por la cual se sensibiliza y empatía para tratar con la persona de edad, además de que se brinda cierto conocimiento en temas gerontológicos, esta palabra es utilizada por el Dr. Diego Bernandini, incansable investigador argentino que lleva décadas trabajando a favor de las personas de edad y ha recorrido los países de América Latina llevando su mensaje de sensibilización gerontológica.

Continuando con el análisis de la Declaración política, esta finaliza con el artículo 19 que dice

[412]

Invitamos a todas las personas de todos los países y todos los sectores sociales a que, a título individual y colectivo, se sumen a nuestro compromiso con una visión compartida de la igualdad para las personas de todas las edades. (ONU, 2002:6).

En la segunda parte, denominado Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento, en su inciso A, Orientación prioritaria I. Las personas de edad y el desarrollo, tiene aspectos específicos para la educación de las personas de edad, entre los que destaca la cuestión 4. Acceso al conocimiento, la educación y la capacitación; en el acuerdo 35 se señala que

(...) una sociedad basada en el conocimiento requiere la adopción de políticas para garantizar el acceso a la educación y la capacitación durante todo el curso de la vida. La educación y la capacitación permanentes son indispensables para conseguir la productividad de los trabajadores y de las naciones. (ONU, 2002:25).

Aquí se refleja el compromiso de las naciones que firmaron el acuerdo en promover que la educación sea, a lo largo de la vida, un elemento importante para que continúen activos y se les dé la oportunidad de realizar algún tipo de ocupación laboral, lo cual es un elemento importante en la calidad de vida de las personas; el hecho de sentirse útil y tener ocupado su tiempo incide en

mejorar su percepción de la vida y mejorar su salud mental, si él está bien, si familia también lo estará.

En el inciso C. Orientación prioritaria, III. Creación de un entorno favorable, en la cuestión 4. Imagen del envejecimiento, es digno de rescatar la percepción que debería darse a las personas de edad

Una imagen positiva del envejecimiento es un aspecto esencial del Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento, 2002. El reconocimiento de la autoridad, la sabiduría, la dignidad y la prudencia que son fruto de la experiencia de toda una vida ha caracterizado normalmente el respeto con que se ha tratado a la ancianidad en el curso de la historia. (ONU, 2002:49).

Esto es una forma ideal de ver el envejecimiento, debido a que siempre se ha percibido como una etapa de decadencia, en el que las personas perdemos lucidez, fuerza física y destreza mental; las características negativas son las que más representan a la tercera y cuarta etapa de la vida del ser humano, por lo que es muy importante este punto que se ubica como uno de los acuerdos de la Segunda Asamblea mundial sobre el Envejecimiento; de aquí se debería de partir para dar el valor a esta etapa de la vida. Ya lo ha dicho muy bien la doctora Ema Godoy Lobato, en el lema de la Asociación Dive (Dignificación de la Vejez) creada en México en 1977: «La ancianidad debe ser maestra, consejera y guía» (García, N.), la persona de edad tiene potencial que debe ser aprovechado, para transmitir toda su experiencia y conocimiento a las nuevas generaciones, a través de los grupos de apoyo autorregulados se fomentaría el intercambio intergeneracional.

[413]

Política de envejecimiento en México: Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores

En México se cuenta con la Ley de los derechos de las personas adultas mayores, actualizada en el año 2018, la cual se encuentra integrada por seis títulos, cada uno con sus respectivos capítulos y artículos. Esta Ley define: «Personas adultas mayores. Aquellas que cuenten con sesenta años o más de edad y que se encuentren domiciliadas o en tránsito en el territorio nacional» Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018:2), es interesante el término *persona* que se usa para referirse a los adultos mayores, haciendo referencia al hecho de que se debe tratar como persona a todo ser humano, sin distingo en la edad. Es importante reflexionar en el hecho de que con frecuencia escuchamos que se utiliza el término «abuelito o abuelita» para designar a toda persona vieja o anciana, constituye un error dirigirse a ellos usando esta

palabra, aunque se pretenda justificar argumentando que se la emplea por el cariño o sentimiento que implica. El término es válido si la persona mayor tiene descendencia; entonces es abuelo o abuela de sus nietos; si no tiene descendencia, no debería ser llamado abuelito, pues el término que incide en la dignificación de la vejez indudablemente es: Persona adulta mayor o persona de edad, este último designado por la ONU.

En esta misma Ley, en su actualización 2018, se ha incluido un apartado dedicado al tema de la violencia, específicamente en el Título primero, Capítulo Uno, Artículo 3º Bis, se da a conocer los seis tipos de violencia que pueden sufrir las Personas Adultas Mayores, de las cuales la primera y la sexta se refieren al derecho que tienen a ser respetadas en el ámbito educativo

1. La violencia psicológica. Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio.
2. Cualesquiera otras formas análogas que lesionen o sean susceptibles de dañar la dignidad, integridad o libertad de las Personas Adultas Mayores. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018:3).

[414]

Cuando la persona adulta mayor decide ingresar a una institución educativa para iniciar o concluir sus estudios de licenciatura, se enfrenta a un escenario difícil en el que los estudiantes la ven con menosprecio, y aunque no lo expresan directamente, piensan: «¿para qué le servirá? Estaría mejor en casa, dedicándose a su familia», entre otros aspectos, es evidente que con este tipo de actitudes se cae en una violencia psicológica, que daña la dignidad e integridad de la persona adulta mayor; esto sucede porque nuestra juventud ha perdido el respeto por las personas de edad. Es importante que desde la familia se enseñen los valores, se rescate el respeto a los mayores y se apliquen estrategias concretas que permitan la dignificación de nuestros mayores, como parte importante de nuestra sociedad.

Otro de los aspectos de esta Ley, que se relaciona con las Personas Mayores y su derecho a la educación, se encuentra en el Título 2º De los principios y los derechos, Capítulo 2 De los derechos, Artículo 5o., integrado por nueve fracciones. Después de analizar los siete aspectos que integran la Fracción I, se han seleccionado cuatro, relacionados con el derecho que tienen las Personas

Adultas Mayores para continuar sus estudios, sin importar la edad cronológica que tengan: I a. A una vida con calidad; I b. Al disfrute pleno de los derechos consagrado en las leyes; I c. A una vida libre sin violencia; I g. A vivir en entornos seguros, dignos y decoroso en donde ejerzan libremente sus derechos. Es interesante analizar en esta Ley que la persona adulta mayor conserva sus derechos y no los pierde por motivo de su edad, además de que mantiene su importancia en la sociedad; es evidente que en las leyes se encuentran perfectamente planteados y reconocidos sus derechos. La mayor dificultad es llevarlos a la práctica, cuando en la sociedad se discrimina y maltrata a las personas adultas mayores y ancianas, en donde se tiene un escenario adverso y con frecuencia reciben malos tratos por el personal de las dependencias de Gobierno, reciben discriminación por parte de las empresas e instituciones públicas que han fijado 35 años como máximo de edad para la contratación de personal, en donde se tienen prejuicios y estereotipos muy arraigados como el pensar que ser persona adulta mayor, viejo o anciano, es sinónimo de lentitud, torpeza, incapacidad intelectual, fragilidad o enfermedad crónica, reduciendo las expectativas de lograr la oportunidad de tener una ocupación que permita mantener su independencia, ser útil y retribuir a la sociedad algo de lo mucho que ha recibido a lo largo de su vida.

[415]

En esta misma Ley, en el Capítulo II De los derechos, Artículo 5°, Fracción IV De la educación, se encuentran dos incisos que hacen referencia directa al derecho que tienen las Personas Adultas Mayores a la educación

I. De la educación:

- A recibir de manera preferente el derecho a la educación que señala el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de conformidad con el Artículo 17 de esta Ley.
- Las instituciones educativas, públicas y privadas, deberán incluir en sus planes y programas los conocimientos relacionados con las personas adultas mayores; asimismo los libros de texto gratuitos y todo material educativo autorizado y supervisado por la Secretaría de Educación Pública, incorporarán información actualizada sobre el tema del envejecimiento y las personas adultas mayores. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018:5).

Esta fracción es la parte fundamental de la vinculación de la educación con las personas mayores, se confirma su derecho a recibir educación a lo largo de su vida y se encuentra consagrado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3° «Todo individuo tiene derecho a

recibir educación» (Cámara de Diputados 2018:5). Nuevamente se comprueba que las leyes se encuentran dispuestas para favorecer a las personas de edad, se cuenta con el apoyo y el respaldo legal, lo que se necesita es gerontolizar a la sociedad, es decir que se incluya a las personas de edad, se prolongue su vida útil y se le permita trascender.

Continuando con la Ley de los derechos de la Personas Adultas Mayores, en el artículo 17, Título 4°, Capítulo III De los programas y obligaciones de las instituciones públicas, en donde se decreta que se garantiza que las personas adultas mayores tengan:

- II. El acceso a la educación pública en todos sus niveles y modalidades y a cualquier otra actividad que contribuya a su desarrollo intelectual y que le permita conservar una actitud de aprendizaje constante y aprovechar toda oportunidad de educación y capacitación que tienda a su realización personal, facilitando los trámites administrativos y difundiendo la oferta general educativa. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018:7).

[416]

En México se ha trabajado en los cuatro aspectos aquí descritos; sin embargo, los esfuerzos no han sido suficientes, por lo que se necesita continuar con los trabajos que permitan fortalecer la dignificación de la persona mayor en todas sus dimensiones; las modalidades educativas se han ampliado; una de ellas es la Universidad Nacional a Distancia (UNAD), en la cual, a través de una computadora y una conexión a Internet, se accede a una educación de calidad, sin importar la ubicación geográfica, edad o condición social; se necesita decisión de la persona mayor para emprender esta etapa y el apoyo de su familia para alcanzar el éxito. Es importante que más personas conozcan esta opción que ofrece la UNAD; hace falta su promoción para que más personas puedan tener acceso a estudios universitarios; se puede argumentar que la persona mayor desconoce el uso de la tecnología o tiene miedo al uso del equipo de cómputo, lo cual es válido; para ello se tiene una opción de capacitación en el uso de la tecnología que se ofrece de forma gratuita en el Centro de inclusión digital en Punto México Conectado. Seguidamente se describe en qué consiste:

Punto México Conectado es una red nacional de centros comunitarios de capacitación y educación digital que se compone de 32 Puntos, uno en cada estado de la República, en los cuales cualquier persona puede conectarse con las nuevas tecnologías de la información, aprender a utilizarlas, desarrollar su creatividad y emprender proyectos innovadores. Punto México conectado (s/d).

La Persona mayor, al llegar a la tercera edad, debería dedicar su tiempo a mantener su salud, cuidar de su imagen personal, concluir sus proyectos e iniciar nuevos; mantener su mente ocupada en actividades que le retribuyan salud mental; para ello existe una oferta educativa a su disposición y sin costo, a través de Punto México Conectado y diversas plataformas educativas entre las que podemos mencionar: Académica y México X, en temas de salud la autoridad es el Instituto Nacional de Geriátría, que está realizando una labor importante en la promoción de la salud y acciones de prevención, capacitando a los cuidadores informales y formales, ofreciendo cursos gratuitos y algunos diplomados con costo.

Seguidamente se presenta el segundo aspecto de análisis de esta Ley:

I. La formulación de programas educativos de licenciatura y posgrado en geriatría y gerontología, en todos los niveles de atención en salud, así como de atención integral a las personas adultas mayores dirigidos a personal técnico profesional. También velará porque las instituciones de educación superior e investigación científica incluyan la geriatría en su currícula de medicina, y la gerontología en las demás carreras pertenecientes a las áreas de salud y ciencias sociales. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018:7).

[417]

En este segundo punto relacionado con la formación del talento humano que ha de atender a las personas mayores, las instituciones de educación superior han respondido favorablemente a este reto y actualmente se ofrece la Licenciatura en Gerontología en alrededor de diez escuelas en la República Mexicana, además de posgrados en Gerontología Social y Clínica, así como cursos de rehabilitación física exclusiva para la persona mayor, especialidades en Enfermería Geriátrica y Geriátría. Hace algunas décadas se desconocía al profesional de la Geriátría; existían muy pocos en todo el país. Ahora ya es más conocida esta profesión y existen aproximadamente cuatro en cada estado de la República Mexicana. Muy lentamente va creciendo el número de los profesionales en la atención de las personas de edad.

El siguiente punto de análisis es el tercero y coincide con el inciso B de la Fracción IV de la Educación, Artículo 5°, Capítulo II De los derechos:

II. En los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos, la incorporación de contenidos sobre el proceso de envejecimiento y la inducción de una cultura de respeto a los derechos humanos fundamentales de las personas adultas mayores. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018:7).

Hace falta atender este aspecto para que desde la educación básica y a través de los libros de texto gratuito se promueva la cultura de la prevención, para tener y mantener una buena salud que permita disfrutar de una vejez cronológica y no patológica; además que sería de utilidad para la promoción de los valores humanos que incidiría en un mejor trato para las personas de edad. La aplicación de este artículo debería ir más allá del nivel de educación básica: en todos los niveles educativos debe incluirse al menos un tema que hable del envejecimiento activo y saludable, lo cual incidirá en la sensibilización de las nuevas generaciones hacia el respeto y buen trato a las personas mayores, lo cual no se ha cumplido.

Finalmente, está el aspecto «VIII. Fomentar entre toda la población una cultura de la vejez, de respeto, aprecio y reconocimiento a la capacidad de aportación de las personas adultas mayores» Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018:7), Es un reto que las puertas se abran para la dignificación de las personas de edad; la sociedad actualmente tiene muchos estereotipos y prejuicios hacia la vejez, lo cual es un error. Debemos ver a las personas de edad como miramos a los seres humanos que están viviendo otras etapas de su vida, como gente que lucha, tiene capacidades, vive y disfruta de la vida.

[418]

Al hablar de la dignificación de la persona mayor, es imperante mencionar a Emma Godoy Lobato. Ella nació en la ciudad de Guanajuato, México, y se desempeñó como docente por más de 32 años. Escribió libros y poesía, entre otros géneros literarios; mujer de ciencia que a pesar de su edad continuó su lucha en favor de las personas de mayores; incansable luchadora social en favor del grupo vulnerable de los ancianos, fundadora de la primera institución en favor de los ancianos en México, denominado Dive que significa Dignificación de la Vejez, que tuvo como lema: «La ancianidad debe ser maestra, consejera y guía», ella afirmaba: «¡Cuánto ganaría un país si hiciera de nuevo productiva la edad de la sabiduría!», decía esta luchadora cívica a favor de las personas adultas mayores.

FUENTES CONSULTADAS

1. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2018). *Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores*. Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios. Últimas Reformas DOF 12-07-2018. México. 36 páginas. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/245_120718.pdf

2. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. LXIV Legislatura (2018). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma en el Diario Oficial de la Federación, 27 de agosto de 2018. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
3. García, N. (s/f). *Mujeres que han dejado su impronta en la historia*. Arafo, Santa Cruz Tenerife, Spain. Recuperado de: <https://mujeresconhuella.blogspot.com/2008/08/emma-godoy-lobato.html>
4. Organización de la Naciones Unidas. (2003). *Declaración política y plan de acción internacional de Madrid sobre el envejecimiento*. Nueva York. 62 páginas. Recuperado de: <https://social.un.org/ageing-working-group/documents/mipaa-sp.pdf>
5. Organización Mundial de la Salud (2016). *Comunicado de prensa*. Ginebra. Recuperado de: <http://www.who.int/es/news-room/detail/19-05-2016-life-expectancy-increased-by-5-years-since-2000-but-health-inequalities-persist>
6. World Health Organization Organisation Mondiale de la Santé (1982). *Asistencia Sanitaria a las Personas de Edad. Preparativos para la Asamblea Mundial de las Naciones Unidas Sobre El Envejecimiento, 1982. Proyecto de resolución presentado por los Relatores*. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/164728/EB69_Conf.Paper-17_spa.pdf;jsessionid=BF8C4FAF15A7B5A6F9C5DF9C6086495B?sequence=1 [419]
7. Organización Mundial de la Salud (2015). *Datos del observatorio mundial de la salud*. Recuperado de: <http://www.who.int/gho/es/>
8. Punto México Conectado (s/f). *Centro de inclusión digital*. Recuperado de <http://www.pmc.gob.mx/>
9. Federación Iberoamericana de Asociaciones de Personas Adultas Mayores. *Seguimiento a la Segunda Asamblea Mundial sobre el envejecimiento*. Recuperado de <https://fiapam.org/documentacion/seguimiento-ii-asamblea-mundial-sobre-envejecimiento/>
10. Villagomez, P. (2009). *El envejecimiento demográfico en México: Niveles, tendencias y reflexiones en torno a la población de adultos mayores*. Instituto Nacional de Geriátrica. México.



VII. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN

La educación y la justicia: pilares de la cultura de paz

ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS

Facultad Ciencias Educación. Universidad de Granada (España)

INMACULADA FERNÁNDEZ PARRA

I.E.S. Montes Orientales. Iznalloz (Granada) (España)

Resumen: La justicia y la educación impregnada en valores, constituyen dos derechos fundamentales y universales que forman la base de la cultura para la paz a la que todo el mundo debería tener acceso, pero que desgraciadamente no para todos los Estados es una prioridad.

Sin educación no hay justicia y sin justicia no hay paz. Desde la docencia se debería defender la formación íntegra del alumnado para conseguir un mundo más igualitario.

Palabras claves: Educación, justicia, paz, sociedad, Estado.

Abstract: Justice and education, imbued with values, are two fundamental and universal rights which constitute the basic of the peace culture that everybody should have access to but, unfortunately, these rights are not a priority for all nations.

Whitout education there is no justice and without justice there is no peace. Teaching should defend the integral education of the students in orden to get a more egalitarian world.

Key words: Education, justice, peace, society, nation.

[423]

1. Introducción

El derecho a la educación es un «derecho humano fundamental» ligado a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y reconocido por los organismos internacionales como la Unesco. Es uno de los objetivos más importantes que se encuadran en la Agenda Mundial para la Educación 2030, además de uno de los principales objetivos de desarrollo sostenible.

A pesar de la importancia de la educación para el desarrollo social, económico y cultural de los pueblos, de su reconocimiento por organismos y entidades de todo tipo, nacionales e internacionales y su plasmación en documentos y normas, a pesar de todo ello como decimos, millones de niños siguen aún sin tener acceso a este derecho básico para el ser humano.

Es tal la importancia de este derecho, que la propia Asamblea General de la ONU dictó una resolución el 9 de julio de 2010, en la que se aprobó que toda persona tiene el goce del derecho a la educación incluso en situaciones de emergencia. Ya sea a causa de guerras, de desastres naturales o cualquier otro fenómeno de carácter excepcional, se debe proteger y facilitar el acceso de los niños a la educación.

La educación es un acto de justicia y de equidad para dotar a las personas de unos instrumentos y unos conocimientos básicos que les faciliten la integración social y el acceso a una cultura básica que les permita participar y disfrutar de todos los derechos inherentes a su condición de ser humano, ya sea en el ámbito social, político o cultural.

[424]

En España, tanto el derecho a la justicia como el derecho a la educación vienen reconocidos en el Título I de la Constitución, aprobada por el pueblo español en 1978, relativo a los derechos y deberes fundamentales.

El artículo primero de la Carta Magna, hace referencia a los valores superiores del ordenamiento jurídico y entre ellos recoge la justicia, además de la libertad, la igualdad y el pluralismo político.

En el artículo 27 se reconoce el derecho de todo el mundo a la educación, que será obligatoria y gratuita, y a la libertad de enseñanza, cuyo objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, además los poderes públicos deben de garantizar el derecho de todos a la educación.

La educación es un derecho reconocido por la ley como fundamental y, por tanto, cualquier persona en el desarrollo de sus derechos y libertades puede exigir a la administración su cumplimiento y esta debe de velar para que este sea efectivo. Pero la educación no es solo un derecho sino que también es una obligación para las personas que están encuadradas en las edades que se recogen en las normativas educativas (de 5-6 años, primero de Educación Primaria, hasta los 16 años en el caso de España). Los padres o tutores de los alumnos de

esas edades tienen que responder ante las instituciones administrativas e incluso judiciales por la asistencia o no asistencia del menor al centro educativo. En los centros escolares están dotados de mecanismos de control sobre el tema de asistencia y trabajan conjuntamente con los Servicios Sociales.

Recogiendo la definición de justicia de la Enciclopedia de Paz y Conflictos, la entendemos

(...) como un valor jurídico fundamental legitimador de los derechos humanos, por virtud de la cual a cada sujeto de derecho le es asignado lo que le corresponde (Alemany y Rojas, 2004:615).

Es decir que todo el mundo tiene derecho a una parcela de ella, nadie puede quedar excluido en este reparto.

Por otro lado, estas mismas autoras recomiendan llevar a cabo una serie de actividades en la escuela para el aprendizaje de la justicia; entre ellas

Educar en la práctica y en el conocimiento de la justicia, en sus juegos y en sus relaciones con los demás. Fomentar la participación y el respeto en las normas de su comunidad educativa, etc. (Alemany y Rojas, 2004:615).

2. La cara y la cruz de la educación

[425]

La educación debería presentar siempre una cara positiva en consonancia a sus fines, pero no siempre esto ha sido y es así, ya que el ser humano tiene la capacidad de adular y corromper aquello que toca, pasando de la cara a la cruz y de lo positivo a lo negativo. De unos y otros aspectos resaltamos los siguientes por su importancia en el ámbito educativo.

2.1. La educación como elemento habilitante

Por su carácter de derecho habilitante la educación es un instrumento poderoso que permite a los niños y adultos que se encuentran social y económicamente marginados salir de la pobreza y participar plenamente en la vida de la comunidad.

Gracias a la educación se puede acceder a unos conocimientos, a una cultura y a una titulación que permiten aspirar a mejorar la calidad y el nivel de vida de las personas. La educación es la palanca de ascensión social más importante, completa y honesta que una persona posee.

La educación también nos permite disfrutar del arte, de la historia, del patrimonio artístico, monumental y cultural tan amplio y diverso con el que cuenta la humanidad.

Gracias a la educación aprendemos valores, que nos sirven para convivir, y ser conscientes de su importancia, palabras como derecho a la vida, a la libertad, a la justicia, a la igualdad, forman parte del ideario educativo.

La educación nos da la oportunidad de aspirar a una vida plena en la que además del desarrollo físico del ser humano se alcance la madurez intelectual, y la plenitud del ser humano como persona.

2.2. Manipulación de la educación

Nelson Mandela, consciente de la importancia de la educación, dejó para la posteridad esta significativa frase

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.

Desgraciadamente, la educación no siempre se ha utilizado de un modo neutro como un valor social al que tiene derecho todo el mundo, sino que a lo largo de la historia muchos dirigentes políticos conscientes del poder que esta tiene, la han utilizado de un modo partidista e interesado.

[426]

Dictaduras y nacionalismos representan la cara oscura de la educación al usarla como instrumento al servicio de sus ideas políticas, manipulando y adoctrinando a través de la escuela. Ejemplos claros los tuvimos en España durante la dictadura franquista a través de la enseñanza nacional católica, y en la actualidad los tenemos con el auge del nacionalismo en algunas regiones en las que los dirigentes nacionalistas e independentistas no tienen pudor ni catadura moral alguna para tergiversar los libros de texto de historia o utilizar y alentar a los alumnos para conseguir sus fines políticos; además, se valen de los medios de comunicación a su servicio, a los que compran mediante subvenciones y la colocación viciada de los trabajadores en muchos casos, para tener un mayor calado social a través de la manipulación y del adoctrinamiento de los ciudadanos. Hechos como estos vienen a empañar el significado de justicia o democracia.

Negro es también el panorama de los países en los que la educación no es accesible para todo el mundo por diversas razones: prejuicios sociales, religiosos, culturales o cuestiones de género representan un obstáculo, a veces insalvable, para poder acceder a este derecho básico. Recordemos el caso de la niña paquistaní Malala Yousafzai que quería estudiar y los talibanes, grupos religiosos fanáticos y radicales, se oponían, por lo que intentaron asesinarla en 2012 sin que afortunadamente lo consiguieran, lo que la hizo merecedora del premio Nobel.

2.3. Niños sin acceso a la educación

A pesar del reconocimiento a nivel internacional de la importancia como derecho fundamental y básico de la educación aún sigue habiendo millones de niños que no tienen acceso a una educación mínima que garantice su desarrollo psíquico y físico como personas.

Tomando como referencia los datos publicados en la página web de Unicef, exponemos datos numéricos, sin olvidar nunca que cada uno de ellos representa a personas reales, que viven y sufren, sin poder acceder a una educación y a unas condiciones sociales justas y básicas

63 millones de niñas y niños en edad escolar primaria (6 a 11 años) y 61 millones en secundaria (12 a 14 años) están fuera de la escuela. Más de la mitad son niñas, 250 millones de niños y niñas, pese a ir a la escuela, salen sin conocimientos básicos en matemáticas y lectura. Escuelas en buenas condiciones, material escolar y profesores bien formados, la clave para una educación de calidad.

En muchos países, las niñas enfrentan barreras sociales y culturales que les impiden ir y permanecer en la escuela, limitando su pleno desarrollo. Las niñas que completan la educación secundaria son seis veces menos vulnerables al matrimonio infantil. La mitad de los niños refugiados de todo el mundo no van a la escuela. Son datos alarmantes que deberían hacernos reflexionar sobre la forma de acabar con la injusticia social en cualquiera de sus aspectos y la pobreza en el mundo.

[427]

2.4. El papel de algunas organizaciones en la educación

Una de las responsabilidades principales de los estados es facilitar el acceso a la educación a los niños, pero no siempre esto se cumple por escasez de recursos económicos o el mal empleo de los mismos (se gasta más en armamento que en fines sociales y educativos), falta de medios personales, imposibilidades físicas, corrupciones políticas, etc.

Cuando los gobiernos no cumplen con sus funciones gubernativas, una de las cuales es facilitar el acceso a la educación a las personas, Organizaciones No Gubernamentales, en las que colaboran miles de personas de una forma altruista poniendo lo mejor de sí mismas al servicio de los demás, intentan paliar ese déficit educativo, ocupando el lugar que correspondería a la administración, a través del establecimiento de centros, en los que la educación, la sanidad, el acogimiento, se erigen en pilares fundamentales para su desarrollo digno como personas.

2.5. Desigual reparto en la inversión para educación

Como hemos señalado en el punto anterior, hay países que gastan más en armamento que en educación, sobre todo países en vías de desarrollo, algo realmente injustificable si deseamos hacer del mundo un espacio de convivencia, de igualdad y de paz, en el que reine la justicia social.

Por otro lado, una mejor distribución de la riqueza en el mundo, de los fines en los que se invierte y de la solidaridad entre países acabaría con la pobreza y con el déficit de recursos educativos. Son alarmantes las cifras astronómicas que manejan algunos países en armarse para la guerra, para matar a seres humanos, si tomamos los datos de los tres países que más gastan en este campo: Estados Unidos, China y Rusia, obtendremos una cifra desorbitada; casi 900.000 millones de dólares, lo que corresponde a la suma del Producto Interior Bruto de varios países.

3. La cultura de la paz en el ámbito escolar

En el ámbito escolar, en cualquiera de sus niveles educativos, ya sea en educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, formación profesional, bachillerato e incluso universitaria, no solo se enseña sino que también se educa, en valores y principios fundamentales, como son convivencia, justicia, igualdad, libertad, etc. Desde cada intervención educativa podemos inculcar la Cultura de paz.

[428]

La paz está ligada directamente a la justicia, no hay paz sin justicia. La paz no es la ausencia de conflicto, no es un estado idílico, es convivir con respeto y con diálogo.

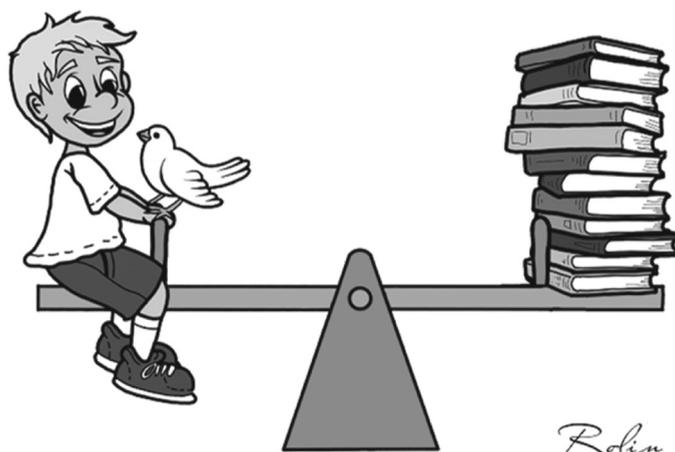


Figura 1. Paz, justicia y educación. Autor: Ignacio Bonilla Fernández.

Dada nuestra condición humana, el conflicto, la confrontación, la disparidad de criterios e incluso de actitudes ante un mismo hecho están siempre presentes en nuestras vidas; la paz es el resultado de la buena gestión que hacemos de nuestras diferencias, de cómo solventamos las deficiencias del entorno en el que vivimos y cómo nuestra inteligencia se pone al servicio de buscar las mejores soluciones a los problemas. En esa búsqueda siempre aparecen los términos justicia y equidad, que no son siempre sinónimos.

Desde la etapa de la educación infantil, el profesorado puede trazar unos objetivos para alcanzar el aprendizaje de valores y para entrenar al alumnado en la resolución pacífica de conflictos. El niño pequeño aprende de lo que le decimos, de las actividades que planteamos con él y, sobre todo, de las actitudes y forma de proceder de los adultos. Siempre el docente, el formador, es modelo para los que se están formando como personas, no solo por lo que decimos, sino también por cómo lo decimos, por nuestros gestos, silencios, actuaciones, etc. Para ello, tanto padres, familiares como profesores tienen que formar al pequeño en los mismos valores. Este trabajo de ir en la misma dirección, que es tan importante y tan complicado a la vez, se realiza a través de las reuniones de padres, de las tutorías con las familias y del contacto diario que se mantiene con los progenitores cuando llevan a sus hijos diariamente al colegio. En el instituto y en los cursos últimos de primaria, este contacto diario se pierde, pero se mantienen otros vínculos como son las reuniones anuales, que son prescriptivas; las tutorías con alumnos y con padres. Incluso en la etapa de bachillerato cada grupo tiene su tutor que atiende a los padres de los alumnos.

[429]

Como es obvio, los problemas o el contenido de las tutorías van variando según el nivel cursado, ya que los problemas y los intereses no son los mismos en la niñez que en la adolescencia; ocurre lo mismo con el nivel de implicación y de responsabilidad que se le exige al alumnado. Cada etapa requiere un grado de compromiso pero la esencia del aprendizaje de valores siempre es el mismo.

En el sistema educativo español también está contemplada la participación de los padres en el Consejo Escolar, en las asociaciones de padres y madres (AMPA) y a través de los padres delegados de curso.

A nivel universitario podemos citar como ejemplo la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales o del Conocimiento del Entorno del grado de educación primaria y de educación infantil de la facultad de Ciencias de

la Educación de la Universidad de Granada en la que encontramos un tema dedicado a la educación en valores y a la escuela como lugar de resolución de conflictos entre los alumnos.

3.1. La cultura de paz, la gran aliada de una buena y justa convivencia

El día a día nos presenta una serie de situaciones, de planteamientos, de dilemas morales que tenemos que ir resolviendo para construir la paz y la justicia.

¿Qué hay que desarrollar para superar correctamente estas diferencias?

a) La autoestima

En primer lugar, tenemos que partir de una buena visión de nosotros mismos. Los adultos influyen mucho en la percepción que un alumno de la etapa de infantil tiene sobre sí mismo; hay que equilibrar el elogio y la exigencia, ajustar a cada personalidad aquello que más necesita para que la autopercepción sea lo más parecida posible a la realidad. El niño debe crecer feliz conociendo sus capacidades y trabajando por superar, en la medida que se pueda, sus deficiencias. El educador es el que va a ir orientando el proceso.

[430]

En el resto de cursos también se trabajan los temas de autoestima y, si se detectan problemas más agudos de esta índole, se cuenta con la intervención del psicólogo o del pedagogo que atiende el centro escolar.

b) La empatía

Ponerse en lugar del otro. Esta consigna tan breve, supone un aprendizaje largo y arduo. Hay personas más proclives a la empatía, su sensibilidad natural les facilita el camino, pero en este proceso hay mucho de aprendizaje. Si desde pequeños nos enseñan a ponernos en el lugar del otro, a sentir como el que está enfrente de nosotros, intentar ver cómo él percibe la realidad, habremos dado un paso importante en la resolución pacífica de conflictos, en el entendimiento.

Hay que desterrar el «ojo por ojo y diente por diente», porque es uno de los estadios de moral más bajos que el ser humano recorre. Es necesario ir más allá, conocer las necesidades, angustias y expectativas de la otra persona, para encontrar el punto de encuentro y resolver lo más acertadamente posible las confrontaciones.

Cada uno desde su nivel, el pequeño en sus pequeñas peleas con el compañero de patio y el adolescente en sus enfrentamientos con el rival. Muchas

veces, en los chicos mayores se crean conflictos porque se han formado en su mente ya muchos prejuicios; se desconoce al otro, se rechaza al diferente.

Por eso decimos que todo es un proceso, que tienen que ir trabajándose los valores de respeto, de conocimiento del diferente, de solidaridad y tolerancia a lo largo de la escolaridad para no encontrarnos con adolescentes intolerantes, con ideas inamovibles que parten de que ellos son así y no pueden cambiar. ¿Cambiar? Cambiar podemos todos, los adultos también, no es que podemos, es que debemos cambiar, ir evolucionando hacia la superación de nuestras debilidades y de nuestros defectos. Reconocernos limitados e imperfectos es el primer paso para intentar cambiar aquello que nos obstaculiza para un crecimiento personal.

Este es un punto en el que hay que insistir: somos lo que somos y lo que queremos llegar a ser. La vida es un camino de superación. Todos somos seres con limitaciones y con prolongaciones.

c) El uso correcto de nuestro idioma

Podemos ahondar sobre nuestros pensamientos y nuestros sentimientos con más facilidad si tenemos un dominio de nuestra propia lengua.

En el sistema educativo español está legislado el estudio de la lengua castellana en todos los cursos de infantil, primaria, de secundaria obligatoria, formación profesional básica y de bachillerato. Profundizar en el idioma con el que pensamos, nos comunicamos e interaccionamos con el mundo en el que vivimos es muy importante, aunque está poco valorado. En algunos países no existe la asignatura que lleve al estudio sistemático del idioma materno del alumno. En España tenemos la gran suerte de poder conocer mejor nuestro propio idioma gracias a la inclusión de esta materia a lo largo de todas las etapas educativas.

[431]

Vamos a hacer un breve recorrido por las destrezas que un alumno debe desarrollar a lo largo de este aprendizaje y que le va a ser muy útil como agente de cambio personal y del mundo que le rodea.

En la comunicación oral hay una serie de elementos a tener en cuenta además de la codificación o descodificación de un sistema de signos; intervienen además de las palabras, los gestos, el tono y volumen de la voz, la colocación espacial del emisor respecto al receptor, etc. Otro elemento importante que tiene que tener presente el emisor es el discernir sobre cuál es el momento adecuado para hablar, cuáles son las palabras más favorecedoras para que la comunicación no aporte daños colaterales. El lenguaje oral tiene la ventaja de

la inmediatez, del intercambio de opiniones, pero también tiene el inconveniente de la espontaneidad, y la falta de control a causa de nuestras emociones puede llevarnos a complicar más la situación; por ello, debemos entrenar al niño y al adolescente en la forma de abordar el momento comunicativo.

El alumno debe aprender a ser asertivo. Todo se puede decir, o casi todo, si lo decimos bien. Debemos expresar nuestros pensamientos, necesidades, emociones siempre desde el respeto por los demás. Si nos callamos pasaríamos a ser personas pasivas y, por lo tanto, vulnerables, ineficaces, acomodaticias. Si le comunicamos al otro lo que sentimos de forma agresiva, irónica, resentida, perdemos gran parte de razón y no conseguiremos el objetivo de reparación y construcción que buscábamos. Debemos hacer ver a los alumnos que no pueden callar ante una injusticia, pero que antes de hablar deben estar muy seguros sobre lo que informan.

[432] Ser asertivos es un aprendizaje que se hace a lo largo de la formación personal; existen personas más proclives a ello como en la empatía, y otras que requieren un entrenamiento mayor, más intenso o más largo en el tiempo. La asertividad va muy ligada también a la autoestima. Si poseemos una autoestima aceptable, nos sentiremos con fuerza para expresar con equilibrio lo que deseamos.

Otro de los bloques del estudio de la lengua es la escucha que forma un binomio con el hablar. Todos oímos pero no todos sabemos escuchar bien los mensajes que recibimos de un emisor unidireccional o bidireccional. Si el mensaje está dirigido a un grupo de personas y es unidireccional, los receptores deben cuestionarse si lo que oyen es verdad, está tergiversado, incompleto. Si el mensaje es bidireccional, el receptor debe tener una escucha activa para poder responder adecuadamente a su interlocutor. El respeto debe estar presente en todo momento, así como debemos adecuarnos al contexto y al receptor, emplear un tono de voz y un registro coloquial o formal, que se adapte a la situación.

Continuamos el estudio de nuestro idioma a través de la lectura de los textos. El texto escrito nos da la oportunidad de trabajar algunas de las ideas aquí expresadas: la empatía (ponernos en lugar de cada personaje o de cada protagonista de la historia real), el análisis de los valores, los modelos de personas, la búsqueda de alternativas para resolver problemas, el conocer otros puntos de vista, ampliar información sobre temas que nos den perspectivas

nuevas. La lectura es un gran instrumento de formación, tanto grupal como individual. Es una ventana abierta a otros mundos, tanto del conocimiento real, como del pensamiento y de la fantasía.

La lectura es una herramienta de formación personal muy importante, nos ayuda a ser críticos y a investigar los campos de conocimiento u ocio por los que nos sentimos atraídos. Leer nos abre muchas oportunidades de relación, de enseñar al que no sabe, de disfrutar más de todo lo que nos rodea, alimenta nuestro espíritu y nos ayuda a ser más libres y más justos.

Y la última destreza en la que todo ser humano debería tener la oportunidad de formarse es la escritura. Esta ayuda al encuentro con uno mismo y a las relaciones con los demás. Escribir es un proceso un poco más elaborado que el hablar, porque nos desprendemos de los elementos paralingüísticos y nos encontramos con que todos los apoyos que tenemos son gráficos. Escribir conlleva reflexión, ordenación de ideas y selección de aquello que realmente queremos comunicar, puesto que es un tipo de comunicación que permanece y perdura en el tiempo. Respecto a esta singularidad de la escritura, es necesario hacer un llamamiento a la prudencia, lo que queda escrito puede ser utilizado para bien y también para mal. No basta con que la intención del emisor-escritor sea buena, también cuenta la interpretación que del mensaje haga el receptor-lector. Un mensaje forma parte de nuestro patrimonio cuando lo estamos escribiendo, una vez que lo publicamos, perdemos el control sobre él.

[433]

Por ello, las redes sociales a las que tanto apego tenemos hoy en día, son un campo abonado de conflictos por lo anteriormente expuesto, los textos una vez emitidos pasan a tener propietarios de diferentes sensibilidades e intencionalidades. De estos temas se hablará después en el apartado de prevención.

d) El análisis de la situación

Todas las relaciones humanas se producen en un contexto social y cultural diverso, en el que unas personas interactúan con una historia común y personal. En cada contexto se convive de forma especial y diferente, es como un pequeño ecosistema de relación que tiene sus consignas propias y sus peculiaridades.

Así que, cuando queremos intervenir a nivel educacional en un entorno, tenemos que analizar la situación en la que se desarrolla nuestra intervención. Las directrices que vamos a seguir son en casi todas las situaciones iguales o

parecidas, lo que va a variar es la forma de implementarlas.

El diagnóstico de la situación en la que vamos a trabajar es un paso prioritario. Una vez realizado este, debemos diferenciar dos temas:

Los problemas latentes que requieren una intervención inmediata.

La intervención preventiva que busca disminuir el impacto de algunos elementos negativos y/o elementos agentes de injusticia que se producen en el contexto para atenuarlos o erradicarlos.

¿Cómo realizar el diagnóstico?

En primer lugar, recogida de datos mediante:

Revisión de documentos de valoración anteriores.

La observación.

Las entrevistas.

Los cuestionarios a diferentes sectores de la comunidad educativa.

[434]

En segundo lugar, sería el análisis y la reflexión sobre los datos recogidos, para dar paso a la planificación de una serie de intervenciones que deben colocarse por prioridad. Por un lado buscaríamos solucionar los problemas que están candentes en el panorama y, por otro lado, se trazaría una programación de actividades de prevención como son charlas, intervención de expertos, formación de mediadores de convivencia, habilitación de espacios para el entendimiento y la mejora de la convivencia, ampliar los cauces de información y de participación.

Una vez diseñado nuestro proyecto de intervención, se debe consensuar con las partes que lo van a llevar a cabo, con todos aquellos que, de una forma u otra, se vean implicados y modificar y mejorar todo lo que se pueda; es decir, estar abierto a los cambios que optimicen nuestra intervención. En la puesta en marcha del proyecto se debe animar a toda la comunidad educativa a participar en él; para eso hay que diversificar las funciones que cada miembro de la comunidad va a tener. Es mucho mejor animar a realizar algo que imponerlo, contagiar la alegría de que todos somos artífices de la transformación de nuestro entorno es fundamental.

Todo proyecto debe ser valorado para evaluar cómo ha funcionado y realizar sobre él las modificaciones necesarias para que sea eficaz y creíble.

e) El diálogo constructivo

Aunque todos los días conversamos con muchas personas, dialogar cuando tenemos un problema, un conflicto emocional, una búsqueda de la verdad nos supone un gran esfuerzo, nos bloqueamos y no sabemos cómo afrontar el encuentro con el otro. En estos momentos favorece el tener claro qué es lo que queremos decir y cómo lo vamos a comunicar; es decir, meditar y preparar un poco la conversación que vamos a mantener, también el tenerlo como hábito desde pequeños (la asamblea es una herramienta educativa con muchas posibilidades en educación infantil). Parece que reconocer nuestras debilidades en público, nuestros miedos, nuestros sentimientos y pensamientos nos va a restar valor. Es verdad que hay que saber el grado de intensidad con el que debemos sincerarnos, es necesario conocer muy bien el contexto y la situación del acto comunicativo. Todo esto se sopesa y se mide con el entrenamiento, es decir, con la experiencia y también con nuestra inteligencia que debe discernir la medida y la implicación personal de nuestra intervención.

Las situaciones conflictivas o de injusticia hay que afrontarlas en el día a día, en nuestra parcela laboral y en la personal; de nada sirve postergar o ignorar los problemas, ellos permanecerán de una forma más patente o latente y se deben tratar en profundidad hasta que las partes implicadas queden totalmente satisfechas.

[435]

En ese diálogo constructivo deben estar presentes todos los datos objetivos que se puedan recopilar, y estar dispuestos a ser sinceros y a acoger el punto de vista del otro. Entrenar en esto a los alumnos es difícil. Más adelante veremos que en muchas ocasiones necesitamos de una tercera persona para llevar a cabo este diálogo.

El diálogo vence a las presuposiciones, corta el rumor, espanta sentimientos negativos y no deja que se saquen conclusiones erróneas de lo que ha ocurrido a nuestro alrededor.

El diálogo sirve para el entendimiento y para la negociación. No consiste en que yo gane y tú pierdas o viceversa, su finalidad es la resolución pacífica del conflicto. No hay un juez, las dos partes luchan por solventar las diferencias y buscar un punto de entendimiento.

f) La búsqueda de soluciones alternativas

Cuando las dos partes en conflicto o cuando una persona busca solucionar un problema o una situación de injusticia tiene que tener en cuenta que puede

haber múltiples soluciones. La inteligencia debe estar preparada para encontrar esas alternativas. Esto se puede favorecer en la escuela con situaciones ficticias. Por ejemplo, podemos leer un cuento y buscarle finales variados o plantear dilemas morales donde se debata cómo los solucionaríamos cada uno de nosotros. En la vida real, ante un problema de clase o entre compañeros podemos también invitar a los alumnos a presentar diferentes soluciones y elegir la más conveniente. Normalmente, los problemas tienen varios caminos de resolución.

g) Pedir ayuda si es necesario

A veces el problema nos supera, o no sabemos orientar la resolución pacífica de conflictos, o unas de las partes está en desigualdad respecto a la otra. Entonces podemos buscar ayuda externa para conseguirlo. Desde edades tempranas podemos formar a los alumnos a ser mediadores en conflictos. El papel del mediador no es el de juez, en ningún momento tiene que emitir una valoración del asunto, solo tiene que facilitar a los dos litigantes a entenderse y buscar la solución más justa para ambas partes. En otras ocasiones, recurrimos a un profesional que ayude a solucionar el conflicto que dos partes tienen.

h) Corregir comportamientos y restitución del daño realizado

[436]

La sociedad en que nos movemos está organizada por medio de normas que nos dirigen hacia unos comportamientos adecuados para que la convivencia sea positiva. Quien quebranta la norma debe de ser corregido, unas veces mediante privaciones, otras veces mediante intervenciones de reeducación y otras, restituyendo a la persona o a la sociedad del mal que se ha hecho por bien.

En los colegios e institutos se establece un reglamento de Régimen Interno que recoge todas estas normas y tipifica las correcciones. Se cuenta también con mecanismos de corrección de carácter meramente educativo como son las aulas de convivencia, donde se invita al alumno a pensar, y las aulas solidarias a los que el alumno es llevado a clases donde el comportamiento de los alumnos es modélico (alumnos de niveles inferiores van a las clases de los alumnos mayores).

3.2. La búsqueda de un mundo más justo

El alumno que ha recibido o que recibe esta formación en valores y está entrenado en la resolución pacífica de conflictos, es un alumno sensible a las situaciones de injusticia que hay a su alrededor y aunque directamente no le afecten, sabe que no hay paz sin justicia, que él es agente transformador de

la sociedad que le rodea y que tiene que intervenir bien directamente, bien indirectamente.

Por otro lado, el sistema educativo español está preparado para atender a la diversidad de alumnado. Educación y justicia deben ir de la mano. Alumnos con diferentes procedencias culturales, étnicas, religiosas, sociales, con capacidades intelectuales diferentes van a encontrar en los centros educativos una atención personalizada y unas oportunidades educativas pensadas para cada caso.

No construimos un mundo más justo dando a todos lo mismo, sino dando a cada uno lo que necesita. Los itinerarios educativos diferentes, los profesores de apoyo, los profesores especialistas en el tratamiento de deficiencias personales, orientadores, psicólogos, facilitan que todos los alumnos, de todas las edades, puedan formarse y educarse en cualquier momento y en cualquier circunstancia. La oferta educativa es vastísima.

Conclusiones

La unión entre educación y justicia es indiscutible. Para promover la justicia a través de la educación:

El estado debe garantizar una educación justa y universal para todos.

[437]

«Promover la cultura de paz desde la escuela nos brinda a los docentes la oportunidad de participar en la construcción de un mundo más justo y más feliz» (Fernández Parra, 2013:156).

La educación en valores es una obligación de todos los sectores que participen en la formación de los niños y adolescentes y además, debe estar presente también en la formación de los futuros docentes.

La gestión adecuada de los recursos humanos, materiales y la orientación sobre los itinerarios formativos es un esfuerzo que cada centro educativo debe hacer cada curso en pro de la defensa de la educación y de la justicia social. Hay que conocer para gestionar.

La distribución de los recursos económicos de forma adecuada acabaría con el déficit educativo, y acabaría con la desigualdad social en muchos países.

FUENTES CONSULTADAS

1. Alemany Arrebola, I. y Rojas Ruiz, G. (2004): «Acepción de Justicia». En López Martínez, M. (dir.). *Enciclopedia de paz y conflictos*. Granada. Ed. Eirene. Universidad de Granada, págs. 615-617.

2. Cascón, F (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 287. Barcelona: Ciss-Praxis.
3. Fernández Parra, I. (2013): «Educar es más que enseñar y la paz, es más que un deseo» En Prieto (Coord.) *Entre violencias y convivencias*. México: Ed. Universidad Católica de Brasilia, págs.139-157.
4. Palma Valenzuela, A. (2013): «Educación para la paz: una respuesta a la violencia» En Prieto (Coord.) *Entre violencias y convivencias*. México: Ed. Universidad Católica de Brasilia, págs.99-138.
5. Palma Valenzuela, A. (2016): «Educación en valores desde las Ciencias Sociales». En Licerias y Romero (Coords.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid. Ed. Pirámide, págs. 211-233.
6. Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.

Inclusión y educación: el marco de actuación de los equipos directivos en los centros escolares

JOSÉ LUIS MUÑOZ MORENO
PEDRO JURADO DE LOS SANTOS

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen: La contribución tiene el doble propósito de analizar la educación inclusiva a partir de la acción de los equipos directivos en los centros escolares, así como de reflexionar alrededor de la actuación de los mismos en la promoción de la educación inclusiva. Al respecto repasa en el perfil y los requerimientos de los equipos directivos, así como en la importancia de su formación y sus decisiones. También presta una especial atención al reto de avanzar hacia la equidad desde un centro escolar inclusivo donde todo el alumnado tenga cabida.

Palabras clave: Inclusión, educación, diversidad, equipo directivo, centro escolar.

Abstract: This contribution has the double objective of analysing inclusive education based on the action of the management teams in schools, as well as reflecting on their action in the promotion of inclusive education. In this sense, the text focuses on the profile and requirements of the management teams, on the importance of their training and their decisions. The text also repairs especially the challenge of moving towards equity from an inclusive school where all students have a place.

Key words: Inclusion, education, diversity, management team, school.

[439]

A modo de introducción

Hoy día, la apuesta por una educación inclusiva es patente en muchos países, tal y como la Unesco (Unesco, 2008) y varias directrices políticas disponen (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009) cuando establecen la inclusión

como el principio rector que debe guiar el fortalecimiento de los sistemas educativos. Se entiende que el rol de los diferentes agentes que intervienen en la educación debe ser delimitado o conformado en función de dicho principio. Generalmente, se enfatiza en la actuación docente, discente y las interacciones, el contexto, los soportes, el currículum o los servicios; pero aquí reparamos en los equipos directivos, puesto que en su ejercicio deben asumir la educación inclusiva y resultan imprescindibles para su logro.

El desarrollo y la implementación de los procesos de inclusión en los centros escolares están llamados a ser liderados por los equipos directivos, como núcleo que permite asociar y relacionar los distintos elementos conformantes del centro escolar, integrando sus recursos, promoviendo la excelencia y apoyando la transformación de toda la organización. Se trata de dar respuesta a todos los integrantes del centro escolar, desde los principios de igualdad y equidad. Visto desde esta posición, el rol de los equipos directivos emerge como fundamental en los procesos de cambio e innovación en los centros escolares, al iniciar y dar soporte al diseño y la aplicación de acciones orientadas hacia la mejora.

[440]

Sin embargo, estos fundamentos y conexiones intervienen en una relación simbiótica con la diversidad de alumnado al que hay que atender en los centros escolares. Se conforma una realidad que precisa de intervención, donde la diversidad debe entenderse desde las diferencias individuales que comprenden factores biológicos, personales y sociales; por lo que corresponde articular supuestos en la relación entre enseñanza y aprendizaje que definan la gestión de la educación inclusiva.

La educación inclusiva implica abrazar la diversidad humana desde los parámetros de igualdad y equidad de la comunidad educativa, valorando y apoyando la plena participación de todas las personas dentro de los entornos educativos convencionales. Requiere reconocer y defender los derechos de todos desde la comprensión de la diversidad humana como un recurso y una oportunidad para la mejora de los entornos y de las interacciones humanas. La educación inclusiva, como enfoque, está libre de creencias, actitudes y prácticas que de una u otra forma lleven a la discriminación.

Al mismo tiempo, la educación inclusiva refleja las tensiones de una búsqueda continuada de oportunidades de participación para el aprendizaje, desde los programas educativos (Waitoller y Kozleski, 2013), poniendo de manifiesto el valor de la diversidad en los contenidos y la implicación en la toma de decisiones de todos los afectados por el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La educación inclusiva no requiere que los individuos se adapten, ajusten o asimilen los requerimientos y las exigencias del contexto, sino que todos sean reconocidos como titulares de derechos, de manera que el contexto asegure su participación y desarrollo. La comprensión de la educación inclusiva necesita que aquellos individuos que experimentan dificultades no sean percibidos como carentes de alguna condición humana, lo que como tendencia debe conducir al abandono de los enfoques compensatorios y de las concepciones categorizadoras.

Al respecto, es obvio que el rol que deben asumir los equipos directivos en los centros escolares tiene que estar en consonancia con determinados preceptos que lleven a valorizar el papel de la diversidad y los procesos hacia la educación inclusiva, teniendo en cuenta los cambios de responsabilidades en un contexto complejo como el que representa el centro escolar. Además, la transición de la política a la práctica educativa, sostenida por el proceso de enseñanza y aprendizaje, viene mediatizada por las acciones de los equipos directivos.

Los propósitos de esta contribución se centran así en: a) analizar la educación inclusiva a partir de la acción de los equipos directivos en los centros escolares y b) reflexionar alrededor de la actuación de los equipos directivos en la promoción de la educación inclusiva.

[441]

Alrededor de la educación inclusiva

La educación, tal como se puede percibir actualmente, es producto de un largo proceso que viene auspiciado por los cambios sociales. No obstante, estos cambios y esta evolución no han sido uniformes en los distintos países. En cada territorio y en cada contexto cultural, los cambios han venido dados por distintos factores; éstos propician procesos diferenciados que llevan a establecer particularidades distintas en cada país. Así, de acuerdo con De La Herrán (2012), se distinguen evoluciones diferentes según los referentes pedagógicos y curriculares singulares que cada cultura ha dispuesto. Mientras que en Occidente se ha seguido la máxima sobre la funcionalidad y la eficacia de las acciones, en Oriente se ha enfatizado en los procedimientos y las metodologías como intrínsecamente válidas para el desarrollo personal.

Las finalidades de la educación también han influenciado las formas de percibir y actuar en los procesos educativos. No es lo mismo formar una ciudadanía para el bienestar del Estado que formar una ciudadanía para el progreso social e individual (De La Herrán, 2012). El primer planteamiento

segrega y justifica acciones de exclusión por el bien institucional, el segundo incide sobre el bienestar del individuo y procura su desarrollo en un marco social inclusivo.

Pese a que los precedentes suelen ser amplios desde las concepciones espaciales y temporales, nos remontamos a la década de los años setenta del siglo XX, donde se empieza a experimentar un gran desarrollo ideológico, y también teórico, auspiciado por la investigación realizada en la denominada educación especial, y cuyo resultado fue el cambio propiciado por una ideología inclusiva como base teórica para la educación (Hausstätter y Connolley, 2007). Esa realidad llevó a una evolución donde los desafíos a los supuestos normativos, dominados por los sistemas educativos, posibilitaron responder a la creciente diversidad de alumnado, más allá de la diferencia manifestada por el nivel de desarrollo de sus capacidades derivadas de cultura, etnia, estructura familiar, nivel socioeconómico, lenguaje y otras dimensiones (Ferguson, 2008).

[442]

En realidad, la visión homogeneizadora de la enseñanza se iba diluyendo a favor de la heterogeneizadora, lo que determinaba que el epicentro del proyecto es la diversidad y no la normalidad (López Melero, 1997). Pero la mayor parte de la investigación se ha realizado para la educación especial y no sobre la educación especial. Esto ha comportado modificaciones en las prácticas pero no en las bases teóricas que las deben apoyar. De esta manera, *«la historia de la educación especial es la redefinición de su práctica»* (Skrtic, 1996:44). De igual modo que, en gran medida, la historia de la educación se ha referido básicamente a la toma de decisiones políticas y a los profesionales (Read y Walmsley, 2007).

La educación inclusiva y la inclusión aluden a la búsqueda de la equidad, la justicia social y la participación, así como de la eliminación de cualquier forma de práctica de la exclusión. Se sostienen en una visión positiva del significado de la diferencia, asumiendo el principio de que todo el alumnado, con independencia de sus características personales y sociales, *«debe ser valorado y respetado como miembro de la comunidad escolar»* (Zoniou-Sideri y Vlachou, 2006:379). Los enfoques inclusivos se construyen alrededor de la concepción de accesibilidad, participación y logro (Unesco, 2008), tratando de crear entornos que los favorezcan.

Por consiguiente, conviene implementar políticas y diseñar programas que tengan presente: las diferentes dimensiones relacionadas con el acceso, los procesos y los resultados de aprendizaje; los ámbitos de aprendizaje, atendiendo al aprendizaje permanente en los entornos formales, no formales e infor-

males; y los niveles de adaptación, pasando del diseño curricular al currículum individualizado.

En educación todavía nos topamos con realidades distintas que permiten describir la existencia de la segregación (centros escolares específicos según clasificación-etiqueta de alumnado), la integración (centros escolares ordinarios que consideran escenarios menos restrictivos para el alumnado con necesidades específicas), la exclusión (no disponer de oportunidades para conseguir aprendizajes que apoyen al desarrollo personal y social del alumnado) y la inclusión (centros escolares que trabajan con un planteamiento educativo para todo el alumnado y cada uno de ellos, prescindiendo de sus características personales, sociales o idiosincrásicas). Frente a todo ello, las situaciones de segregación, y lógicamente las de exclusión, incorporan discriminación, limitando las oportunidades de beneficiarse de los recursos para controlar los contextos de vida del alumnado, relacionarse con los demás, integrarse en el entorno sociolaboral o mejorar la calidad de vida.

Los perfiles directivos requeridos

En los ámbitos educativos formales, donde están los centros escolares cuyas funciones se vinculan con procesos instructivos en educación obligatoria –y postobligatoria–, además del rol que el colectivo docente debe asumir, se destaca el de los equipos directivos, pues quíerese o no, son quienes lideran las acciones llevadas a cabo en estas organizaciones y se ocupan de vehicular y gestionar el funcionamiento institucional con coherencia.

[443]

La cuestión que se especifica supone adoptar un posicionamiento que oriente las acciones y que, naturalmente, tiene sus propias consecuencias. En España, por ejemplo, la LODE de 1985 implantó un modelo de gestión directiva que venía cimentado en dos pilares: la no diferenciación de la función directiva de la función docente y la selección de las direcciones de acuerdo con las preferencias del profesorado.

Se comprende que ello obliga al establecimiento de la interdependencia entre la gestión directiva y la gestión curricular, que debe armonizarse desde los equipos directivos de los centros escolares. Por eso, el perfil de los equipos directivos en los centros escolares no puede quedar supeditado a una dimensión burocrática o a la simple gestión administrativa. Asegurar que los recursos son suficientes y adecuados para dar soporte al aprendizaje en los centros escolares desde la gestión directiva, o comprender las necesidades del alumna-

do de todo el centro escolar desde la gestión curricular, tienen efectos directos y positivos en la consecución de los objetivos institucionales y educativos.

En realidad, entra en juego la formación que deben tener los equipos directivos de los centros escolares para llevar a cabo los procesos de educación inclusiva. Al respecto, cualquier proceso educativo incorpora cambios en los sujetos que lo integran, por lo que la formación se plantea como una herramienta para la transformación, en la medida que procura integrar modificaciones y aprendizajes con implicaciones para las personas y para sus contextos relacionales.

La formación dirigida a los equipos directivos no puede desligar la formación inicial de la formación permanente. La coherencia de propuestas lógicas establece el modo de *continuum* como una posibilidad de adaptación a situaciones nuevas, cambiantes y complejas. Además, urge la respuesta a las exigencias de la praxis de la educación inclusiva, porque la realidad se impone, derivada de la obligatoriedad establecida en la distinta legislación. Toca comprender que la formación permanente hace prevalecer el desarrollo de competencias en un escenario en el que lo emergente y lo recurrente se contraponen. O sea, lo emergente es la educación inclusiva y lo recurrente se refiere a la cotidianidad que pide respuestas inmediatas en los centros escolares.

[444]

Por ello, aquella formación que se conecta a la práctica y que toma en cuenta la investigación educativa y la innovación, redundará en el desarrollo de unas mejores condiciones para afrontar los retos que surgen, proporcionando atención preferente a la eficacia, la eficiencia y la efectividad en el ejercicio directivo.

La visión de la formación basada en competencias adquiere relevancia (Tejada, 2009), partiendo de la base que la formación inicial no es suficiente para satisfacer los requerimientos que exige la función directiva y del referente competencial que se le supone. Esta óptica admite que el contenido de la formación se puede reconstruir de acuerdo con una lógica orientada a la resolución de problemáticas. Es importante en la medida que los contenidos de la formación son susceptibles de contextualizarse. También cuando los objetivos pretendidos con la formación se transfieren desde la dinámica del contexto, articulando prácticas flexibles ajustadas a lo cotidiano y a lo experiencial, a lo conectado y a lo situado.

Pero la mejora de la calidad educativa que pudiera auspiciar la educación inclusiva también pasa por considerar los aspectos metodológicos, los grupos

heterogéneos, las estrategias y los instrumentos, la resolución de conflictos, el acceso y uso de los dispositivos tecnológicos, el dominio de técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación educativa o el aprendizaje del trabajo en equipo, por ejemplo (Sánchez, Boix y Jurado, 2009).

El rol de los equipos directivos conlleva asumir responsabilidades en distintas esferas dentro del marco que representan los centros escolares (Printy, 2008), además de las funciones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se asumen que estas se fijan en: el conocimiento y la comprensión de las necesidades del alumnado de todo el centro escolar; la promoción de la interacción y la colaboración con el contexto social del centro escolar; el fomento de la convivencia y la cohesión dentro del contexto educativo; y garantizar la suficiencia y adecuación de los recursos para dar soporte y apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Son funciones centradas en el contexto del centro escolar, por lo que pueden entenderse como básicas para su articulación. Por ejemplo, se materializan en la relación existente entre el liderazgo de los equipos directivos y el rendimiento académico del alumnado, sin descuidar el impacto indirecto que tienen en el logro de climas escolares positivos para el aprendizaje (Crum, Sherman y Myran, 2009).

[445]

Por otra parte, el rol a desempeñar por los equipos directivos queda mediatizado por el mismo significado de la gestión del cambio en los centros escolares. Comporta fijarse en los estilos de dirección, puesto que el protagonismo no reside en una única persona, sino en el grupo y en el colectivo con responsabilidad en la organización y gestión del centro escolar, así como en la comunidad educativa. Sin embargo, conviene prestar interés a determinados factores sobre los que ejercen los equipos directivos (personalidad, conocimientos, ideología, etc.) y que afectan a la definición de los perfiles profesionales.

Tampoco se puede obviar que calidad e innovación son dos de las cuestiones que han capitalizado una buena parte del discurso pedagógico cuando se piensa en centros escolares que, como si se tratara de una continuada crisis, están cuestionados (solo hace falta percibir la preocupación por el fracaso y el éxito escolares) y en constante cambio, en la medida que se forma, aprende, actualiza y renueva de forma permanente (Fernández, 2005).

Aun así, la idea de cambio no parece afianzarse en el momento que se constata un imperante conservadurismo en la Administración pública y en

la política educativa, que llega a perpetuar un sistema educativo inmovilista dónde, por acumulación de asuntos pendientes durante tiempo, se descuida la incentivación al profesorado, se rebaja su consideración social y se adoptan mecanismos de inspección y control con excesivo peso de burocracia y lejanos a priorizar la renovación pedagógica reclamada.

Entre otras cuestiones que aparecen, y a las que los equipos directivos de los centros escolares deben dar respuesta porque afectan particularmente a la consecución de la educación inclusiva, se encuentran la falta de cohesión de la comunidad educativa y los procesos de comunicación. A menudo, una excesiva fragmentación de los servicios, las unidades, los departamentos, los niveles y el profesorado, hace que se tienda a intervenir aisladamente con respecto a los compañeros y el resto de servicios educativos. Esto pone en tela de juicio la consecución de los propósitos organizacionales y curriculares que guían los planteamientos institucionales, por predominio de un individualismo exacerbado por encima de la cooperación, la solidaridad, el compromiso y la generosidad.

[446]

A todo ello hay que añadir la complejidad de un sistema educativo derivado de la estructura de la organización administrativa, la distancia de los equipos directivos y del profesorado, la heterogeneidad del alumnado y la profusión de normativa que dificulta el diseño y el desarrollo de políticas educativas capaces de armonizar los fines de la educación con respecto al aprendizaje. Igualmente, no sucumbe el optimismo en el momento que las preocupaciones sobrepasan a los progresos.

La mejora de los centros escolares debe pivotar tanto en resultados como en procesos. Ambos incumben y son significativos para la creación y gestión de conocimiento centrado en las necesidades por satisfacer. Esto invita a repensar qué hacen los centros escolares, y cómo lo hacen, qué se piensa y cómo se manifiesta. En realidad el centro escolar actúa como un sistema de vida, con una estructura de redes de interacción que tiene sentido en tanto que comunidad de práctica (Hargreaves y Fink, 2008). Viene a ser un sistema vivo que fomenta aprendizaje y crecimiento desde la colaboración compartida. Va en la línea de dar mejor protagonismo al profesorado, aumentar la participación en los procesos de toma de decisiones y recordar que la perspectiva profesional se contrasta con la que tiene la estructura organizativa (Wenger, 2001), de modo que sea posible asumir las identidades en la práctica y la implicación de los distintos agentes en los centros escolares.

Así, puede asumirse la conveniencia de que los equipos directivos vayan afianzando la comunidad educativa a través de una red colaborativa que mejore el compromiso profesional y se oriente hacia un mayor liderazgo distribuido (Hargreaves y Fink, 2008), planteándolo como un desafío en el que, de conformarse como catalizador de motivación en la organización y gestión, trascienda hacia un principio de actuación en la compleja dinámica de los centros escolares.

Los requerimientos necesarios

Reparar en las competencias como elemento clave para el logro de los resultados que sean pertinentes con los objetivos pretendidos por los centros escolares, permite destacar las de los distintos profesionales que ejercen sus funciones en estas organizaciones; también, y especialmente, en las de los equipos directivos.

El papel de la organización y gestión de los centros escolares, y la figura de los equipos directivos, se ha establecido normativamente. Sobresalen, al respecto, varias dimensiones entre las que destacan: la instrumental (o de soporte), dónde los aspectos administrativos y organizacionales son relevantes; la central (o pedagógica), dónde la gestión curricular es el elemento clave; y la relacional, dónde importan la convivencia dentro del centro escolar, las relaciones con las familias y la colaboración con el entorno. La competencia en la organización y gestión se entiende como la capacidad para actuar de manera efectiva, considerando cada situación particular en la que se enmarcan las acciones de los equipos directivos.

[447]

Los centros escolares tienen que ser espacios en los que participen, además del profesorado, otros profesionales, familias, agentes sociales y organizaciones del entorno, expertos en diferentes materias, recuperándose la concepción de educación para la ciudadanía y aprovechando el espacio microsocial que representan como institución. Y los cambios en la actuación de los equipos directivos deben orientarse a ello y asumir que: todo el centro escolar tiene que servir a sus usuarios, o sea a su alumnado y a la sociedad; la intervención de los equipos directivos y la curricular deben tener presente la adaptación a las necesidades de los usuarios. Asimismo, tiene que permitir que el centro escolar esté en continua adaptación a las necesidades reales, sentidas y percibidas que ha de satisfacer; y la participación en la toma de decisiones incrementa las posibilidades de encontrar las soluciones hacia la satisfacción de los usuarios, sin obviar el logro educativo que deben alcanzar.

¿Hacia dónde se encaminan las acciones de los equipos directivos en los centros escolares? Tal y como se apunta en la siguiente Figura 1, las acciones en las que se involucran los equipos directivos son de carácter técnico, pragmático, situacional y político.

Figura 1. Tendencias en las que se involucran los equipos directivos (adaptado a partir de Gairín, 1995)



[448]

Si bien las respuestas a la anterior pregunta pueden ser recurrentes, habría que recordar que tienen que apuntar hacia el aprendizaje y el desarrollo para facilitar los procesos de cambio (función política), ya que la dinámica de los centros escolares y la social así lo exigen. Por eso, las acciones han de perseguir: la satisfacción de las necesidades del alumnado (función situacional), que son quienes justifican la existencia de los centros escolares; la satisfacción de las necesidades del centro escolar y de su personal docente y no docente; la optimización de los recursos disponibles (función pragmática); la consecución de los resultados deseados, el control de la planificación de los procesos centrados en las finalidades del centro escolar o el impacto social deseado (función técnica), por ejemplo.

Sea como fuere, viene a colación aludir a la calidad desde la asunción del criterio fundamentado en la satisfacción de necesidades del alumnado, del profesorado y del centro escolar y de la comunidad educativa.

Los equipos directivos y el conjunto del centro escolar necesitan valorar la importancia de los aprendizajes, entendida más allá de los rendimientos del alumnado en términos de eficacia, desde el análisis, la reflexión y la toma de decisiones. Esto puede suscitar ciertas contradicciones. Por ejemplo, con referencia a la atención a la diversidad, es obvio que la promoción de los procesos de individualización en el centro escolar repercutiría positivamente en la satisfacción de las necesidades educativas individuales, lo que llevaría a plantear la existencia de grupos heterogéneos, con la consecuente disponibilidad de recursos. Sin embargo, dado que también debe haber una orientación a los logros del conjunto y al rendimiento de todo el alumnado, hay que plantearse los procesos de categorización inherentes en todo centro escolar en función de la optimización de los recursos.

Hay que posicionarse por una tendencia a la heterogeneidad o a la homogeneidad en el contexto del centro escolar. Asumiendo la diversidad desde indicadores o atributos claramente objetivos o superficiales (curso, edad, género, etnia o algunas discapacidades, por ejemplo) y subjetivos o profundos (personalidad, actitudes, creencias, valores, inclinación sexual, por ejemplo), como plantean Roberge y Van Dick (2010), se suponen sesgos intra e intergrupales que explican resultados ambivalentes (positivos hacia los miembros dentro del grupo y negativos hacia los miembros del grupo externo o de los otros grupos), entendiéndose que la categorización social se activa más fácilmente por los atributos superficiales.

[449]

Las estrategias formativas destacadas

Las estrategias formativas se estiman desde la justificación de las acciones que se llevan a cabo para lograr los fines establecidos. Como procedimiento se orquestan secuencialmente desde la priorización asumida por la elección de criterios. Además, se puede asumir que los ámbitos de formación, y los referidos a sus necesidades, enlazan con las competencias que los equipos directivos tienen asignadas, a parte de las que pueden plantearse como contextualizadas desde las dimensiones del entorno escolar y del entorno sociocomunitario, que siempre hay que contemplar.

La posición defendida aboga por una formación permanente para equipos directivos que contemple los procesos de investigación-acción, comprendiendo que permiten afianzar las competencias precisas en un contexto y en unas realidades determinadas en las que equipo directivo y entorno interactúan por medio de la reflexión y la acción que convergen en un aprendizaje situado y conectado. En palabras de Morin: *«en la búsqueda de la verdad, las activi-*

dades autoobservadas deben ser inseparables de las actividades observadoras, la autocrítica inseparable de la crítica, el proceso reflexivo inseparable del proceso de objetivación» (2001:40).

Los tipos de formación por los que nos decantamos, posibles y funcionales, son:

- La formación en el puesto de trabajo de los equipos directivos. Si uno de los elementos referenciales para el desarrollo de competencias es el de la experiencia, la formación en el contexto de trabajo adquiere un potencial interesante, al menos para poder reafirmar la toma de decisiones en el centro escolar. La acción del participante en la formación coge como principal inspiración el marco laboral, en su contexto educativo, en el que la situación de trabajo es al mismo tiempo de aprendizaje. Sin embargo, si se entiende que las experiencias, de acuerdo con Levy-Leboyer (1997), favorecen el desarrollo de competencias a partir de las dimensiones de dificultad y desconocimiento que aparecen, entonces, y como la actividad es conocida, el valor del aprendizaje para el desarrollo de competencias puede verse disminuido. El desafío es aprender haciendo, sobre el resultado de la experiencia compartida, con la utilización de modelos como el coaching, la mentoría, la rotación en el puesto de trabajo, la comunidad de aprendizaje, etc. Los centros escolares son espacios que albergan tareas variadas, por lo que el aprendizaje en el lugar de trabajo tiene un interés especial: se centra sobre el desarrollo de competencias. En este tipo de formación, la experiencia dirige la competencia, integrando nuevos elementos al repertorio de la práctica, creando y generando nuevos conocimientos.
- La formación para el puesto de trabajo de los equipos directivos. Se conforma como una alternativa proactiva, ya que considera las orientaciones y los planes a tener en cuenta para el acceso a la función directiva. Puede incorporar la formación en alternancia como una fórmula funcional y altamente significativa para proveer aprendizajes y dominios competenciales. Se fija en la adquisición de competencias que, para su logro, transforman la experiencia de tal manera que es la competencia quien la dirige y encamina.
- La formación integrada. Considera tanto los modelos proactivos y emergentes, como los recurrentes, entendiendo que la formación se sustenta en la funcionalidad asumida, por un lado, y en el potencial de las experiencias dentro de las dinámicas del contexto de desarrollo profesional, por otro.

La formación permanente se puede realizar con la práctica, desde los anteriores tipos de formación y siempre y cuando el centro escolar sea considerado como el entorno natural de la acción formativa (Almazán y Torres, 1997). Se trata, en ambos tipos, de aprovechar el ambiente de aprendizaje que ofrecen los centros escolares para conseguir y desarrollar competencias, vinculando estructuras como los responsables de la organización y gestión e incorporando la experiencia y los espacios de reflexión, además de los de capacitación para el dominio competencial. Con Tejada (2007), pueden concretarse estrategias formativas en base a:

- Las finalidades. Estrategias relativas al cambio de valores sociales, al desarrollo organizacional, a la calidad de la enseñanza, a la mejora del aprendizaje y a la capacitación profesional.
- Las funciones. Estrategias vinculadas a la planificación, el desarrollo de la formación y la evaluación de los aprendizajes, además de las propias de la coordinación, la gestión y la investigación y la innovación.
- El contexto o escenario de actuación. Estrategias relacionadas con el entorno mediato e inmediato, con el contexto organizativo e institucional y con el mismo contexto de aula.

[451]

Desde estas tres vías, las estrategias para la formación permanente de los equipos directivos pueden converger si se comprende que se adaptan a sus características y funciones. Hay que hacer notar que las prácticas más efectivas son las que establecen la responsabilidad de la organización como conjunto (Kreitz, 2008), por lo que la acción de los equipos directivos tiene que poder encaminarse a involucrar a todos los elementos de la organización en la consecución de los objetivos pretendidos.

Las decisiones de los equipos directivos

Las decisiones de los equipos directivos en los centros escolares, desde la opción por la inclusión, deben girar sobre una serie de ejes: la consideración de que todo el alumnado tiene necesidades educativas; la tendencia a generalizar metodologías que se adapten a las características del alumnado; la actualización del profesorado y, en consecuencia, de su práctica; la relativización de los procesos de diagnóstico y evaluación; la relativización del tiempo en relación a los ritmos de aprendizaje; la búsqueda, transformación y adaptación de los medios y recursos didácticos; la articulación de servicios de apoyo; y las adaptaciones curriculares a las necesidades planteadas por el alumnado.

Pero si algo tiene sentido cuando nos referimos a la educación inclusiva, es la necesidad de que los equipos directivos velen por un currículum que permita la mejor adaptación posible a las necesidades educativas del alumnado. ¿Qué características son necesarias? Para ello, algunos principios pueden ayudar a la toma de decisiones (Jurado, 1995):

- Validez ecológica. Los aprendizajes han de responder a las competencias que se requieren en el medio que el alumnado se desarrolla en el presente y en el que probablemente vivirá en el futuro.
- Normalización. Los aprendizajes que se procuran desarrollar en el alumnado deben permitir llevar una vida lo más normalizada posible desde la base de la inclusión.
- Validez educativa. Deben lograrse aprendizajes funcionales que constituyan requisitos previos para adquirirlos, de manera que provean al alumnado de base suficiente como para afrontar los requerimientos educativos.
- Validez personal. Hay que asumir las características diferenciales del alumnado en aras a considerar su propio desarrollo emocional y de la personalidad, para conseguir el máximo de independencia.

[452]

Estas características hacen posible que los equipos directivos puedan encarar la acción educativa con un cierto optimismo, porque permiten delimitar lo necesario de lo superfluo en el planteamiento curricular, y en el sentido de apoyar la aproximación a la realidad de las posibilidades adaptativas.

Las diferencias individuales, como condición inherente a las personas, obligan a poner el énfasis en la respuesta educativa relacionada con la diversidad, que implica la puesta en marcha del principio de individualización. Se podría decir que no existen respuestas claras, ni generales, que hagan descubrir una acción o una respuesta educativa única para todo el alumnado, debido a su heterogeneidad y variedad tipológica. Por ello, la extensión de adaptaciones curriculares individualizadas y de planes de transición individualizados, permite compensar y facilitar las vías de acceso entre niveles y etapas educativas para la mayoría del alumnado.

Algunas medidas favorecedoras de la atención a la diversidad que los equipos directivos han de estimar, y que obligan a la revisión de las prácticas pedagógicas, serían estas: un currículum abierto a través de los diferentes niveles de concreción curricular, unas adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades educativas del alumnado y una diversificación curricular (Blanco, 1993).

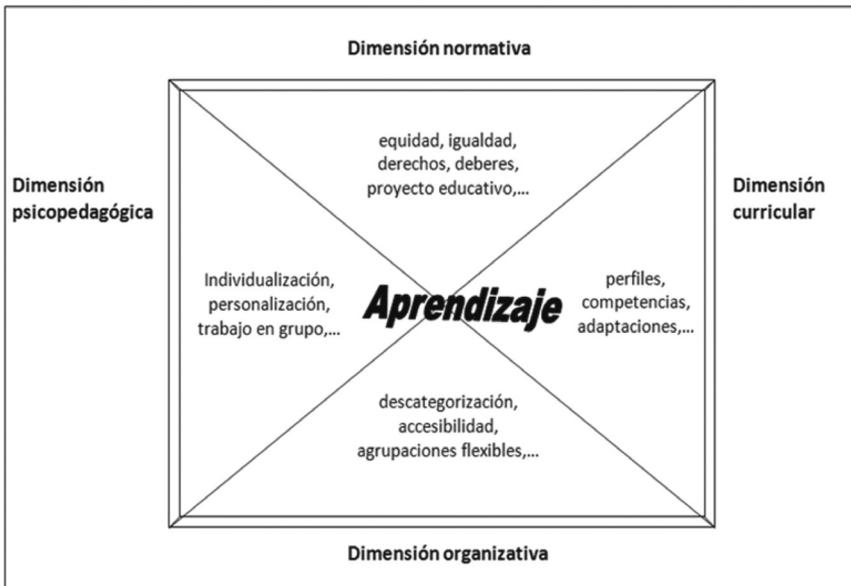
En otro orden de cosas, se hace pertinente que las recomendaciones curriculares vengan dispuestas por: programas enfocados a la preparación para el éxito en el medio educativo y social, cuyos objetivos se fijan en conseguir la autonomía y la independencia y en el aprendizaje de competencias como ejes centrales del currículum; programas transicionales que pongan el énfasis en la preparación para la vida, mediante el aprendizaje en la comunidad y los contextos en los que vive y se desarrolla el alumnado.

El éxito de la inclusión ha de beneficiar a todo el alumnado y los equipos directivos deben contribuir a ello a tenor del lugar que ocupan en la estructura organizativa de los centros escolares. El elemento significativo de reflexión que hay que incorporar en su actuación, y en aras a la mejora educativa, es: atención a la diversidad en base a la heterogeneidad.

En los centros escolares se dan relaciones que justifican el rumbo y las tensiones que encauzan el sistema como organización de aprendizaje. Las relaciones vienen determinadas por las dimensiones que la institución controla y que son interdependientes, para llevar a cabo los fines para los que se creó y que, en definitiva, desde los equipos directivos se pueden ir afianzando para dar respuesta a la diversidad de alumnado (Figura 2).

Figura 2. Dimensiones de la institución relacionadas con el aprendizaje (elaboración propia)

[453]



Conviene detenerse en analizar las acciones directivas desde los conceptos de igualdad y equidad, porque tienen mucha importancia a la hora de tomar decisiones en los centros escolares. Aunque estos constructos están estrechamente relacionados (Milner y Tenore, 2010), la igualdad se asume para enfatizar el papel del grupo y se puede comprender cuantitativamente; mientras que la equidad, que también se puede aplicar a grupos, incide sobre los individuos, es cualitativa y se asocia a nociones tales como la justicia social. Por tanto, desde la postura directiva, la igualdad y la equidad son dos aspectos sobre los que el centro escolar debe converger en aras a satisfacer las necesidades de los grupos que lo conforman y de los individuos que, evidentemente, se diferencian unos de otros.

Asumiendo la complejidad en la que nos movemos, como nos hace notar Wise (2015), no son los aludidos los únicos desafíos para los que deben estar preparados los equipos directivos. Otros cambios en los centros escolares y las comunidades educativas están ocurriendo: un aumento en la inscripción de alumnado perteneciente a minorías, utilización principal en contextos naturales de lenguas no «oficiales» por parte de mucho alumnado y de sus familias, la condición de pobreza en la vida del alumnado, los efectos del acoso (físico, psíquico y cibernético) de alumnado dentro y fuera del centro escolar o la creciente dificultad para crear y mantener un clima y una cultura escolar positivas y consideradas primordiales para el éxito escolar.

[454]

Hacia un centro escolar inclusivo

La atención a la diversidad se percibe desde distintos prismas (Ainscow, 1999): a partir de las necesidades especiales explicadas por una discapacidad particular, el origen social o atributos psicológicos; debida al desencuentro entre las características del alumnado y la organización o la adaptación del currículum; y centrada en la organización y las limitaciones de la práctica curricular.

El movimiento de escuelas eficaces consideró estas visiones (Davis y Thomas, 1992 y Ramasut y Reynolds, 1993) y puso en valor la atención a la diversidad en los centros escolares (Rodríguez, 1991) por medio de: la existencia de una cultura institucional; unos objetivos claros, conocidos y compartidos por todos; las expectativas del profesorado y del alumnado; el liderazgo educativo; el ambiente ordenado y disciplinado; la interacción estructurada de los miembros del centro escolar; el desarrollo permanente, personal y profesional; la estabilidad docente; el clima global positivo; el currículum estructurado y

organizado para atender a las necesidades de todo el alumnado; el proceso sistemático de diagnóstico, evaluación y retroalimentación; la maximización del esfuerzo de aprendizaje; y la autonomía de actuación con apoyo de las autoridades educativas y las familias.

Por consiguiente, el desarrollo de un centro escolar inclusivo se comprende en el rumbo del cambio y la mejora de la atención a la diversidad. Esto implica que los equipos directivos velen por ofrecer posibilidades al alumnado para hacer cosas diversas, en tiempos distintos, con otros y de forma individual. Algunas actuaciones que irían en esa línea son (a partir de Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2001): prestar atención a los beneficios derivados de la reflexión, compromiso con la planificación colaborativa, participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, compromiso con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, uso de herramientas de coordinación y mantenimiento de un eficaz liderazgo.

Hay que erradicar la exclusión por diferencias de capacidad, raza, clase social, etnia, género, etc. y aprovechar las potencialidades de todos y sus posibilidades de crecimiento y desarrollo para aprender y convivir conjuntamente y solidariamente. Desde la asunción de la diferencia y el reconocimiento auténtico de las identidades individuales y colectivas.

[455]

Toca sobrepasar ciertos factores que todavía persisten y limitan la eficacia en la atención a la diversidad y la inclusión en los centros escolares (a partir de Gurdíán, 2002): una imagen un tanto distorsionada de las personas con discapacidad en la práctica y por desinformación, prejuicios y la forma por cómo se concibe la normalidad; una sociedad que no ofrece del todo igualdad de oportunidades y tampoco asume la diversidad; y el reconocimiento insuficiente de todos como sujetos con capacidades y limitaciones distintas.

El trabajo de la FEAPS (Campos et al., 2002) en relación a los indicadores de calidad en la práctica educativa, orienta la senda que debiera tomar la atención a la diversidad en los centros escolares. Al mismo tiempo, y entre otras cuestiones, invita al desarrollo de unos equipos directivos de acuerdo como sigue:

- Disponer de conocimientos básicos sobre la calidad de la educación y la atención a la diversidad e implicarse en adoptar medidas para su implementación.

- Establecer criterios precisos para que la atención a la diversidad y el compromiso por responder a las necesidades educativas se incorporen a la práctica educativa y en la política institucional.
- Generar mecanismos de participación y fomentar una cultura de trabajo en equipo, planificando medidas que lo favorezcan.
- Impulsar acciones de información y sensibilización dirigidas a la comunidad educativa.
- Organizar planes de formación para los diferentes profesionales en aspectos relacionados con la calidad de la educación y la atención a la diversidad.
- Organizar y gestionar los recursos humanos y materiales optimizando su uso para responder a las necesidades de todo el alumnado.
- Tomar medidas para propiciar un entorno accesible a todo el alumnado (materiales, actividades, etc.).
- Planificar acciones de acogida y orientación.
- Disponer de información sobre recursos específicos y externos.
- Establecer procesos de seguimiento y coordinación que garanticen la continuidad de las condiciones educativas en las diferentes etapas del alumnado.
- Emplear un sistema de comunicación adecuado con todos los estamentos de la comunidad educativa.
- Fomentar el consenso en la toma de decisiones.
- Generar sistemas de detección y canalización del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Promover actividades de estudio y proyectos de innovación educativa sobre estas temáticas.
- Planificar sistemas de seguimiento y evaluación del proceso de atención a la diversidad en el centro escolar.

[456]

A partir de ahí se pueden especificar planes, programas y proyectos coherentes con la educación inclusiva. En cualquier caso, hay que tener claro que su éxito no va a depender únicamente de su contenido, sino también de la manera en cómo los equipos directivos los organicen y gestionen, teniendo en cuenta las políticas del centro escolar en las que se van a enmarcar y el cuidado a las condiciones adecuadas, así como el respeto a las fases que se tengan que considerar. Sirven de guía las prácticas directivas propuestas por Murillo y Hernández (2011) y que se recogen en la siguiente Tabla 1 (a partir de Gómez, 2012:211).

PRÁCTICAS DIRECTIVAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE CENTROS ESCOLARES INCLUSIVOS	
Visión y entusiasmo.	<p>El director/a junto a su equipo directivo debe ser un soñador, que tenga como visión de su centro escolar una escuela inclusiva. Debe ser capaz de transmitir y «contagiar» dicho sueño a su comunidad educativa. Lograr una escuela sin exclusiones de ningún tipo, donde todos participen y aprendan. Es una labor que exige dedicación, implicación y compromiso. Los directivos son los primeros en mostrar dedicación, entusiasmo,... «lo fácil es seguirles».</p>
Fomentar el crecimiento de toda la comunidad educativa.	<p>Conseguir un centro escolar inclusivo conlleva tener un camino lleno de obstáculos y desafíos a los cuales hay que enfrentarse desde una postura basada en un «querer aprender» constante. Para ello, son interesantes las comunidades de aprendizaje. En ellas se potencian las capacidades didácticas y pedagógicas del centro escolar y se refuerza la coherencia del currículum, consiguiendo un mayor sentido de responsabilidad del aprendizaje del alumnado.</p> <p>El papel de los equipos directivos para conseguir generar esta cultura de apoyo, colaboración y aprendizaje, es absolutamente fundamental. Se preocupan por favorecer el desarrollo profesional de todos y cada uno de los docentes, potenciando la realización de actividades para ello, implicando a las familias en la formación, manteniendo altas expectativas hacia la comunidad educativa, fomentando y favoreciendo actitudes de colaboración y trabajando en equipo como una seña de identidad del centro escolar.</p>
Trabajar hacia una cultura inclusiva.	<p>Un centro escolar inclusivo no se basa en una determinada organización o metodología en el aula, sino que se caracteriza por una cultura donde se compartan valores, actitudes y creencias que fomenten la participación en el aprendizaje de todos, y no se dé la marginalización. La idea es que el centro escolar no sea solamente para todos sino que participen todos y se viva como el lugar de todos. Implica desarrollar actitudes inclusivas, pero también procesos que permitan reconocer y modificar prácticas que frenan la inclusión del alumnado: el desarrollo de la conciencia crítica es necesario para percibir formas sutiles de exclusión.</p> <p>La consolidación de esta cultura se lleva a cabo mediante prácticas intencionadas que promueven formas de participación del alumnado a través de estructuras de trabajo diversas como los consejos de estudiantes, asambleas, juntas o comisiones. Además, la comunidad educativa consigue que sus miembros se sientan «implicados en» y realicen no sólo acciones «para» el alumnado sino «con» el alumnado. En este proceso el papel de los equipos directivos consiste en facilitar los cauces de participación, promover la confianza de los miembros de la comunidad educativa y optar por procesos de trabajo colaborativo que contribuyan al conocimiento y enriquecimiento mutuos.</p>
Favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos.	<p>Los equipos directivos más exitosos en contextos altamente heterogéneos son aquellos que han dado especial atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Trabajan por ayudar a que los docentes busquen respuestas innovadoras, les apoyan en su trabajo dotándoles de los recursos que necesitan y organizan el centro escolar para que la atención a la diversidad sea una realidad.</p> <p>En centros escolares exitosos inclusivos se adoptan prácticas como la programación por proyectos quincenales, el apoyo específico dentro del aula, los grupos de trabajo heterogéneos, etc.</p>
La colaboración entre familia y centro escolar.	<p>Los equipos directivos inclusivos favorecen y crean lazos fuertes entre familia y centro escolar, porque saben que familia y centro escolar tienen que estar estrechamente unidos para que la educación de todo el alumnado sea la mejor posible.</p> <p>Esta perspectiva se amplía hacia otras asociaciones, entidades, organismos locales, etc., tal y como apoyan las comunidades de aprendizaje.</p>

PRÁCTICAS DIRECTIVAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE CENTROS ESCOLARES INCLUSIVOS	
Revalorizar al alumnado.	<p>Eliminación de la marginación, la discriminación y la exclusión en los centros escolares.</p> <p>Los equipos directivos inclusivos tienen en consideración, tanto en la perspectiva como en las prácticas, las diferencias de raza, género, clase social y económica, cultura, capacidad, orientación sexual y otros aspectos que tradicionalmente han sido causas de exclusión. Este tipo de liderazgo promueve la capacidad del centro escolar para dar respuesta a los diferentes contextos del alumnado; «pone en valor» las culturas familiares del alumnado de tal forma que se consideren como un capital social que el centro escolar debe aprovechar.</p> <p>El modo en el que se trata al alumnado y la forma en la que se dirige a este, el tiempo que se dedica a la resolución de los conflictos, la atención y valoración que se hace de sus opiniones y aportaciones, son modos, entre otros, de transmitir el valor que se les concede como alumnado.</p>

Tabla 1. Prácticas directivas inclusivas (Murillo y Hernández, 2011 en Gómez, 2012:211).

[458]

Avanzar hacia ese centro escolar inclusivo quizás pase por su articulación alrededor de estos elementos (Jurado, 2007): en su origen, con principios y valores que superan el marco de la integración; en su base filosófica e ideológica, considerando el centro escolar como un agente de cambio y progreso, enmarcado en un nuevo modelo de sociedad; y en su desarrollo práctico, a partir de acciones educativas focalizadas en la interacción y en beneficio de una educación de calidad, sin ningún tipo de exclusión.

Aquí los equipos directivos son el órgano que dinamiza la organización y gestión de la diversidad en los centros escolares (Lumby y Morrison, 2010; González, 2008). Y serán ellos quienes promuevan buenas prácticas inclusivas en el instante que gocen de la visión y el entusiasmo por impulsar la atención a todo el alumnado (Gómez, 2014), influir en los docentes y apoyar los procesos instructivos.

Por lo general, el liderazgo del centro escolar ejercido por los equipos directivos debe converger en un estilo que favorezca la participación en la atención a la diversidad. Esta competencia que deben poseer, puede ser más sensible en la atención de discentes con necesidades de soporte educativo, y posibilitar alternativas pedagógicas que satisfagan sus necesidades e intereses. La administración de la diversidad requiere de un liderazgo inclusivo (Rayner, 2009), lo que supone trabajar con todos los miembros de la comunidad educativa, afianzar el compromiso y buscar oportunidades para que todos estén incluidos, dada la relación reveladora que se encuentra entre el logro del alumnado y la creación de liderazgos (Crum, Sherman y Myran, 2009).

La insistencia en el aprendizaje que ocurre en el aula no debe hacer olvidar que el proceso de aprendizaje, en su elaboración y en su reelaboración, va transcurriendo en contextos y tiempos distintos, por lo que la transformación del espacio y el relativismo del tiempo de aprendizaje son dos aspectos que se deben valorar en otros asociados a la organización y gestión de los centros escolares, tales como:

- El proceso de aprendizaje no solo ocurre en el aula-clase.
- La estructura del aula debe contribuir a afianzar el aprendizaje.
- Las relaciones entre iguales, entre el alumnado, favorece el aprendizaje.
- El éxito del alumnado se refuerza a través del trabajo colaborativo.
- Hay que aplicar estrategias de ayuda y soporte dentro del aula para mejorar el aprendizaje de todos.
- La atención a la diversidad en el aula, sea cultural, lingüística o diversidad funcional o derivada de cualquier otro criterio, debe conformarse como clave de acción y como valor socioeducativo que afiance dicha diversidad.
- El conocimiento de lo que sabe el alumnado, sus intereses, motivaciones, actitudes y expectativas, deben contemplarse en la planificación de acciones educativas en el contexto de aula-clase.
- La evaluación ha de considerar los procesos interactivos que ocurren en el aula.

[459]

Por todo ello, es realmente importante involucrar y comprometer a todas las partes interesadas en la adopción de un conjunto de valores éticos e inclusivos y de un estilo colaborativo de organización y gestión y liderazgo que sea visto como ideal y beneficioso para promover una cultura real y auténticamente inclusiva (Coleman, 2012).

Todos caben en el centro escolar

La educación compensatoria, y compensadora, representó en su momento una firme apuesta por el alumnado con algún tipo de desventaja social o personal en el marco de la política social y educativa por la igualdad de oportunidades. De manera especial del alumnado que se encontraba en una situación de vulnerabilidad, con un mayor riesgo de exclusión y marginalidad y con menores posibilidades de permanecer en el sistema educativo y culminar la escolarización obligatoria. Sin embargo, esta educación no se planteó para los colectivos categorizados desde la perspectiva de la educación especial.

En estos momentos ya no se trata solo de proporcionar oportunidades, sino que corresponde ganar en equidad. Significa que las circunstancias sociales o personales del alumnado no pueden obstaculizar el éxito del potencial educativo y, por ende, de justicia social. También implica que todo el alumnado pueda disponer de oportunidades para conseguir un nivel mínimo de competencias. Los pobres, las niñas y los inmigrantes, tienen el mismo derecho a obtener éxito en su aprendizaje que los ricos, los niños y los autóctonos, por ejemplo. La educación, como bien básico y común, se tiene que distribuir con la máxima equidad posible, porque es un derecho fundamental y el horizonte de una sociedad solidaria, democrática y justa socialmente. Y los equipos directivos deben contribuir a que así sea.

Los centros escolares no pueden considerar a todo el alumnado como si fuera igual. No deben caer en el error de homogeneizar. Cada alumna y cada alumno es único e irrepetible y la diferencia nos enriquece, porque es valor y estímulo, no es una lacra, ni una rémora y tampoco un inconveniente grave. La diferencia es inevitable y también una buena ocasión para el aprendizaje.

[460]

Los centros escolares no son simplemente una institución que presta servicios, sino que educan, enseñan, forman y favorecen el desarrollo de su alumnado. Toca entonces desaprender y volver a aprender porque, en el aquí y en el ahora, la educación inclusiva tiene que acontecer un compromiso institucional vinculado al entorno y con efectos positivos sobre la didáctica, la orientación y la organización. En este lugar y momento los centros escolares se repiensen como espacios de aprendizaje en los que el alumnado puede hacer cosas diversas, en tiempos diferentes e individual y colectivamente.

La visión de algunos equipos directivos centrada únicamente en determinadas problemáticas excesivamente singulares y que casi nunca se cuestiona la programación didáctica, la orientación académica o la organización escolar, se debe sobrepasar. La articulación de centros escolares inclusivos conecta directamente con una educación intercultural, cimentada en la equidad, el respeto y la tolerancia. En coherencia con una educación de todos y para todos. Allí donde todos caben.

De hecho, la firmeza de una sociedad solidaria, democrática y justa se muestra en la inclusión y en la apertura, no en el destierro ni en la clausura. El desarrollo de centros escolares interculturales que piensan y reflexionan críticamente la diversidad, siempre infinita en el alumnado, reclama de una

toma de decisiones democrática, de instrumentos pertinentes y herramientas adecuadas, pero también del soporte inequívoco de los equipos directivos y del profesorado. El liderazgo de los equipos directivos ha de ser distribuido y la comunidad educativa debe convertirse en motor conjunto al contexto social. La reivindicación de un liderazgo educativo inclusivo (Dorczak, 2013) es notable porque:

- Valora el proceso social y el trabajo en equipo como los elementos principales del contexto de desarrollo personal y organizacional.
- Involucra activamente a todos según su potencial.
- Permite que todos escuchen y valoren su voz y actúen, creando las condiciones para un buen trato interpersonal y una comunicación profesional.
- Les da a todos el espacio y la posibilidad de desarrollarse personalmente y profesionalmente dentro del grupo.
- Aplica la regla de un cambio y un desarrollo continuos de individuos, grupos e instituciones.
- Se basa en valores como la autonomía, el respeto mutuo, la confianza, el cuidado y la responsabilidad para otros en el grupo y en un sentido más amplio.
- Se ve como un proceso de desarrollo de poder distribuido.

[461]

El desafío que se plantea tiene mucho que ver con remontar las limitaciones de la compensación y la integración, pasando a asumir las posibilidades que la inclusión y la interculturalidad traen. Desde el respeto más profundo a la dignidad de todos y a sus inherentes y universales derechos humanos, se busca el progreso tanto de los centros escolares como de la sociedad.

La organización y gestión de los cambios institucionales para que todo ello sea realizable es complicada, porque tiene que orquestarse en el marco de las historias y las realidades institucionales configuradas por los múltiples subsistemas relacionados y con los dispares niveles de transformación. Las macroestructuras de los centros escolares están supeditadas, pero también las micro (los órganos, las unidades, etc.) y en los diferentes ámbitos de intervención.

Transversalmente, la ética organizacional y de los equipos directivos es irremplazable; en ningún caso hay que descuidar a quienes menos expectativas y ayudas tienen y a quienes viven y sobreviven en los peores entornos sociales y culturales. Los procesos de evolución tienen que defender, con honestidad y humildad, la necesidad de conocer el ambiente y la trama de actuación a

partir de la evaluación, la investigación y la innovación. O sea, dictaminando: ¿qué pasa?, ¿por qué pasa? y ¿qué mejorar?

Con motivo de que la educación solamente está presente cuando un alumno/a concreto crece al máximo según sus propias posibilidades, hace falta voluntad personal, profesional y política, formación y recursos. Es decir, querer, poder, saber y saber hacer para que los centros escolares:

- Concreten en los planteamientos institucionales la filosofía y el contenido que tienen que presidir las acciones inmersas en los procesos educativos, según las prioridades fijadas y los dispositivos de evaluación y seguimiento de planes, programas y proyectos.
- Determinen las estructuras de soporte para la ejecución y la implementación de planes, programas, proyectos y otras actuaciones educativas.
- Promuevan una cultura docente sensible y favorecedora de la relación con las problemáticas educativas y los intereses genuinos del alumnado.
- Reciban un sostenimiento activo de parte de los responsables institucionales que animen los procesos.
- Allanen la intervención y subministren los recursos.
- Extiendan ambientes de trabajo con preferencias para alentar los propósitos institucionales, pudiendo ser revisados y mejorados sistemáticamente.

[462]

La optimización del ejercicio organizativo de los equipos directivos ha de poder distinguirse por el esfuerzo hacia estos elementos y también hacia la pluralidad de relaciones presentes entre el resto de los que lo componen. La obstinación es mejorar la educación en unos centros escolares de todos, para todos y en los que quepa el alumnado, que cultivan la educación inclusiva a partir de la equidad y como valor socioeducativo, compensan las desigualdades, se insertan en la sociedad comprometiéndose con la realidad, instauran la autoevaluación como práctica habitual, crean y comparten experiencias y conocimientos y aprenden de forma permanente. La llamada es para instituir los centros escolares como emplazamientos de encuentro, reflexión, crítica y autocrítica, construcción de lo común y empoderamiento. Al fin y al cabo va de convivencia y cohesión sociales, de vivir dignamente en una sociedad mucho más habitable y en armonía.

Con relación a la calidad, planteada como una vinculación entre la consecución de los fines en términos de eficacia, eficiencia y efectividad en la satisfacción de necesidades, hay que asumir que el centro escolar debe apreciar:

- Todas las actividades que se realizan en el centro escolar.
- La responsabilidad individual y colectiva para conseguir los fines educativos.
- La satisfacción de los participantes de la educación (alumnado, familias, docentes y otros).
- El énfasis en los procesos preventivos.
- La promoción de la participación efectiva.
- El impulso del compromiso y la responsabilidad por el trabajo bien realizado y la mejora continuada.
- La potenciación de la colaboración.
- La transparencia informativa y la comunicación.
- La orientación organizativa hacia los usuarios de la educación.
- La adaptación a las necesidades educativas de todo el alumnado.
- La participación en la toma de decisiones de todos los entes y niveles.
- La adaptación constante del sistema organizativo.
- La gestión responsable por parte de los equipos directivos.

[463]

Evidentemente, en todos estos aspectos es más que necesario que se involucren los equipos directivos, puesto que, como mediadores y líderes en los centros escolares, adquieren la responsabilidad de que el principio de inclusión sea la base de funcionamiento en el marco escolar.

A modo de conclusión

La educación inclusiva ha ido presionando a los sistemas educativos para realizar nuevos planteamientos con relación a sus estructuras, para cambiar las concepciones y las políticas que puedan sustentarlos, partiendo de la realidad económica, social y política en la que están inmersos; obliga a los mismos centros escolares a replantear la organización institucional en función de la creación de una cultura organizacional que valore el respeto hacia la diversidad.

El argumento de que la educación inclusiva no es sólo cuestión de accesibilidad o de procesos relacionados con el papel del docente, dado que va más allá de su alcance, es válido hoy día, porque implica un cambio en las creencias y en los valores y éstos se deben concretar en las políticas y en los sistemas educativos construidos (Miles y Singal, 2010). No obstante, la lucha y la oposición entre fuerzas impulsoras de la educación inclusiva y aquellas que buscan el mantenimiento del *status quo*, «está servida».

Las prácticas inclusivas cambian el centro escolar, pero se requiere de un decidido esfuerzo de acción sistémica por parte de los equipos directivos que provoque esos cambios que se traducen en la atención a la diversidad del alumnado; conociendo que el cambio hacia la mejora permanente requiere de un gran compromiso por parte del desarrollo profesional y del desarrollo organizacional.

Las respuestas y las acciones de los equipos directivos, en aras de atender a la diversidad, desde la posición de la educación inclusiva, han de orientarse hacia el aprendizaje de todo el alumnado del centro escolar, satisfaciendo la atención a sus necesidades educativas. Ello requiere asumir el soporte, la coordinación y el liderazgo en las distintas dimensiones institucionales (normativa, curricular, organizativa y psicopedagógica).

Mediante la atención a grupos minoritarios y a grupos marginados, la educación inclusiva se confiere de un potencial que promueve valores y creencias que impulsan la democracia y, en suma, una mejor sociedad para todos.

[464]

Ante las tensiones actuales, se pueden ir derrocando los sistemas de creencias, pues la batalla de un sistema fundamentado en el darwinismo social, como modelo explicativo de las diferencias, debe sucumbir a los planteamientos de la diversidad. Con relación al aprendizaje, en general, hay que asumir el papel del contexto y el proceso interactivo como una contribución y construcción interdependiente, que arrastra la sociohistoria del individuo hacia un determinado camino y que enfoca y dirige su construcción del conocimiento. En este sentido, el núcleo de pensamiento no es lineal, la relación entre causa y efecto va más allá, porque intervienen elementos subsidiarios (o microelementos o microsucesos) que hacen modificar los resultados, por muy exhaustivo que sea el control que se ejerza. Estos cambios, pueden asociarse con los actuales planteamientos que realizan los estudiosos de la teoría de la complejidad y del caos. A decir de Bloch (2008), las verdades, el conocimiento actual, deben ponerse en cuestión e incluso el sistema de pensamiento en el que se construyeron las mismas.

FUENTES CONSULTADAS

1. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

2. Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Oxon: Routledge Falmer.
3. Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
4. Almazán, L. y Torres, J. A. (1997). «El equipo directivo como dinamizador de la colaboración participativa en los centros educativos». En Lorenzo, M.; Salvador, F.; Ortega, J. A. (Coords.). *Organización y dirección de instituciones educativas* (489-499). Granada: Grupo Editorial Univesitario.
5. Blanco, R. (1993). «La respuesta a la diversidad y las intenciones educativas». *Aula de Innovación Educativa*, 10, 43-46.
6. Bloch, D. P. (2008). «Complexity, connections, and soul-work». *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 11(4), 543-554.
7. Campos, M^a. J. et al. (2002). *Indicadores de calidad para la integración escolar*. Madrid: FEAPS.
8. Christenson, S. L.; Ysseldyke, J. E.; Thurlow, M. L. (1989). «Critical instructional factors students with mild hándicaps: An integrative review». *Remedial and Special Education*, 10(5), 21-31.
9. Coleman, M. (2012). «Leadership and Diversity». *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 592-609.
10. Crum, K. S.; Sherman, W. H.; Myran, S. (2009). «Best practices of successful elementary school leaders». *Journal of Educational Administration*, 48(1), 48-63.
11. Davis, G. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla S. A.
12. De La Herrán, A. (2012). «Currículo y pedagogías renovadas en la Edad Antigua». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 286-334.
13. Dorczak, R. (2013). «Inclusion through the lens of school culture». En Ruairc, G. M.; Ottesen, E.; Precey, R. (Eds.). *Leadership for inclusive education: Vision, values and voices* (47-57). Rotterdam: Sense Publishers.
14. Ferguson, D. L. (2008). «International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone». *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.

[466]

15. Fernández, M. J. (2005). «La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas». *Educación XXI*, 8, 67-86.
16. Gairín, J. (1995). «La situación de los directivos». En Gairín, J. y Darder, P. (Coords.). *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa* (19-45). Barcelona: Praxis.
17. Gómez, I. (2014). «El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 141-159.
18. Gómez, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos* (tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.
19. González, M. T. (2008). «Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
20. Gurdíán, A. (2002). «Rompiendo prejuicios y provocando rupturas». En Jiménez, R. (Ed.). *Las personas con discapacidad en la educación superior* (127-139). San José: Fundación Justicia y Género.
21. Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). «Distributed Leadership: democracy or delivery?». *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240.
22. Hausstätter, R. S. & Connolley, S. (2007). «Towards and Ethics of Research Programmes in Special Education». *International Journal of Disability*, 54(4), 369-380.
23. Jurado, P. (2007). *Integración educativa y sociolaboral* (materiales para la docencia). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
24. Jurado, P. (1995). «Integración educativa y educación especial como encrucijada hacia la innovación». *Educar*, 19, 77-86.
25. Kreitz, P. A. (2008). «Best Practices for Managing Organizational Diversity». *The Journal of Academic Librarianship*, 34(2), 101-120.
26. Levy-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
27. LODE. (1985). *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación*. Gobierno de España.
28. López Melero, M. (1997). «La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de las ciencias de la educación?». *Educar*, 21, 7-17.

29. Lumby, J. & Morrison, M. (2010). «Leadership and diversity: theory and research». *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.
30. Miles, S. & Singal, N. (2010). «The education for all and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?». *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
31. Milner, H. R. & Tenore, F. B. (2010). «Classroom Management in Diverse Classrooms». *Urban Education*, 45(5), 560-603 .
32. Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
33. Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). «Una dirección escolar para la inclusión». *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
34. Printy, S. M. (2008). «Leadership for teacher learning a community of practice perspective». *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
35. Ramasaut, A. & Reynolds, D. (1993). «Developing Effective Whole School Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice». En Slee, R. (Ed.). *Is there a desk with my name on it? The Politics of Integration* (219-240). London: Routledge Falmer.
36. Rayner, S. (2009). «Educational Diversity and learning Leadership; a proposition, some principles and a model of inclusive Leadership?». *Educational Review*, 61(4), 433-447.
37. Read, J. & Walmsley, J. (2007). «Historical perspectives on special education, 1890-1970». *Disability & Society*, 21(5), 455 - 469
38. Roberge, M. É. & Van Dick, R. (2010). «Recognizing the benefits of diversity: When and how does diversity increase group performance?». *Human Resource Management Review*, 20, 295-308.
39. Rodríguez, G. (1991). *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB* (tesis doctoral inédita). Madrid: UNED – Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
40. Sánchez, J.; Boix, L.; Jurado, P. (2009). «Las TICs como revulsivo del cambio en las prácticas docentes». *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 34, 179-204.
41. Skrtic, T. M. (1996). «La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva». En Franklin, B. M. (Coord.). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (35-72). Barcelona: Ed. Pomares-Corredor.

42. Tejada, J. (2009). «Profesionalización docente en el escenario de la Europa del 2010. Una mirada desde la formación». *Revista de Educación*, 349, 463-477.
43. Tejada, J. (2007). «Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional». *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-12.
44. Unesco (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro*. ED/BIE/CONFINTED 48/3. Ginebra: Unesco.
45. Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). «Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education». *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45.
46. Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
47. Wise, D. (2015). «Emerging challenges facing school principals». *Education Leadership Review*, 16(2), 103-115.
- [468] 48. Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). «Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education». *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394

Justicia y equidad en el desarrollo de agencia profesional de docentes de inglés universitarios en áreas rurales de Costa Rica

LENA BARRANTES ELIZONDO

Universidad Nacional
University of Calgary

Resumen: Este escrito tiene como objetivo discutir el papel de la justicia y equidad desde la perspectiva de la docencia de inglés universitaria en sedes regionales en Costa Rica en su búsqueda por alcanzar agencia profesional. Estos docentes no solo enfrentan desventajas en temas sociales y de convivencia, como lo son la justicia como reconocimiento y justicia asociativa, sino que también son testigos de barreras lingüísticas y geográficas propias de su contexto. Este documento abre un espacio de discusión sobre como los desafíos antes mencionados tienen un papel fundamental en la lucha por alcanzar altos niveles de agencia profesional. Esta discusión expone cómo las experiencias locales en zonas rurales de Costa Rica pueden iluminar y dar un significado más amplio del concepto de agencia profesional para un posicionamiento más justo de esta población y a la vez ser un espejo para poblaciones similares en otros países latinoamericanos.

Palabras claves: Justicia social, justicia de reconocimiento, justicia de asociación, educación superior rural, enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Abstract: This paper aims at discussing how justice and equity from the English language teaching and learning perspective in rural higher education in Costa Rica plays a vital role in the achievement of educators' professional agency. Educators in this context face disadvantages in social and coexisting issues such as recognitional and associational justice. In addition, they confront geographical and linguistic barriers that are particularly attributed to their context. This document opens the conversation on how the challenges already mentioned have a strong influence on educators' struggle to achieve high professional agency. This discussion reveals how rural experiences in Costa Rica can illumine a wider understanding of the conceptualization of professional agency and how it can

attain a more justice positioning in educators' professional lives. It is the expectation that this case can be a mirror to other similar contexts in other Latin American countries.

Keywords: Social justice, recognitional justice, associational justice, rural higher education, English as a foreign language teaching.

Introducción

[470]

Pareciera un tanto ambicioso el título propuesto para este artículo, sin embargo, lejos de querer encontrar la solución absoluta al problema de justicia y equidad en una de las áreas de la educación superior rural, como lo es la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, mi intención se enfoca en abrir un espacio de discusión. El querer indagar sobre el tema ya me parece un tanto temerario, ya que debo admitir que las voces de los docentes universitarios en campus rurales no están ni cerca de ser reconocidas. Desde mi posicionamiento como docente universitaria rural, me animo a creer que tengo la plataforma que me ha dado el ser testigo de luchas para ser escuchados y el anhelo de soñar con alcanzar algún alto nivel de equidad en nuestro entorno. No dejo de admitir que puede ser desalentador querer alcanzar justicia y equidad en cuestiones sociales y de convivencia cuando ni siquiera hemos alcanzado justicia en el ámbito de distribución de recursos, el cual ha sido un tema bastante escudriñado y en el cual se ven avances lentos.

¿Cómo se refleja la justicia social y equidad en la educación?

A pesar de que los términos igualdad, equidad y justicia frecuentemente se usan indistintamente, su conceptualización se enmarca en paradigmas diferenciados. Según el paradigma de la igualdad todos los individuos deben siempre recibir el mismo tratamiento, por su parte desde el paradigma de la equidad, al ser todos los individuos diferentes entre sí, estos merecen un tratamiento diferenciado acorde con sus necesidades donde se descarte la desigualdad. La complejidad de estos paradigmas radica en que, desde el marco de la equidad, la justicia se evidencia cuando el trato desigual beneficia a los individuos más desfavorecidos. Sin embargo, la igualdad lucha para que todas las personas sean tratadas con los mismos derechos y recursos como lo establecen leyes locales y globales. Esta contraposición de paradigmas complica la búsqueda de la justicia.

Un paso adelante en la comprensión de la justicia social lo representa el identificar tres grandes dimensiones, la justicia en la distribución de recursos, justicia como reconocimiento y justicia asociativa. La primera dimensión ha sido un tema ya discutido de manera extensa siendo el trabajo de Rawls el más analizado. Rawls y su principio de diferencia hacen referencia a la concepción general de la justicia desde un punto normativo general de distribución equitativa. Este principio enfatiza las desventajas de los más débiles y le agrega al valor de justicia social la tolerancia a excepciones inequitativas cuando éstas permiten alcanzar a los menos aventajados. Esto permite ampliar el sistema de libertades y de igualdad y les otorga a las altas instituciones sociales la tarea de distribuir los derechos y responsabilidades fundamentales desde un enfoque colaborativo (Rawls, 1979, p. 7). Según Cuervo (2016) la teoría de justicia de Rawls combina la defensa de las libertades individuales con el compromiso por la igualdad justa de oportunidades. Esta idea de distribución diferenciada es lo que entendemos como equidad.

La equidad en la educación, en palabras de Rawls justifica el principio de diferencia y «asignaría recursos digamos en educación, de modo de mejorar las expectativas a largo plazo de los menos favorecidos» (Rawls, 1979, p.123). Bolívar (2012) aporta al tema al enfatizar que un sistema institucional justo no puede, en ningún grado, ya sea victimizar o premiar a los individuos por las condiciones en que ha nacido (y, por tanto, no ha elegido). De modo contrario, dicho sistema debe contrarrestarlo (p. 23). Es así como «una institución básica como la educación debe poner todos los medios para contrarrestar dichas situaciones de desventaja, aún cuando admita (como liberal) que, fruto de las elecciones propias y responsable de su propio destino, puedan existir diferencias». (Bolívar 2011, p. 23)

[471]

Sin embargo, este principio de equidad desde un punto de vista de distribución de recursos es simplemente un escalón en la lucha por alcanzar niveles de justicia social más concientizados que visualicen la justicia desde elementos como el reconocimiento y la asociación.

Justicia de reconocimiento y justicia asociativa en la educación superior rural

El enfoque hacia la justicia de reconocimiento ha llegado a relegar el énfasis que la justicia de distribución tuvo por varias décadas. Desde esta perspectiva, la justicia de reconocimiento desplaza la importancia otorgada a los

recursos materiales y se le transfiere a lo cultural. Desde este lente, se reconoce una necesidad por reconocer la diferencia de culturas y valores que se ven como el núcleo de la dignidad del individuo, su autoestima y respeto así mismos. La visión de justicia social propuesta por Young (1990) no solo valida, sino que da prioridad a cuestiones de género, sexo, sexualidad y etnicidad. Ella enfatiza temas de opresión, dominación y marginación como el punto focal del análisis de la justicia social. Estos temas no son ajenos a la realidad de las sedes y recintos regionales universitarios en su lucha por relaciones más justas. El proceso de regionalización de la educación superior en Costa Rica ha sido, y continúa siendo, un proceso de esfuerzos, en el que la resistencia a no ser reconocidos se convierte en un elemento fundamental.

[472]

La tercera dimensión de la justicia social la comprende la justicia asociativa que abarca los temas de representación, voz y participación en educación. Es aquí donde toma importancia el identificar quien tiene oportunidades de participar en las decisiones del estado de la educación y de diseño de políticas educativas. De acuerdo con Cuervo (2016) se trata de cuestiones de contra hegemonía en el sentido de que permitir una participación significativa desarticula los discursos dominantes y da lugar a diferentes voces en las instituciones educativas (p.101). Además, según Gerwitz (2006) esta dimensión considera el derecho de individuos o grupos a participar plenamente en las decisiones que afectan las condiciones de vida.

Comparto con Cuervo (2016) que las tres dimensiones de justicia social en la educación deben ser parte de lo que significa brindar y recibir educación justa. Las desigualdades sociales presentes en las instituciones educativas y la sociedad tienen muchas raíces y no pueden revertirse a través de una sola dimensión. Existe interdependencia entre las diferentes dimensiones de la justicia, a través de dominios distributivos, asociativos y de reconocimiento. La idea de la justicia social es de naturaleza multidimensional y esas diferentes dimensiones de la justicia pueden estar en conflicto, pero en última instancia deben tenerse en cuenta (p. 106).

La organización de las instituciones públicas en Costa Rica, incluyendo las universidades, se da por sectores de actividades a nivel regional. La regionalización en el país es designada por el Sistema Nacional de Planificación (SNP) del Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MI-DEPLAN). Es así como el país se encuentra dividido en seis regiones de planificación territorial: Central, Chorotega, Pacífico Central, Brunca, Huetar

Caribe, y Huetar Norte (INEC, 2016). Las sedes regionales y recintos se ubican en zonas denominadas como «rurales» o «predominantemente rurales».

Las sedes regionales y recintos universitarios fueron creados como resultado de una lucha por descentralizar la educación superior en el año 1968. Al celebrar los 50 años de este paso, iniciado por la Universidad de Costa Rica (UCR), me parece más que atinado crear este espacio de discusión donde tanto académicos como estudiantes representamos la «otredad» (Robles, 2017), es decir, los otros que no estamos en las sedes centrales. Esos otros que hemos recibido cuestionamientos en cuanto a legitimidad al punto de ser parte de un discurso de inferioridad en cuanto al proceso de formación profesional. Un ejemplo de la supremacía de las sedes centrales es el hecho que los programas de cursos de las sedes son propiedad de las facultades de los campus centrales lo que hace que cualquier cambio sea dificultoso afectando de manera directa la pertinencia local.

Un breve recorrido en la historia de la enseñanza universitaria del inglés en Costa Rica

La decisión valerosa de Costa Rica de abolir el ejército en 1948 trajo consigo la asignación de un mayor presupuesto a la educación y la salud. Este hecho evidencia como la educación ha sido una prioridad para este país por varias décadas. La educación básica ha sido gratis y obligatoria desde la Declaración de la Constitución en 1869. Estas decisiones han influenciado el estado actual de la nación, así como su reputación. En la actualidad, Costa Rica es conocida por tener una democracia estable y una fuerza laboral altamente educada (González, 2017). De acuerdo con estadísticas recientes del Banco Centroamericano de Integración Económica (BCI), Costa Rica es el único país de Centroamérica libre de analfabetismo. Según la Unesco un país libre de analfabetismo es aquel cuya cuota no supere el 5% de la población. En Costa Rica solamente un 3,2% de su población se encuentra en esta condición (Garza, 2016). Ex presidentes y fundadores de la República fueron educadores que visualizaron la educación como un factor fundamental para el desarrollo. Por su parte, líderes actuales han hecho de la educación una prioridad. Un ejemplo son dos iniciativas ambiciosas y radicales que se impulsaron en 1994. Una de ellas promovía el proveer a cada estudiante de primaria con una computadora y otra hacer de la enseñanza del inglés una materia básica desde la primaria hasta el último año de secundaria. La enseñanza del inglés ha provocado movimientos fuertes en donde organizaciones tanto públicas

como privadas unan sus fuerzas. Ejemplo de esto es la creación de la institución Costa Rica Multilingüe (CRML) la cual fue fundada en el año 2008 y para la cual se creó una comisión nacional compuesta por instituciones y organizaciones relacionadas con los temas de competitividad y educación (Quesada, 2013). El papel de la educación superior se refleja mayormente en su participación a través de la Comisión Nacional de Rectores. En sus planes nacionales 2011-2015 y 2016-2020 su interés se refleja por medio de acciones concretas como el propiciar actividades para mejorar el dominio del inglés para alcanzar objetivos bajo el tema de internacionalización. Además de la creación de la comisión para el fortalecimiento del idioma inglés. El aprendizaje y enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en Costa Rica se remonta a partir de su declaración como república independiente. Registros históricos revelan que fue en 1825 cuando la Casa de Enseñanza Santo Tomás (actualmente UCR) decretó la fundación del departamento de lenguas extranjeras donde el inglés, latín y francés eran los idiomas de interés (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005). La memorización y las pruebas orales eran las principales actividades de aprendizaje. Para 1887 la enseñanza del inglés en la educación secundaria fue establecida y el método directo era la metodología de enseñanza recomendada.

[474]

El siglo veinte fue la época en que la enseñanza y el aprendizaje del inglés enfrentaron los cambios más notorios. Esto se atribuye a los cambios drásticos en el desarrollo económico de la época (Marín, 2012). Ya en 1935, como resultado del análisis del estado de la educación es que se realizaron cambios significativos. Para esa fecha los instructores de inglés eran nativo hablantes del idioma extranjeros o residentes que habían aprendido el idioma mientras estudiaban en el exterior. Cualquiera que fuera el caso, estos instructores carecían de las estrategias pedagógicas para desempeñar esta labor. Es por eso por lo que la UCR ofreció en 1954 capacitaciones dirigidas a esta población por primera vez. En estas capacitaciones se reforzó la importancia de utilizar el Método Directo como metodología de enseñanza (Marín, 2012).

A mediados de los años 1900s se registran muchas iniciativas que reflejaron el esfuerzo por proveer al país con ciudadanos que pudieran hablar el idioma inglés. Por ejemplo, en 1901 se llevó a cabo una reforma curricular en las instituciones educativas. En los años 1930s y 1940s, La Liga Internacional de la Amistad (the International Friendship League) fue un programa de intercambio en donde a profesores de los Estados Unidos y de Costa Rica se

les proveyó de una experiencia cultural y lingüística. En 1957, la UCR ofertó por primera vez la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés la cual era coordinada por la Facultad de Educación.

Durante los años 60, el país experimentó un cambio económico significativo donde la mayor parte del capital extranjero venía de los Estados Unidos. Además de eso, se registró una importante expansión de las exportaciones agropecuarias lo que permitió un crecimiento acelerado de la economía.

En los años setenta se inició el Plan Nacional para el Desarrollo de la Educación el cual contempló la actualización de contenidos de cursos y programas. En 1973 la Universidad Nacional (UNA) junto con la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje abrieron la carrera de Bachillerato en la Enseñanza del inglés la cual se enfocó en capacitar y preparar profesionales en las áreas de lingüística, literatura, enseñanza del inglés y traducción (Chávez, Solano y Villalobos, 2010).

Los años ochentas y noventas han sido testigos del impacto de la globalización y del surgimiento de inversiones internacionales. La mayoría de las compañías que invierten en el país vienen de Estados Unidos. Este hecho hace de las acciones que promueven el aprendizaje del idioma inglés una necesidad inmediata. Las iniciativas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés han ido de la mano con cambios económicos. (Marín, 2012). Además, en esta era de la información y comunicación se evidencia la constante intención de la humanidad por romper barreras de distancia y establecer redes sociales con personas y organizaciones sin límites geográficos. Se une a esto el proceso de fortalecimiento de la capacidad de acción de las personas mediante la interactividad que se ve posibilitada por la revolución digital. Movimientos sociales alrededor del mundo promueven la necesidad de utilizar el inglés como medio de comunicación. Este fenómeno no privilegia a los Estados Unidos como único país meta, como lo datan anteriores eventos históricos, por el contrario, ha extendido su interés de establecer conexiones con los más de 50 países en donde el inglés es el idioma oficial o es el medio de enseñanza.

[475]

En el presente la UNA, Universidad Estatal a Distancia (UNED) y UCR ofrecen programas a nivel de bachillerato, licenciatura y maestrías que incluyen la enseñanza y la lingüística aplicada del inglés. Conjuntamente, tres universidades privadas ofrecen carreras a nivel de bachillerato y dos de ellas programas de licenciatura.

A pesar de los esfuerzos, Costa Rica no cuenta con una población con dominio del inglés satisfactorio. Lo que resulta cuestionable para un país que ha apostado por el turismo y la inversión extranjera. Aun cuando el país resultó ser pionero en la región latinoamericana al establecer como obligatorio el inglés en la educación básica, Costa Rica no puede aún celebrar en cuanto a este tema.

Desde un punto de vista regional, en su reporte para el Banco Mundial, Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila y Knight (2005) reconocieron que en la mayoría de los países latinoamericanos se identifica una falta de dominio de idiomas extranjeros, tanto en estudiantes y docentes como administrativos en la educación superior. Esta situación tiene un impacto negativo en las competencias internacionales de esta población y en sus oportunidades de cooperación internacional. Los autores recalcan la importancia de la enseñanza del inglés como elemento fundamental y evidencia que se han emprendido varios programas para mejorar el nivel lingüístico. Este ha sido el caso de Costa Rica que ha promovido iniciativas concretas. Un ejemplo de ello es el cambio en el énfasis de la enseñanza de este idioma la cual pasó de inglés instrumental (énfasis en lectura) a inglés integrado (énfasis en las cuatro habilidades básicas del idioma). Esto con el fin de mejorar sus habilidades lingüísticas y lograr un aprendizaje comunicativo.

[476]

Actualmente las universidades en este país han invertido en programas de educación continua que incluyen talleres, conferencias, congresos, certificados y programas de intercambio o pasantías. Es en este escenario que el papel de la agencia profesional de los docentes universitarios define el impacto de estas iniciativas. A mayor nivel de compromiso mayor alcance en la mejora de la enseñanza del inglés.

Agencia profesional: Competencia planificada o compromiso con el entorno

La definición de agencia profesional puede llegar a polarizarse en dos grandes perspectivas. Una es su concepción como mera competencia planificada en donde la agencia profesional docente depende de la habilidad individual y capacidad de hacer una diferencia en el curso de los acontecimientos desde una labor intencional que presupone el poder de las personas para tomar acción desde una posición individualista (Giddens, 1984). La influencia del entorno y la evolución del docente no son elementos considerados claramente

en esta perspectiva. Esta definición constituye los orígenes de su concepción en las ciencias sociales con Giddens como su propulsor. La otra definición abarca el papel del docente como agente dinámico y reconoce la evolución de su compromiso a lo largo de su vida profesional. Además, examina un enfoque socio-cultural aunque no reduce al individuo a ser víctima de su entorno. Es esta última definición la que se toma de referencia en este documento.

De manera más específica, la agencia profesional se entiende como el nivel de compromiso de los educadores, en este caso universitarios, al tomar decisiones, liderar y tomar posturas en su trabajo e identidad profesional y como estas se negocian tomando en cuenta sus características individuales, profesionales y asociaciones sociales en su entorno. Este compromiso emerge y se transforma a través del tiempo como resultado de las creencias y capacidades de los docentes, así como de sus relaciones de múltiples niveles en su contexto tanto a nivel institucional como comunal y regional (Emirbayer y Mische, 1998; Bandura, 2006; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, y Paloniemi, 2013). Desde este lente se ve la agencia profesional estrechamente entrelazada con la identidad actual del docente y su relación con su trabajo, incluidas sus experiencias pasadas y su futuro.

[477]

Existe una conexión entre desarrollo y agencia profesional. A mayor cantidad y variedad de oportunidades de desarrollo profesional mayores probabilidades de compromiso, actualización del conocimiento e involucramiento por parte de los educadores. Si bien es cierto que la participación y compromiso activo de los profesionales depende del interés del docente, las instituciones educativas tienen un gran compromiso en proveer espacios de crecimiento y avance. Es así como se combinan tanto las características individuales como las del entorno en el proceso de crecimiento y evolución profesional del docente universitario. Es importante notar la complicidad entre ambos, docentes y entorno, en este compromiso.

El compromiso docente por mantenerse en un proceso activo de crecimiento está relacionado con su auto identificación como aprendiente. Reconocerse no sólo como facilitador sino también como quien se transforma con nuevo conocimiento lo cual le otorga una posición única que le permite hacer de su labor una oportunidad de mejora continua en las prácticas de enseñanza y de investigación. Esto constituye sus propios procesos de aprendizaje. Como cualquier otro aprendiz adulto, los docentes de inglés universitarios se enmarcan bajo el mismo entendimiento de las teorías del aprendizaje de

adultos. Según algunas de las ideas de Knowles (1980) aunadas a la teoría de Aprendizaje Transformacional de Mezirow (1997), los adultos aprenden a través de sus experiencias transformadoras en su marco de referencia. Es decir, Mezirow concluyó que las condiciones ideales del aprendizaje de los adultos requieren que los participantes sean libres de participar en varios roles de discurso, incluyendo el convertirse en un reflejo crítico de suposiciones, y estar libre de coacción. Si los docentes son privados o limitados en su aprendizaje profesional, ya sea como resultado de sus acciones o por falta de iniciativas e incentivos, no solo ellos, sino que sus estudiantes y la comunidad también se ven desafiadas.

Barreras sociales y geográficas en el desarrollo de agencia profesional de educadores de inglés universitarios en áreas rurales de Costa Rica

[478] Al intentar entender el proceso de agencia profesional en el contexto particular de los docentes de inglés universitarios en campus rurales es necesario reconocer tanto el papel del idioma como el del concepto de ruralidad. Desde un punto teórico, agencia ha sido un tema de interés en diferentes áreas como la educación, la psicología, estudios de vida laboral, investigación de género y políticas. Este se ha ligado a ideas de aprendizaje a lo largo de la vida y a la vida laboral. Sus raíces están en las ciencias sociales sin embargo su influencia en la educación es indisputable ya que hay una conexión estrecha entre agencia y prácticas educativas y de aprendizaje. El proceso educativo se dice que guía a las personas para que desarrollen sus habilidades para ejercer acción autónoma y agéntica (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä y Paloniemi, 2013). Con respecto a esto, Freire (2002) describió la diferencia entre vivir y existir en donde vivir se limita a un simple sobrevivir mientras que existir implica un involucramiento más profundo por medio de procesos de reflexión, intencionalidad, temporalidad y transformación. Pero para que estos procesos se lleven a cabo, los individuos deben identificar la relación dialectal entre establecimiento de límites y su libertad. Es así como las acciones agénticas y autónomas son un reflejo de las decisiones para aprender que las personas toman, que a su vez llegan a ser el resultado de sus límites autoimpuestos, los límites sociales y su libertad.

Siguiendo el modelo de aprendizaje de adultos de Mezirow's (1981), la idea de agencia humana se define en términos de empoderamiento a través del aprendizaje emancipatorio de adultos. Sin embargo, desde esta perspectiva, la agencia tiene un fuerte compromiso individualizado donde la idea de la auto-

determinación es clave. Actualmente, agencia no se entiende estrictamente a través de aspectos individuales, por el contrario, aspectos sociales y contextuales como la clase social, la raza, el género, las condiciones económicas y ocupacionales influyen fuertemente en su comprensión como concepto colectivo. Además de reconocer la influencia que tienen las estructuras de poder sociales, es necesario visitar la noción de agencia profesional a lo largo de la vida como una competencia central. El darle espacio a la historia de vida de los docentes en su proceso de alcanzar agencia dentro de su contexto particular necesita un lugar importante en la búsqueda por cambiar y mejorar las condiciones de su vida laboral. Es en este espacio que se reconoce que los docentes requieren participar en trayectorias de carrera significativas y multifacéticas, y comprometerse con el aprendizaje de por vida (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä y Paloniemi, 2013). Agencia desde este enfoque no hace acepción de docentes por su localización geográfica ni discrimina o aventaja por cuestiones de regionalización.

Sobre discurso, identidad y estructuras

Agencia profesional se entiende desde el lente que investiga y examina la manera en que los individuos construyen su vida dentro las condiciones sociales en las que se desarrollan. Bajo esta perspectiva, agencia profesional incorpora las diferentes maneras en que los individuos construyen su propia trayectoria mediante elecciones y acciones que toman dentro de sus propias oportunidades y limitaciones históricas y sociales (Elder, Johnson y Crosnoe, 2003; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä y Paloniemi, 2013). Desde un lente sociológico, Hitlin y Elder (2007) elaboraron cuatro tipos de agencia que difieren en su alcance temporal ya que van desde el presente hasta planes de vida a largo plazo. Estos cuatro tipos son: la existencial, la pragmática, la de identidad y la de agencia a lo largo de la vida. De manera más detallada la agencia existencial se refiere a acciones humanas auto dirigidas y autoiniciadas mientras que la agencia pragmática hace alusión a respuestas habituales a la acción social en donde la idea de compromiso de identidad ha sido internalizada. Es decir, la agencia de identidad representa un patrón habitual de comportamiento social y captura compromisos sociales adquiridos e internalizados. El último tipo de agencia según estos sociólogos lo contempla la agencia a lo largo de la vida. Este tipo de agencia es un horizonte temporal extendido que incluye las capacidades reflexivas de las personas para incorporar sus propios objetivos y creencias en su profesión así como su capacidad para alcanzar dichos objetivos.

Según otra opinión, el enfoque sociocultural centrado en el sujeto se enfoca en entender como la agencia profesional es provista, restringida y limitada por factores contextuales. La manera en que las personas piensan, actúan y aprenden está fuertemente influenciada por su entorno. Las condiciones socioculturales de los docentes de inglés universitarios incluyen los recursos, artefactos físicos, obras culturales, posicionamiento de los sujetos, relaciones y discursos de poder (Eteläpelto, 2008). Sin lugar a duda, las relaciones y el discurso de poder a los que están expuestos también determinan el punto de vista de su realidad y de lo que Bourdieu (1991) definió como representaciones mentales. Esta realidad del discurso se manifiesta por medio de formas sociales del lenguaje, discursos hegemónicos, relaciones de poder oficial y no oficiales (Billet 2006; Eteläpeto 2008, 2013).

[480]

Un ejemplo de poder del discurso es la falacia de la competencia nativa que ha llegado a ser un discurso hegemónico en los debates sobre la legitimación de los profesores de inglés no nativos de este idioma. Este poder no solo ha sido una práctica impuesta sino que ha sido señal de complicidad de aquellos que no quieren saber que están sujetos a ella o incluso que ellos mismos la ejercen (Bourdieu, 1991). Es en este contexto que los docentes de inglés no nativos alrededor del mundo, pero principalmente en los países del círculo de expansión que son a la vez regiones emergentes, han luchado por alcanzar su agencia profesional.

Bourdieu (1991) vinculó la idea de región junto con la noción de representaciones mentales al enfatizar que en la práctica social tanto la identidad regional como étnica constituyen el objeto de actos de percepción y apreciación, de cognición y reconocimiento, en los que los docentes invierten sus intereses y sus presuposiciones (p. 220). Esta idea le da a la estructura contextual un rol influyente en la comprensión de agencia profesional. Como estructura contextual se entienden elementos como la historia, las condiciones socio-económicas, el *ethos* institucional y los patrones culturales que se sustentan y explican el mapeo de las interrelaciones de las que participan los docentes. Este proceso de alcanzar agencia profesional se ve como un proceso socialmente limitado y ya influenciado por las relaciones sociales que, al mismo tiempo, son el resultado de las relaciones de poder.

Profundamente ligados a la noción de agencia a lo largo de la vida están los conceptos de identidad y estructura. En este sentido la agencia se ve como las diferentes maneras en que los individuos, en este caso docentes de

inglés universitarios, construyen su propio curso profesional a través de sus elecciones y acciones que a la vez se enmarcan dentro de las oportunidades y limitaciones de sus historias y las circunstancias sociales (Elder, Johnson y Crosnoe, 2003, p. 11). Ecclestone (2007) definió agencia como la capacidad de los adultos por ejecutar acciones autónomas y empoderadas dentro de las múltiples transiciones que enfrentan en su caminar. Es así como agencia debe entenderse como una interacción dinámica entre contextos, tiempos e influencias del pasado, y compromiso con el presente y el futuro.

Biesta y Tedder (2007) también exploraron la relación entre agencia y los diferentes tipos de aprendizaje a lo largo de la vida. Ellos definieron agencia como un compromiso construido temporalmente por adultos en diferentes contextos temporales-relacionales que, a través de la interacción del hábito, la imaginación y el juicio, reproducen y transforman estos contextos en respuestas interactivas a los desafíos de las situaciones históricas que se encuentran en constante cambio.

Debido a que ser educador es un proceso que se desarrolla con el tiempo, el análisis de agencia profesional debe incorporar en su entendimiento las experiencias pasadas, eventos de su presente y su futuro. Todas ellas informan las decisiones y acciones. Además del elemento temporal, los factores contextuales en la profesión docente universitaria de un idioma extranjero informan la agencia profesional y como está influenciada por las condiciones, relaciones de poder y discurso que los rodea. Pero su compromiso e involucramiento no se determinan solamente por el contexto, las creencias y capacidades también juegan un papel importante.

[481]

Agencia profesional en transacción con el contexto

En un intento por comprender como los docentes universitarios en campus rurales alcanzan alta agencia profesional, es necesario reconocer como ellos logran manejar sus características individuales, la acción social, las particularidades de sus comunidades regionales y locales y su *ethos* institucional. Los diferentes tipos de límites de su lugar de trabajo están marcados por las actividades y deberes que se le asignan a cada individuo (Ecclestone, Biesta y Hughes, 2010). Sin embargo, estos límites también pueden ser vistos como posibles desafíos para algunos educadores que, en lugar de ser indiferentes a ellos, deciden impugnar sus roles y responsabilidades para lograr cambios positivos. La actitud de los educadores con respecto a su agencia podría estar

vinculada a la medida en que ubican el trabajo en el centro de sus identidades personales y colectivas. (Ecclestone, Biesta y Hughes, 2010).

Jarvis (2006) aseveró que vivimos en un mundo complejo en donde es difícil aislar los factores individuales del entorno. Vivir en el mundo implica que tenemos que interactuar con él. La agencia profesional de los docentes de inglés universitarios es producto de esa interacción y presupone un grado de autonomía, sin embargo esto no supone que los individuos siempre puedan ejercer esa autonomía ya que vivimos en una sociedad gobernada por reglas. (Jarvis, 2006, p 126). La moción de ver a los individuos como «selectores» ejemplifica cómo estos son libres de elegir qué hacer en situaciones determinadas.

[482]

El reconocerse como «selectores» de sus acciones hace que los educadores estén llamados a convertirse en agentes de cambio a pesar de lo que esto pueda significar en cada uno de sus contextos institucionales. La manera en que los educadores avanzan en su carrera a lo largo de su vida requiere que se preste atención a la influencia y diferenciación de los conceptos de trayectorias y caminos. El concepto de trayectorias se atribuye al individuo, más específicamente al conjunto de transiciones entre niveles educativos e instituciones, que a su vez lo llevan a niveles variables de capital educativo. Por su parte los caminos que se siguen son un atributo de un sistema social. Aquí se interpreta que los individuos navegan sus caminos institucionales como sistemas moldeados por fuerzas culturales y estructurales (Pallas, 2003). Groen y Kawalilak (2004) ofrecieron la metáfora de los caminos del aprendizaje de adultos para ilustrar el paisaje diverso en el que los adultos, tanto en su papel como estudiantes como de educadores, viajan y donde la diversidad de experiencias y actividades los guían e informan. Estos caminos conducen a una serie de redes sociales donde los factores, los elementos y las influencias impactan sus narrativas de vida. Se reconoce a las personas con alto nivel de agencia por su coraje al ir más allá de sus suposiciones, creencias, agendas y prácticas y además ejercer influencia intencional en sus vidas, carreras y circunstancias de la vida.

El *ethos* institucional se entiende como una serie de ideales (Voronov y Weber, 2017) que le añade precisión en el afán de entender el papel de la institución como contexto inmediato. El *ethos* institucional incorpora el relato de experiencias históricas particulares y su conjunto de valores culturales, normas, preceptos religiosos y tabúes. El *ethos* institucional es implícito y se pueden ver en los códigos de conducta no escritos que a la vez se pueden ligar con la historia de la sociedad (Lusthaus, Adrien, Anderson, Carden y Plinio,

2002). En la educación superior, el *ethos* institucional generalmente se define como los patrones (misión, creencias, prácticas, suposiciones) que guían el comportamiento de individuos o grupos en una institución y que a su vez aclaran los marcos de referencia para poder interpretar los significados de los eventos y las acciones dentro y fuera de cada campus (Kuh y Hall, 1993; Howman, 2011). Es reconociendo el marco de referencia de cada institución que la agencia profesional de educadores universitarios puede ser interpretada más efectivamente tomando en cuenta sus particularidades.

Las instituciones de educación superior se encuentran enmarcadas dentro de las fuerzas dominantes de la economía global. Jarvis (2008) elaboró la idea de la globalización al explicar el modelo de sociedad de múltiples niveles (Jarvis, 2008) que clasifica las fuerzas internacionales, nacionales, regionales y locales. También hizo referencia a cómo las organizaciones internacionales tienen mayor poder e influencia. Este poder hace que las instituciones de educación superior sean vulnerables a las presiones de su propio *ethos* y a las desigualdades externas. Estas presiones influyen en las oportunidades y limitaciones que tienen los educadores. Basándose en la noción freireana de seres conscientes, los educadores universitarios existen en una relación dialéctica entre la determinación de los límites en sus contextos y su propia libertad para tomar decisiones y construir su vida dentro de las condiciones sociales en que viven (Freire, 2002; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä y Paloniemi, 2013).

[483]

Frente al contexto de la educación universitaria rural

Con vistas a reconocer las barreras geográficas que enfrentan los docentes universitarios en campus regionales, surge la necesidad de explorar temas particulares de la educación universitaria rural. Puedo iniciar examinando que aún cuando existe una comprensión colectiva del concepto de área rural, no existe una definición uniforme. Sin embargo, un esfuerzo desde múltiples criterios lo definen como pequeños espacios de asentamientos humanos e infraestructura, comunidades que tienen baja densidad demográfica donde las actividades se ven afectadas por un alto costo de transacción causado por las largas distancias de las ciudades (Atchoarena y Gasperini, 2003). Bracken (2008), basado en la definición de Galbraith (1992), argumentó que las áreas rurales tienen bases de recursos limitadas y tienen homogeneidad cultural y étnica. Ambos autores también acordaron que las áreas rurales están sujetas a la falta de reconocimiento de temas como la pobreza, el conflicto, los desafíos del transporte y la fuga de cerebros.

A nivel país, el INEC utiliza la Unidad Geoestadística Mínima (UGM) para definir las áreas rurales siendo el porcentaje de población, densidad de población, viviendas individuales ocupadas, y porcentaje de población que no labora en el sector primario los cuatro indicadores. Es así como se entiende como rurales todas aquellas áreas del país no ubicadas en el área urbana, que reúnen características, tales como: un predominio de actividades agropecuaria, pecuarias, silvícola y turísticas. Se especifica que dentro de esas zonas se pueden encontrar conglomerados de viviendas y viviendas dispersas; así como centros poblados, con disposición de servicios de infraestructura como electricidad, agua potable y teléfono; cuentan con servicios básicos y pequeños o medianos comercios relacionados algunos con el suministro de bienes para la producción agrícola así como un nombre determinado que los distingue de otros poblados o caseríos (INEC, 2016).

[484]

Es bajo este escenario que la educación superior ha sido reconocida como un punto primario de intervención para abordar las necesidades de las comunidades rurales (Schafft, 2010). Por tanto, esta requiere programas académicos bien diseñados, una misión clara, un cuerpo docente de alta calidad, estudiantes comprometidos y recursos suficientes para poder desempeñarse a un nivel consistentemente elevado (Atchoarena y Gasperini, 2003). Los retos de las instituciones de educación superior rurales, o sedes regionales, se determinan a partir de las características de la región. Para Latinoamérica Holm-Nielsen, Thorn, Brunner y Bal (2005) determinaron que uno de estos retos es proporcionar oportunidades de aprendizaje, investigación y trabajo a personas talentosas para garantizar un suministro suficiente de habilidades especializadas y avanzadas para economías nacionales (p. 39). En la lucha por enfrentar retos, la región latinoamericana ha sido testigo de cómo la matrícula a nivel universitario se ha duplicado. Sin embargo, altos porcentajes de matrícula no son sinónimo de alta calidad en la educación. Esta área de la educación rural se ve confrontada por un conflicto bilateral que nace a raíz de su propósito y razón de ser. Por un lado, se identifica la necesidad de la educación superior rural por contribuir con los intereses y necesidades nacionales. Por otro lado, se defiende la convicción que la educación rural debe servir a los intereses de la comunidad local. (Schafft, 2010; Portnoi y Bagley, 2014). Las sedes regionales tienen que lidiar con un conflicto entre las fuerzas nacionales y locales de la sociedad las cuales tienen cada una su propia agenda. Estas agendas a su vez se ven ejercidas por el poder, que es reconocido como un proceso multidireccio-

nal en donde las órdenes de poder de la sociedad deben ser proactivas debido a su naturaleza democrática (Jarvis, 2008). El proceso de cuestionarse a quien le debe rendir cuentas la educación permite un espacio de entendimiento hacia cuales son las maneras más efectivas de enfrentar los retos. (Schafft, 2010).

Los docentes universitarios en las sedes rurales son los que enfrentan mano a mano barreras en la distribución de recursos y en cuestiones sociales y de convivencia. Debido a que cada contexto es particular no hay medidas de estándares universales que puedan reconocer sus éxitos. Aun cuando pueden tomar una infinidad de avenidas para sus procesos de enseñanza, estas no deben olvidar el papel de las tradiciones locales y la voz pública de su comunidad local y regional (Portnoi y Bagley, 2014). Estos docentes se enfrentan al desafío de la distribución desigual y la concentración de recursos dentro de los campus centrales que suelen tener los estratos sociales más altos de los estudiantes (Valimaa, Aittola y Ursin, 2014) mientras luchan por eliminar ofertas académicas limitadas (Rodríguez, 2006; Atencio y Brand, 2016). Esta concentración de recursos y de información inalcanzable para las sedes rurales puede afectar de manera muy negativa su capacidad por reconocer aspectos de injusticia social. La frecuente exposición a conductas de marginalización conlleva a la internalización de pensamientos y sentimientos que nos puede hacer creer que estas conductas son normales por el solo hecho de ser constantes. Esta falta de conciencia nos inhabilita para reconocer la injusticia disfrazada de verdad absoluta.

[485]

La injusta distribución de recursos y el injusto discurso de reconocimiento y asociación limita el acceso a vivir y a educar. Para confrontar estos retos los docentes deben reflexionar al punto de cuestionar su propia práctica, conocimientos, relaciones y competencias (Brancato, 2003; Rodríguez, 2006). Es aquí donde la agencia profesional juega un papel determinante ya que es el ejercicio activo de influencia el que aclara su capacidad de transformarse a sí mismos y transformar su entorno.

Para alcanzar altos niveles de agencia profesional es necesario tomar en cuenta su naturaleza y como esta se exterioriza. Estas manifestaciones toman múltiples formas y propósitos. La agencia se logra de acuerdo con las condiciones contextuales locales, las circunstancias materiales, los artefactos físicos, las relaciones de poder, las culturas de trabajo, los discursos dominantes y las posiciones temáticas disponibles (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä y Paloniemi, 2013; Castro, 2011).

Consideraciones finales

A pesar de que en los primeros años de historia de la enseñanza del inglés en Costa Rica los docentes eran solamente hablantes del idioma, actualmente estos se han profesionalizado. La atención prestada a la formación y profesionalización del docente de inglés universitario en los últimos años se ha centrado en las competencias docentes para abordar con éxito las exigencias socioeconómicas a nivel local y regional. Estas exigencias desplazan el monopolio de la clase magistral y enfatizan la enseñanza comunicativa del idioma. Esto implica el desarrollo de las cuatro macro-habilidades lingüísticas junto con las micro habilidades como la pronunciación, gramática y vocabulario, así como el darle un espacio importante a la relación lenguaje-cultura.

[486]

En este proceso de profesionalización, los docentes de inglés son en su gran mayoría locales que se han graduado en especializaciones como la enseñanza del inglés y la lingüística aplicada del inglés. Esto ha hecho que su propio aprendizaje del idioma inglés sea desde una clase universitaria excluyendo el proceso natural de adquisición de un idioma. Aunque existen casos de docentes que adquirieron el idioma en países de habla inglesa, estos no son la mayoría. Es así como el docente de inglés en Costa Rica es en su mayoría no nativo hablante del idioma. Este elemento interviene en discursos de marginalización en donde es frecuente que los docentes se sienten infravalorados, menospreciados o bajo la lupa. Retomo este último punto para referirme a las muchas situaciones en que los docentes tiene que escuchar discursos de reproche. Uno muy común es el de cómo la sociedad civil justifica el bajo nivel de dominio del idioma en la ciudadanía con el hecho de que los docentes no son nativos. Es decir, se espera un futuro más brillante en cuanto a bilingüismo nacional si los docentes del idioma fueran nativos hablantes. Frecuentemente el país cuestiona la metodología, la competencia y hasta la capacidad de los docentes. Cada movimiento en las estadísticas está bajo escrutinio y cada vez es el docente el que es cuestionado en primer plano.

Otra barrera lingüística está relacionada con la idea de que para ser un buen docente del idioma se requiere alcanzar niveles de competencia como nativos. Desvalorizando elementos como el acento y la identidad cultural. Las rúbricas de medición en la enseñanza y el aprendizaje han sido diseñadas para alcanzar no un nivel alto de comprensión e inteligibilidad sino niveles en donde el acento se debe lograr desaparecer como si este fuera impedimento para la comunicación. La idea de que el objetivo principal de los docentes no

nativos es perseguir competencia nativa está profundamente arraigada en años de adoctrinamiento de la industria de enseñanza del idioma inglés que constantemente les dice a los estudiantes, padres y administradores que solo los nativos hablantes pueden enseñarles el inglés bien, siendo este nivel la panacea para todas sus deficiencias de lenguaje (Kiczkowiak, 2014). Este discurso fomenta una falsedad que hace que los profesores de idiomas interiorizaran este argumento y creyeran que el hablante nativo es el profesor de idiomas ideal, que es al mismo tiempo un modelo, un objetivo e incluso una inspiración (Kamhi-Stein, 2014). Expertos que han investigado este falso discurso han argumentado que este mito debe ser erradicado ya que divide la profesión docente en un sistema de castas. Bajo esta presión es que los docentes de inglés en todo el país desarrollan su profesión. Ahora bien, la tarea de los docentes en sedes regionales demanda una lucha más, la geográfica.

Brutt-Griffler y Samimy (2001) sugirieron que los factores que influyen en la determinación de la identidad de los profesores no nativos no son primeramente lingüísticos sino que estos se construyen socialmente (p. 102). Su agencia profesional se ve influenciada no solo por su desarrollo lingüístico, sino que se ha visto sujeta de desigualdades estructurales a partir de ubicación geográfica y su estatus desigual en su vida personal y profesional. En cuanto a este punto, Foucault (1980) expresó que el sujeto está constituido a través del poder. Los docentes de inglés en sedes regionales no son la excepción a la influencia de la cultura, sociedad y grupo social. Es así como me parece necesario abrir este espacio para promover la consciencia de las luchas de los docentes de inglés para alcanzar agencia profesional. A partir del reconocimiento de la injusticia, se puede configurar nuevas perspectivas de convivencia e ir más allá de los planteamientos que han dominado hasta ahora los discursos críticos. Una sociedad conscientizada puede contribuir a una mayor justicia social. Es importante defender las relaciones de todos los actores sociales dentro de todos sus contextos incorporando factores de reconocimiento y asociación.

[487]

La inclusión de puntos de vista de marginalización o no-privilegiados puede cambiar o modificar los paradigmas sociales que, si no se cuestionan, continuarán condicionando la categoría e identidad de los docentes en zonas rurales. Para detener cualquier tipo de interacción desigual en entornos educativos en la zona rural de Costa Rica, es necesario indagar con mayor profundidad las múltiples historias de los docentes. Estudios narrativos de sus experiencias podrán informar mejor a los desarrolladores de programas de idiomas ya que,

según Dhunpath (2010), las voces de los educadores individuales han estado ausentes de la investigación y la política educativa (p. 544). Al ubicar prácticas educativas hegemónicas que perpetúan la discriminación, la invisibilidad y la falacia de los hablantes nativos, la práctica profesional estaría expuesta a su transformación.

[488] Docentes con alta agencia profesional son sinónimo de autonomía y libertad que a su vez se ve reflejada en la práctica educativa. Estos procesos respaldan la necesidad de los docentes por mejorar sus condiciones de enseñanza y aprendizaje y plantearse ideales a largo plazo además de desenmascarar o deshacerse de nociones erróneas impuestas por sí mismos o por fuerzas hegemónicas destructivas. Cada una de las regiones geográficas del país se distinguen por su singularidad y sus características particulares que exponen el hecho que la enseñanza y el aprendizaje de idiomas están culturalmente situados. En consecuencia, sus ideales pueden alcanzarse no solo ubicando las historias de estos docentes que enfrentan actitudes discriminatorias e invisibles, sino abriendo un espacio reflexivo y emancipatorio desde los planes de estudios. El conocimiento que se puede producir a través de esta cuenta reflexiva ciertamente puede cambiar las estructuras opresivas existentes que socavan el rol de los docentes. En cierto sentido, al abrir un espacio para que los participantes compartan y revelen elementos de sus historias de vida, revelarán elementos de sus identidades (Cole y Knowles, 2001). Descubrir y dar sentido a las manifestaciones puede ayudar a los docentes a eliminar la opresión mediante el empoderamiento.

Y no, no está bien que se nos excluya de decisiones curriculares importantes alegando que las carreras no son nuestras. No, no está bien ser solamente informados de las decisiones y nunca estar involucrados. No, no está bien que solo las sedes centrales cuenten con diversa oferta de desarrollo profesional. No, no está bien que nuestros estudiantes universitarios sean identificados como de «segunda categoría» siendo nosotros entonces docentes de segunda por defecto. No, no es cierto que el nativo hablante es el docente ideal que resolverá el bajo nivel lingüístico de nuestro país.

FUENTES CONSULTADAS

1. Atchoarena, D., & Gasperini, L. (2003). *Education for rural development: Towards new policy responses*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.

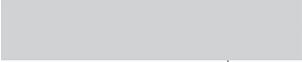
2. Bandura, A. (2006). «Towards a psychology of human agency». *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
3. Biesta, G., & Tedder, M. (2007). «Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective». *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
4. Billett, S. (2006). «Work, subjectivity and learning». En S. Billett, T. Fenwick, & M. Somerville (Eds.), *Work, subjectivity and learning: Understanding learning through working life* (pp. 1–20). Dordrecht, Netherlands: Springer.
5. Bolívar, A. (2012). «Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
6. Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, England: Polity Press.
7. Bracken, S. (2008). «Defining rural community(ies): Future considerations for informal and nonformal adult education in rural communities». *New Directions for Adult and Continuing Education*, 117, 83-92.
8. Brutt-Griffler, J., & Samimy, K. (2001). «Transcending the nativeness paradigm». *World Englishes*, 20(1), 99-106. [489]
9. Castro, S. (2011). «Costa Rica frente a la regionalización de la educación superior». *InterSedes*, 10(18),174-204.
10. Cháves, O., Solano, A., & Villalobos, N. (2010). «In the search for social justice: Implementing critical pedagogy in the language classroom», *Linguagem & Ensino*, 13(2), 415-434.
11. Cole, A., & Knowles, G. (2001). «Lives in context: The art of life history research». *Walnut Creek, CA: Altamira Press*.
12. Córdoba, P., Coto, R. & Ramírez, M. (2005). «La enseñanza del inglés en Costa Rica y la destreza auditiva en el aula desde una perspectiva histórica». *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-12.
13. Cuervo, H. (2016). *Understanding social justice in rural education*. Melbourne: Palgrave Macmillan.
14. Dhunpath, R. (2010). «Life history methodology: «Narradigm regained»». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(5), 543-551.

[490]

15. Ecclestone, K. (2007, June). «Lost and found in transition: The implications of «identity», «agency» and «structure» for educational goals and practices». Presentación en la conferencia *Transitions in Lifelong Learning Conference, Stirling, Scotland*.
16. Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (2010). *Transitions in the life course: The role of*. Inglaterra: University of Leeds.
17. Hughes, M. (2009). «Identity, agency and structure». En K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the life-course* (pp. 1-15), Oxon, England: Routledge.
18. Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). «The emergence and development of life course theory». En J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3–19). New York, NY: Kluwer.
19. Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). «What is agency?» *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
20. Eteläpelto, A. (2008). «Perspectives, prospects and progress in work-related learning». En S. Billett, C. Harteis, & A. Eteläpelto (Eds.), *Emerging perspectives of workplace learning* (pp. 233–247). Rotterdam, Netherlands: Sense.
21. Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). «What is agency?». *American Journal of Sociology*.
22. Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013) «Conceptualizing professional agency at work». *Educational Research review*, 10, 45-65.
23. Freire, P. (2002). *Pedagogy of the oppressed (30th Anniversary Edition)*. New York, NY: The Continuum International.
24. Garza, J. (2016, January 6). *Costa Rica, único libre de analfabetismo en Centroamérica*. Recuperado de: https://www.larepublica.net/noticia/costa_rica_unico_libre_de_analfabetismo_en_centroamerica.
25. Gewirtz, S. (2006). «Towards a contextualized analysis of social justice in education». *Educational Philosophy and Theory*, 38(5), 69-81.
26. Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.

27. González, A. (2017, March 11). *Amazon invests in Costa Rica as tiny nation carves out profitable niche in world economy*. *The Seattle Times*. Recuperado de <https://www.seattletimes.com/business/amazon/amazon-invests-in-costa-rica-as-it-carves-itself-a-profitable-niche-in-the-world-economy/>
28. Groen, J. & Kawalilak, C. (2014). *Pathways of adult learning: Professional and education narratives*. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.
29. Hernández, A. (2008). «El inglés en Costa Rica: requisito indispensable en un mundo globalizado». *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2),1-23.
30. Hitlin, S., & Elder, G. H. (2007). «Time, self and the curiously abstract concept of agency». *Sociological Theory*, 25(2), 170–191.
31. Howman, C. (2011). «Institutional *ethos*: Replicating the student experience». *New Directions for Higher Education*, 155, 29-39.
32. INEC. (2014). *Encuesta nacional de ingresos y gastos de los hogares 2013: Principales resultados*. San José: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
33. Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. New York, NY: Routledge. [491]
34. Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age*. New York, NY: Routledge.
35. Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York, NY: Cambridge Books.
36. Kuh, G. D., & Hall, J. E. (1993). «Using cultural perspectives in student affairs». En G. D. Kuh (Ed.), *Cultural perspectives in student affairs work*. Lanham, MD: American College Personnel Association.
37. Lusthaus, C., Adrien, M. H., Anderson, G., Carden, F., & Plinio, G. (2002). *Organizational assessment. A framework for improving performance*. Ottawa, ON: International Development Research Centre/Inter-American Development Bank.
38. Marín, E. (2012). «Cronología de la enseñanza del inglés en Costa Rica durante el Siglo XX». *Revista Comunicación*, 21(1), 4-15.
39. Mezirow, J. (1997). «Transformative learning in action». *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.

40. Pallas, A. M. (2003). «Educational transitions, trajectories, and pathways». En J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 165-184). New York: Kluwer Academic/Plenum.
41. Portnoi, L., & Bagley, S. (2014). «A critical analysis of global competition in higher education: Synthesizing themes». *New Directions for Higher Education*, 168, 97-100.
42. Robles, K. (2017, Marzo 1). *La realidad de las Sedes y Recintos Regionales. Seminario Universidad*. Recuperado de: <https://semanariouniversidad.com/opinion/la-realidad-las-sedes-recintos-regionales/>
43. Rodríguez, F. (2006). «La práctica docente en el contexto de la regionalización: Las sedes de la Universidad de Costa Rica», *Revista Comunicación*, 15(1), 79-83.
44. Schafft, K. (2010). «Conclusion, Economics, community, and rural education: Rethinking the nature of accountability in the twenty-first century». En K. Schafft & A. Y. Jackson (Eds.), *Rural education for the twenty-first century* (pp. 275-289). Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
45. Quesada, A. (2013). «La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: la investigación y su impacto en la realidad costarricense». *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 393-408.
46. Voronov, M., & Weber, K. (2017). «Emotional competence, institutional *ethos*, and the heart of institutions». *Academy of Management Review*, 42(3), 556-560.
47. Wit, H., Jaramillo, I.C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (2005). *Higher education in Latin America: The international dimension*. Washington, DC: World Bank.
48. Young, I.M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.



VIII. EDUCACIÓN Y RECONOCIMIENTO

Reflexiones sobre (in) justicias, niñas, niños. Educación y escuela

MARÍA VERÓNICA DI CAUDO*

Resumen: Este trabajo presenta algunas reflexiones posibles que vinculan el acto de educar como una acción de justicia hacia los niños y niñas en sus contextos más comunes de interacción: la familia y la escuela. Los derechos, la dignidad humana y al bien común atraviesan los tres apartados centrales del artículo para mostrar el lugar, el rol y la responsabilidad de los vínculos parentales familiares, del Estado y sus políticas y de la escuela. Retomo la importancia del reconocimiento desde los planteos de Alex Honneth, para mostrar que hay prácticas, decisiones y políticas que reconocen al Otro cuando lo acogen, lo cuidan, lo atienden, le ponen un límite, lo alimentan, le enseñan, lo escuchan.

[495]

Uso descripciones, casos y ejemplos para evidenciar situaciones de justicia y de injusticia relacionadas con la educación, en variedad de registros y dimensiones. Estas situaciones comprenden desde la construcción de la subjetividad, hasta el trabajo en la escuela sobre la justicia pasando por una educación de calidad, un buen trato y condiciones dignas para crecer, aprender, pensar, crear y trabajar.

Palabras claves: Educación, justicia, reconocimiento, niños, escuela.

Abstract: This paper presents some possible reflections that link education with an act of justice towards boys and girls within their most frequent contexts of interaction: family and school. The rights, human dignity and the common good are present throughout the three central paragraphs of this article to present the place, the role, and the responsibility of the parental family-relationship, the State party and its politics, and the school. I turn now to the importance of the appreciation from Alex Honneth's thoughts to show that there are practices, decisions and politics that recognize the Other when they welcome him, take care of him, serve him, set limits on

what he does, nourish him, teach him, listen to him. In this paper, I deal with descriptions, cases and examples to highlight situations of justice and injustice linked with education, in a variety of registers and dimensions. These situations comprise aspects from the construction of subjectivity to the work carried out in the school about justice considering quality education, good treatment and decent conditions for growing, learning, thinking, creating and working.

Key words: Education, justice, recognition, children, school.

En principio

Hablar de educación y justicia —términos que convocan esta publicación—, puede conducirnos a infinidad de lugares, a través de múltiples pensamientos y consideraciones. Sea desde donde partamos y hasta donde lleguemos, seguramente nos cruzaremos con variables políticas, económicas, jurídicas, pedagógicas, socio-culturales, éticas, psicológicas, entre otras.

[496]

No tengo intención de entrar en discusiones sobre el término justicia. Me sitúo en el consenso amplio sobre la concepción de lo justo y los aspectos prácticos de cómo esa concepción organiza y ordena las relaciones entre las personas y las cosas dentro de la sociedad. De igual forma, voy a usar el término educación de manera general, como una acción que se ejerce sobre Otro, con intención de orientarlo en la construcción de saberes, conocimientos y de un acervo cultural.

Son reflexiones muy amplias, relacionadas especialmente con las niñas y niños y sus contextos más comunes de interacción: la familia y la escuela, desde una premisa central: la educación es un acto de justicia, fundante, trascendente, vinculado al reconocimiento del Otro. Este reconocimiento implica diferentes dimensiones, que van más allá de la pura justicia legal y que hacen a la dignidad humana y al bien común. Cada apartado del artículo se centra en el lugar, rol y responsabilidad de los vínculos parentales familiares, del Estado y sus políticas, así como de la escuela.

1-Justicia en la primera infancia. Acoger, cuidar, filiar

Una mano lo envuelve.

Llora. Lo engaña un pecho.

Prende los labios. Sorbe.

Más tarde su pupila la tiniebla deslíe

*y alcanza a ver dos ojos, una boca, una frente.
Mira jugar los músculos de la cara a su frente, y,
aunque quién es no sabe, copia, imita y sonríe.*

(Alfonsina Storni, «El hombre»).

Abro un pequeño intersticio donde no suelen verse marchas ni reclamos de grandes grupos sociales o institucionales pidiendo justicia. Esos lugares son, muchas veces invisibilizados, porque tienen que ver con la vida doméstica y cotidiana donde las crías chiquitas –que aún no entienden de justicia e injusticia– están con nosotros, «los grandes», los adultos. En este comienzo, tan temprano e inicial, quiero instalar la idea de que el vínculo parento-filial es una profunda huella de justicia en cada ser humano.

Si estamos de acuerdo en que la educación crea lazos desde que llega al mundo una persona (cría, bebé, cachorro humano), podemos darnos cuenta de que hay dos aptitudes fundamentales en esa bienvenida: reconocer al Otro (con todo lo que es, con su existencia) y creer en todo su potencial (con todo lo que será y podrá ser y hacer). Si es así, los adultos a cargo de ese recién llegado criarán, formarán, cuidarán con afán de preservar, enseñar, desarrollar, hacer crecer. ¿No resulta este el acto más justo que sienta las bases para que el Otro exista y sea? En ese reconocimiento y en todo lo que hacen los adultos, cada niño, cada niña va recibiendo «baños» de prácticas y lenguajes del discurso de su tiempo: de su linaje familiar, cultural, religioso, estético, moral.

[497]

En los primeros años de vida (de los 0 a los 5 con énfasis en los tres años iniciales), el canal de comunicación intergeneracional extrasomático (o sea, no genético) propio del fenómeno humano, y su contenido a través de acciones de crianza, cuidado y educación, dejan huellas profundísimas que traman una piel y una historia socio-cultural (Moreno: 2002).

El «cachorro humano» (Antello: 2005) no puede filiarse por sus propios medios. Esta operación le compete a un otro, ya sujeto que lo inscribe y sujeta a la cultura cuando le dice: *tú te llamas, tú eres mi hijo, tú eres mi alumno, tú eres de este grupo*. Miscelli (2018) explica que ese mismo acto discursivo sanciona un lugar y transmite la ley, la propia posición subjetiva del Otro ante la ley. Lugar de autoría y de autoridad inicial del Otro, fundamento para la posibilidad de reconocimiento del Otro como semejante.

Es imposible que un niño o niña pueda construirse sólo desde su interioridad y unicidad; la dimensión social lo constituye. Necesita del auxilio huma-

no, de los vínculos con otros adultos cuidadores; vínculos que, mediados por el lenguaje, van imprimiendo dirección a su constitución subjetiva. En otras palabras, el funcionamiento intersubjetivo semióticamente mediado (por el lenguaje corporal, lúdico, hablado, cantado, narrado) es constituyente de la misma posibilidad de desarrollo subjetivo.

Este proceso es un mecanismo que acredita al otro como niña/niño, como hijo/hija, como aprendiente. En la primera infancia, hacer un primer acto de justicia es instituir a esa niña o niño en unas relaciones sociales de lazo que protejan, cuiden, alimenten, enseñen, miren, sostengan en brazos, consuelen. Esta institución es competencia y responsabilidad de los adultos para que ningún niño/a quede a la intemperie (en un sentido literal y simbólico).

[498] Puede ser bueno aclarar que decir esto, no es determinar al bebé como un ser pasivo, impotente y vacío al que debemos mover, llenar y hacerlo dormir. Manuales y recomendaciones indican y prescriben cómo hacer con ese bebé para darlo vuelta, cambiarlo, estimularlo. Los adultos parecieran ser los dueños de patrones y formatos, ritmos y maneras de hacer (o no hacer) con ese Otro. A pesar de esto, debiera ser evidente que el niño o niña que llega es pura acción y búsqueda y comienza a apropiarse del mundo por medio de la movilidad de todo su cuerpo, entrando en interacción efectiva con su medio ambiente, con las cosas y con los otros.

Los adultos, a través de sus acciones educativas tendrán que descubrir esas primeras e iniciales habilidades, destrezas, capacidades de la nueva criatura para valorarlas y apoyarlas, para acompañarlas y re-conocerlas.

Sólo así, los adultos-educadores se convertirán en mediadores (afectivos y efectivos) para la agencia del niño/niña, o sea para su capacidad de apropiarse y actuar en el mundo social. Los infantes lo harán tanteando, observando, escuchando, descubriendo, experimentando; todas acciones protagónicas para probar, comunicarse, moverse, jugar.

¿No sería una gran injusticia no hacer crecer la libertad de aquel a quien se reconoce como un Otro en la medida de toda la libertad de que es capaz? Esa habilitación le da motivos para vivir. Esta es la única dirección posible si pensamos en términos de *justicia educativa* en toda la extensión de la palabra. El ser humano sólo se constituye como tal, en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción.

Hacer justicia con ese niño es acompañarlo, en el sentido que el adulto propicie a través de su presencia afectiva, cálida, respetuosa, el ambiente y las

interacciones más adecuadas para el desarrollo progresivo de su autonomía; que el niño(a) se sientan reconocidos en lo que es y puede hacer hoy y a futuro. La injusticia, en cambio, tendría que ver con la omisión de acciones necesarias para la niña y el niño (el no mirar, el no sostener, el no aceptar); o el hacerlo de forma humillante y descalificadora, violenta y mal tratante.

Por esto es que Alex Honneth (1996, 1997, 2010), filósofo y sociólogo alemán de la Escuela de Frankfurt, argumenta que el reconocimiento es el elemento fundamental de constitución de la subjetividad humana. La ausencia de reconocimiento (su falta, el fallido o el mal reconocimiento), se constituirá como el principal daño a la subjetividad de las personas; ya que sujeto y situación, cada persona en su singularidad y su trama vincular y contextual son inseparables en la construcción de la propia identidad.

Esta es la dimensión elemental del ser humano, que surge de la relación primaria y vincular entre el niño/niña y su madre (o sustituto) y entrega los componentes físicos y psíquicos para el desarrollo de los individuos. Honneth (1996) la denomina, esfera del amor y la entiende en un sentido amplio de cuidado y atención¹.

Todo lo que adultos responsables logran hacer por estas crías, aporta condiciones de posibilidad subjetivante en diferentes escenarios sociales: familiares, escolares, institucionales, comunitarios.

[499]

Esto es central para destacar el valor y el sentido de la educación; porque sin ella, no hay posibilidad de llegar a ser persona. La capacidad de la persona para educarse la acompaña hasta el término de sus días, pero se hace determinante en la primera infancia.

En las condiciones cambiantes de nuestro mundo podemos pensar: ¿Cómo recibimos a las niñas y niños actuales? ¿Qué condiciones necesitamos

¹ Alex Honneth elabora una teoría sociológico-moral del sufrimiento humano –producto de la falta o el mal reconocimiento– y de éste como posible motor de las luchas sociales. Su teoría del reconocimiento, señala que la humillación, el menosprecio, la desposesión de los derechos, la exclusión social son todas formas de negar el reconocimiento por parte de los otros –de grupos, de personas, de pueblos–. Entonces, esta experiencia de la injusticia no sólo produce una radical limitación de la autonomía personal y moral y deja al ser humano desintegrado (con un sentimiento de no ser un sujeto moralmente igual y válido). Para él, los conflictos sociales son una lucha por el reconocimiento. La novedad de su teoría (que se origina en Hegel y toma en cuenta los trabajos de G.H. Mead), es haber superado la interpretación tradicional de los conflictos como mera autoconservación; y ubicar al reconocimiento como un proceso con dimensiones individuales, sociales y, por lo tanto, morales. Honneth señala que las ofensas morales se perciben como tanto más graves cuanto más elemental es el tipo de autorrealización que dañan o destruyen. Para este pensador, la esfera del amor es el sustrato de las restantes esferas y forma la autoconfianza del individuo. Los daños en esta primer esfera son maltrato, violación, tortura y muerte.

crear para acogerlos, darles la bienvenida y filiarlos al entramado social? ¿Qué puntos de partida guían esta tarea y qué condicionantes aparecen en las familias e instituciones? ¿Cómo en estas relaciones se construye la subjetividad de las crías que llegan? ¿Cómo estas nuevas niñas y niños modifican, replantean, deconstruyen el rol de los adultos? ¿Reconocemos la resistencia del infante a ser considerado como un «vacío» a llenar de contenidos, ritmos y formas por los adultos? ¿Cómo se vivencian de un lado y del otro los encuentros y los desencuentros entre generaciones distintas? ¿Cómo miran e interpretan los adultos a los niños que llegan? ¿Y cómo lo hacen los niños y niñas con los adultos (padres, cuidadores, maestros)? Las reflexiones posibles para intentar esbozar ciertas respuestas pueden llevarnos a caminos de mayor (in)justicia.

2- De niñas, niños, pobreza y derechos

*La injusticia, en cualquier lugar,
es una amenaza para la justicia en todas partes*
(Martin Luther King)

[500]

Como ya hemos considerado, la oportunidad de las primeras experiencias educativas en la infancia, son indisolubles de los adultos que están a su cargo. Agregamos ahora: y de las condiciones de vida que traman las realidades concretas de cada tiempo, de cada lugar, de cada coyuntura socio-política y económica. Que ese ser humano se instituya es competencia y responsabilidad de los adultos que reciben y crían directamente, pero también de las mediaciones de las instituciones y sus representantes y del Estado y sus políticas. Esa primera trama entre adultos, niñas y niños requiere indispensablemente de cuestiones no sólo simbólicas, sino también materiales para existir

La subjetividad e identidad de cada niño se construye plenamente en un contexto de relaciones interdependientes en condiciones de corresponsabilidad a partir de los valores sociales, culturales y étnicos que expresan sus familias y comunidad. Es un derecho que los padres puedan contar con los recursos básicos y el acompañamiento necesario para poder cumplir con los cuidados que la ley les exige. Fortalecer a las familias para la atención de la infancia haciendo foco en esos derechos contribuye a avanzar hacia la justicia social a través de la participación ciudadana. Todos los aspectos antes mencionados se conjugan con la progresiva generación de condiciones adecuadas para la atención infantil. (Mateos, 2018: 42).

La atención, el cuidado y la educación demandan recursos para combatir las desigualdades y avanzar en la justicia social. Si pusimos el acento en el

alimento que el sostén afectivo y semiótico va a darle al niño, sabemos que va a necesitar, al mismo tiempo, de un alimento físico de calidad. Ambos son nutrientes relacionados y marcan diferenciales presentes y potenciales en el desarrollo integral de ese sujeto desde las etapas iniciales. Nunca más el cerebro crecerá con una velocidad tan enorme como en los tres primeros años de vida. ¿Se puede hablar de justicia cuando seguimos teniendo tasas de niños desnutridos, mal alimentados y que han muerto por esta causa?

En forma complementaria, el acceso a vacunas, atención médica, agua potable, están aún lejos de una enorme cantidad de niños, niñas y de sus familias. Todas estas son condiciones de desarrollo, crecimiento y madurez física, cognitiva, social y psicológica. ¡Y constituyen condiciones dignas indispensables para todas las personas!

Ilustrando con datos de Argentina, el último informe del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia en dicho país (UCA, 2018), indica que el 62,5% de los menores de hasta 17 años tiene alguno de sus derechos vulnerados. La cifra es de 2017 y representa un alza de 2% respecto de 2016, alcanzando el nivel más alto desde 2013².

Analizar los ingresos necesarios para subsistir, permitió medir índices vinculados con la alimentación, la salud, la vivienda, la subsistencia, la crianza y la socialización, la educación, el trabajo infantil, y el acceso a la información, entre otros. El índice multidimensional usado esta vez, ha incorporado dimensiones invisibles de la pobreza, teniendo en cuenta la perspectiva de los propios niños, niñas y adolescentes. Dentro de estos indicadores se aprecia si los niños tenían alguna prenda de vestir nueva, si habían ido a visitar a amigos, si habían celebrado su último cumpleaños, si tenían acceso a cuentos y narraciones (UCA: 2018).

[501]

Si aceptamos que la educación y el trabajo (remunerado en forma justa) son los dos pilares fundamentales que permiten a cada niña, niño y su familia salir de la situación de pobreza, la exclusión en estos dos derechos son indicadores serios de injusticia social.

La promoción de los derechos humanos sigue siendo la estrategia más eficaz para extirpar las desigualdades entre países y grupos sociales, así como

² Estos datos se obtuvieron desde un enfoque multidimensional de la pobreza y supera las cifras oficiales, que contemplan solo el aspecto económico, y señalan que el 39,7% de los menores de hasta 14 años son pobres en ingresos y que el 4,8% son indigentes.

para aumentar la seguridad; es muy claro que las víctimas de la opresión y la desesperación, cuya dignidad humana se ve impunemente violada, pueden ceder fácilmente al impulso de la violencia y convertirse ellas mismas en transgresoras de la paz y la justicia.

Sucede que cuando los derechos humanos se presentan simplemente en términos de legalidad, de medidas legislativas o decisiones normativas, los derechos corren el riesgo de convertirse en proposiciones frágiles, separadas de la dimensión ética y racional, o sea, sin ser su fundamento y su fin.

El respeto de los derechos humanos está enraizado principalmente en la justicia, sobre la cual se basa también la fuerza vinculante de las grandes proclamas internacionales. Rápidamente se pueden revisar indicadores en muchos países de la Región donde existen retrocesos en la lucha contra la pobreza y vincular esos datos con situaciones de injusticia y violencia social.

[502]

Dice Sandra Carli (1999) que la constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño; entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irreplicable de cada niño; entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales.

Podemos generar otro bloque de preguntas: ¿Qué distancias existen entre los sujetos que se nombran «niños/niñas» y las realidades que ellos necesitarían para vivir como tales? ¿De qué modos los adultos se hacen responsables de los derechos de los niños y niñas cada día? ¿Cuánto hay de derechos vulnerados o de derechos efectivizados entre la intervención adulta y la experiencia de los/as niños/as? ¿Qué imágenes estamos construyendo como sociedad para nuestras generaciones, para las que están y para las que están por venir? ¿Cuántos derechos del niño son contemplados en este tiempo, en nuestras sociedades y por parte de las políticas públicas de cada región? ¿Es posible poner a la educación como garante de la justicia, en un mundo lleno de injusticias? ¿Cómo trabajar e impulsar a las familias, a las comunidades, a los adultos que trabajan en las escuelas y a todos los que trabajan con niños en cualquier institución o espacio, un entorno más justo para que se pueda crecer y aprender, comer y vivir, recibir atención médica y poder ir a la escuela?

Son preguntas para pensar, andar y desandar, pero al mismo tiempo buscar indicios o señales, evidencias y datos en cada sociedad, y tener en cuenta

que las políticas crean las condiciones para que los derechos de niños y niñas no sean vulnerados. Pensar en una justicia que no sea ideal, sino en pasos concretos en el camino hacia la construcción de una mayor justicia a través de la acción de la política en cada contexto (Sen, 2011).

En 2010, la Unesco había coronado su Informe Mundial sobre la Educación para Todos con lapidarias conclusiones: nacer pobre es uno de los más poderosos factores de marginación en la educación; hay una «generación perdida» de chicos que nunca irán a la escuela.

Más recientemente, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, 2016)³ afirma que la educación es un aspecto esencial del desarrollo sostenible, demostrando claramente lo mucho que distamos de alcanzarlo. Por poner un dato: «Los niños de los hogares más ricos tienen casi seis veces más probabilidades de asistir a un programa de educación de la primera infancia que los de los más pobres». (Informe GEM 2017). En pleno siglo XXI, nuestras sociedades y nuestras políticas siguen expulsado del derecho a la atención integral y a la educación a millones de niños.

La agenda Educación 2030 parte del hecho de que la educación impulsa el desarrollo transformando vidas. Para lograrlo, la propia educación debe transformarse: debe estar abierta a todos y ser de buena calidad. En términos de Vedela, Rivas y Mezzadra (2012), la justicia educativa contempla la dimensión de la redistribución de los bienes materiales o simbólicos, así como la dimensión del reconocimiento de los distintos contextos y tipos de actores.

[503]

El respeto de los derechos y las garantías que se derivan de ellos, son las medidas del bien común que sirven para valorar la relación entre justicia e injusticia, desarrollo y pobreza, seguridad y conflicto. La igualdad de derechos y deberes —el criterio del derecho, de lo legal— es un criterio necesario a todas las esferas de reconocimiento. La falta de igualdad se va a percibir siempre como falta de justicia. El principio por el cual a todo ser humano se le debe reconocer en su dignidad será el eje fundamental de toda sociedad.

La esfera del derecho surge, como señala Honneth (en Tello Navarro, 2011) sólo en la medida en que ésta ha podido desligarse de la autoridad

³ Los informes GEM evalúan los avances en la educación en unos 200 países y territorios desde el año 2002. Puede consultarse el ODS 4 sobre educación de buena calidad para todos y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, velando de manera especial por la primera infancia.

inmediata, de las tradiciones morales y se ha trasladado a un principio universalista de fundamentación. Esta esfera entrega los parámetros necesarios para el desenvolvimiento de los sujetos en las distintas esferas de reconocimiento y es en ella que se efectúan las luchas por el reconocimiento, aspecto dinámico del orden social. Cada lucha ampliará el horizonte, propiciando que nuevos grupos emprendan luchas por el reconocimiento.

En la actualidad, la esfera del derecho es la que procura la libertad individual de los sujetos posibilitando el libre ejercicio de sus capacidades. La noción de reconocimiento señala el deber categórico de reconocer a todos los demás responsabilidad moral (Honneth, 1996, 1997). Es por esto por lo que el daño en la esfera del derecho es el no-reconocimiento de la capacidad moral del sujeto de hacerse cargo de sus actos como sujeto autónomo digno de derechos y deberes. Los sujetos violentados y dañados en esta área del reconocimiento sufren desposesión de derechos, estafa y discriminación sintiéndose irrespetados⁴, injuriados y objeto de estigmatización en la esfera de la solidaridad social.

[504]

Honneth (2010) explica que mientras el derecho aboga por la defensa de la dignidad humana entendida ésta en su carácter universal, el reconocimiento social (esfera de la solidaridad social) surge de una nueva diferenciación de las esferas de reconocimiento producto de la evolución social y valora las características particulares de las personas en sus relaciones mutuas, las cuales se encuentran culturalmente determinadas dentro de un marco interpretativo dado.

Judith Shklar (2013)⁵ explica que no son las leyes ni las normas las que evitarán la injusticia, aunque evidentemente son necesarias. Un análisis en profundidad de las raíces y de los rostros de la injusticia requiere una observación más compleja que aborde a las instituciones, actitudes y conductas humanas. ¡Sabemos que aún con leyes y normas igualitarias y justas, pueden aparecer muchas injusticias! Los datos estadísticos tienen rostros y eso nos

⁴ Para Honneth, todos los daños en las esferas de reconocimiento quebrantan alguna forma de autorrelación del individuo consigo mismo: la autoconfianza en la esfera del amor y cuidado, el auto-respeto en la esfera del derecho y la autoestima en la esfera de la solidaridad.

⁵ La autora aborda la desgracia como desastre y la desgracia como injusticia y lo hace desde la perspectiva de las víctimas de la injusticia, ya que está convencida de que nuestras decisiones y análisis serán injustos a menos que consideremos a plena luz las perspectivas de las víctimas y otorguemos a sus voces su debido peso.

ayuda a imaginar los rostros de injusticia en cantidad de infantes que sufren el no reconocimiento en la vulnerabilidad de derechos centrales.

Pero aún en medio de la vulnerabilidad, hay infinidad de personas que se juegan cada día en la solidaridad, con trabajo y acciones concretas de reconocimiento por los niños y niñas de nuestros países, en las calles, en los hospitales, en los barrios, en las escuelas.

Un caso reciente en el que se junta vulnerabilidad, injusticia y rostros de niños y maestros y trabajadores de la educación ocurrió el 2 de agosto del 2018, en Argentina. Se produjo una explosión de gas en la escuela primaria # 49⁶. Producto de la explosión, murieron Sandra Calamano, su directora, y Rubén Rodríguez, que se desempeñaba como portero y ayudaba en el comedor escolar.

Este hecho puso al descubierto la realidad de pésimas condiciones en los edificios escolares, especialmente los públicos. La muerte de dos personas que trabajaban en esta escuela de la provincia de Buenos Aires generó diversas marchas, pedidos de justicia, paros docentes. Al mes del hecho seguían sin clases 70.000 estudiantes en el partido de Moreno⁷; o sea, el 15 % de la población total ya que continuaban cerradas 195 instituciones educativas del distrito.

[505]

Vecinos de la escuela y padres de los alumnos coincidieron en que Sandra *amaba dar clases, amaba la escuela y amaba a los chicos, que vivía para ellos*. Varios declaraban a los medios periodísticos que Sandra *se ponía la escuela sobre los hombros*. De hecho, había fomentado y sostenido un programa de Coros y Orquestas y había organizado lo que llamaba «patio abierto»: los sábados, con otros maestros de la escuela o docentes que ella convocaba, abría el colegio para que los chicos fueran a hacer actividades recreativas como teatro, guitarra, canto y juegos.

⁶ Pueden revisarse entre otras fuentes periodísticas, Diario Clarín (edición) 31/08/2018 La muerte de una docente y un portero. A un mes de la explosión fatal, las escuelas públicas de Moreno siguen cerradas y hay 70 mil alumnos sin clases. Clarín (edición) 02/08/2018: Dos muertos en Moreno. Explosión en una escuela: la historia de la vicedirectora que trabajaba hasta los sábados. Recomiendo para su lectura el artículo de Fernández S. y Milstein D. (2018) «¿Quiénes protegen la educación de lxs niñxs? Evidencias y reflexiones sobre el abandono del Estado a las escuelas públicas». Revista Bordes, Revista de Política, Derecho y Sociedad. Universidad Nacional de José C. Paz. Disponible en <http://revistabordes.com.ar/quienes-protegen-la-educacion-de-lxs-ninxs/>

⁷ Moreno es uno de los 135 partidos de la provincia argentina de Buenos Aires, en el centro-este de la provincia. Forma parte del aglomerado urbano conocido como Gran Buenos Aires, ubicándose en la zona oeste del mismo.

La docente tenía el cargo de vicedirectora, pero estaba ejerciendo como directora para suplir al titular del colegio que se encontraba con licencia médica (debido a un asalto en el que hacía poco había sido atacado). Sandra iba todos los días en bicicleta a trabajar. Los que la conocían, la ponían como ejemplo de trabajo, lucha y docencia, y la despidieron con dolor, bronca e indignación por una tragedia que se pudo haber evitado

Sandra hacía el desayuno, arreglaba las cosas del colegio, limpiaba y nos aconsejaba cómo manejarnos y protegernos de este sistema que acorrala a los docentes. Ella hacía todo lo posible por mantener bien la escuela a pesar de los pocos recursos que enviaba la Dirección General de Cultura y Educación, como «cortar la lavandina» para que alcance o rebuscársela para alimentar a todos los chicos con la escasa comida. Esto no fue un accidente. Es producto de la desidia de los gobiernos en la educación y demuestra la soledad e hidalguía en la que trabajan los docentes hoy en día. Y para graficar esto, puedo decir que el lugar donde explotó la garrafa es donde dábamos clase de violín. (Augusto Arias, docente de música)⁸.

[506]

Seguramente cada lector conocerá de ejemplos como este que mezclan por un lado tragedia, desidia, injusticia y, simultáneamente, solidaridad, gestos valientes, dignidad y responsabilidad humana. Son casos que nos dejan bronca, un sabor muy amargo y al mismo tiempo, generan admiración por tantos y tantas que día a día trabajan para achicar brechas de desigualdad.

Aplaudimos las grandes y largas conquistas sociales de derechos y sus posteriores marcos jurídico-políticos, declaraciones internacionales que orientan magnas metas y propósitos, normas generales y nacionales, reglamentos regionales o provinciales. Estas conquistas macro —que tardan años en efectivizarse— serán encarnadas en sujetos concretos y cuando no se cumplan, volverán a ser objeto de debate y emanarán como reclamo de justicia de algo avalado políticamente que requiere ser vivido y gozado como derecho.

En adultos, niñas y niños; en maestros y estudiantes; en familias y escuelas; estos y otra infinidad de ejemplos y experiencias en distintos contextos, dimensiones e instituciones, dejarán memoria, generalmente dolorosa, producto generado de la injusticia y que se encarna en el cuerpo y que a veces se grita y otras, se calla. La escuela duele en los rostros de quienes la habitan y duele aún más en los que pudiendo habitarla, sólo la sueñan de lejos. Duele la escuela también en los expulsados del sistema y en los «explotados» del sistema.

⁸ En Pagina 12. Edición del 3/8/2018. <https://www.pagina12.com.ar/132604-sandra-era-un-verdadero-ejemplo-de-trabajo-lucha-y-docencia>.

Pareciera que aún es necesario seguir trabajando y luchando por los derechos básicos, a la alimentación, a la atención y a la salud, a un trato justo, a una educación gratuita y de calidad que posibilite el aprendizaje para todos desde el nacimiento y a lo largo de la vida, con participación y sin discriminación. Como ha explicado Sen, filósofo y economista indio ganador del Nobel de Economía en 1998: «Lo que nos mueve, con razón suficiente, no es la percepción de que el mundo no es justo del todo, lo cual pocos esperamos, sino que hay injusticias claramente remediabiles en nuestro entorno que quisiéramos suprimir» (2011, p. 15). Esto implica una mayor prioridad a la atención integral y a la educación desde la primera infancia en la agenda política; involucra políticas intersectoriales, mayor inversión y distribución equitativa de los recursos, combinación de estrategias globales para toda la población con estrategias focalizadas, atención a la diversidad con cohesión social, currículos y pedagogías centrados en las niñas y niños, y condiciones dignas y justas para todos los profesionales y trabajadores de la educación.

3- La justicia en el ámbito escolar

*Si entendemos por político un ámbito del mundo
en el que los hombres son primariamente activos
y dan a los asuntos humanos una durabilidad
que de otro modo no tendrían, entonces,
la esperanza no es absolutamente utópica.*

[507]

(Hannah Arendt)

En la primera infancia, lo justo o injusto está transmitido por los adultos en cada grupo social y en cada momento de la historia. Las ideas sobre la justicia se van constituyendo en una intrincada relación con los procesos cognitivos, socioculturales, afectivos y las enseñanzas que van recibiendo los niños y niñas⁹.

⁹ Desde estudios psicogenéticos del desarrollo moral, Piaget y Kohlberg investigaron largamente cómo los niños y niñas estructuraban su moral. En relación con las ideas de justicia, Piaget (1984) se encontró con la evolución de las respuestas de los chicos que van desde sanciones expiatorias y sanciones por reciprocidad. Las primeras suponen recibir un castigo que constituiría una expiación del acto cometido, y en las segundas, reparar las consecuencias. También comprobó que, en los niños, la existencia de una justicia inmanente disminuye con la edad, lo que hace al infante capaz de juzgar la norma en sí misma, independientemente de quien la dicte. Kohlberg (en Fay y otros 1997), denominó al primer estadio moral como *preconvencional*, los niños tienen una consideración egocéntrica de la acción justa (lo justo es lo que satisface las necesidades del yo). En siguiente nivel, *el convencional*, las acciones se orientan para conseguir aprobación y complacer o ayudar a otros. Ya en el nivel *postconvencional*, la acción justa se define en función de los derechos individuales y de las pautas acordadas por una sociedad o grupo, o

La edad escolar, es un momento clave en la constitución de lo que se va comprendiendo como justo o injusto; la escuela está profundamente involucrada al ser un espacio central de socialización.

Comencemos reafirmando algo que nunca está demás. La escuela es un lugar para aprender. La escuela debe ser garante de que en su seno se produzca justicia, esto es, que todos aprendan. Allí pueden pasar muchas cosas interesantes e importantes, pero no debe faltar la más interesante y la más importante que resguarda su sentido y misión: la escuela debe promover aprendizajes. A este respecto, no deja de ser un golpe bajo la escena final de la película «La clase» (2008)¹⁰, cuando una de las estudiantes declara *no haber aprendido nada en todo el año escolar* y ni siquiera el atento profesor sabe qué responder.

Dicho esto, voy a delinear muy brevemente algunas ideas para enfocar la justicia en la escuela: una escuela en donde la justicia sea un contenido para el diálogo y el trabajo reflexivo, una escuela en donde todos traten y se traten bien, y una escuela en donde los adultos asuman la responsabilidad de ser referentes para los niños (y muchas veces, para las familias).

[508]

Respecto a la primera idea, podemos preguntarnos: ¿Qué puede hacer la escuela para pensar la justicia/injusticia entre maestros, estudiantes y comunidad educativa? ¿Cómo puede la escuela promover experiencias e iniciativas sociales que permitan a los niños y a las niñas ir construyendo la idea de justicia? ¿Es posible pensar dentro del ámbito escolar espacios de discusión, reflexión, trabajo e investigación para preguntarse, junto a las familias, los educadores, los directivos, el personal escolar, por lo que hace (o no) que una situación sea justa?

La realidad que llega a la escuela, en lo que viven, saben y piensan los propios niños, niñas y las familias y comunidades (locales, nacionales, globales) llevará a opinar, analizar, hacer preguntas, cuestionar, describir e interpretar cuestiones sobre la justicia y la injusticia. ¿Qué estructuras sociales incitan a la injusticia? ¿Cómo sería posible restaurar la justicia en determinada coyuntura o problemática social (que se vive acá o allá, nosotros u otros niños, nuestro pueblo u otros pueblos, nuestras familias o la de otros compañeros, nuestra es-

sea como decisión de la conciencia de acuerdo con los principios éticos que ella acoge.

¹⁰ Película francesa basada en la novela 'Entre les murs', de François Bégaudeau y dirigida por Laurent Cantet.

cuela, otras escuelas o instituciones sociales)? ¿En que cosas podemos ser agentes responsables de justicia o de injusticia a nuestro alrededor? ¿Cómo se pueden generar condiciones de mayor justicia y relaciones más justas entre las personas?

Se pueden usar materiales diversos para habilitar –si fuera necesario– el trabajo con lo que viven, saben y piensan los escolares. Recursos como videos, pequeños filmes o animaciones, noticias periodísticas, entrevistas, blogs, imágenes, cuentos, títeres, canciones y juegos, según los niveles y realidades del grupo, para generar diálogos y preguntas entre los niños y maestros que problematicen lo que se entiende por justicia o injusticia. Para chicos y chicas más grandes, el trabajo con normas y leyes (desde escolares, pasando por los Derechos del Niño, Derechos Humanos, Constitución política, etc.) que establecen la convivencia en la escuela, en la ciudad o en el barrio, en el mundo llevará también a diálogos críticos y reflexivos, a generar nuevas preguntas y construir explicaciones cada vez más argumentadas. La justicia se irá entramando con otros valores como el de la paz, la libertad, el respeto, la igualdad, la reciprocidad, la colaboración, la responsabilidad y con distintas dimensiones sociales como la económica, la antropológica, la política e ideológica, la religiosa, etc.

Esta forma de trabajo implica asumir una «pedagogía del riesgo» (Giroux en Ramos García: 2000) que puede resultar molesta para algunos. Es una pedagogía que se convierte en una actividad cívica que busca ampliar las condiciones de justicia y democracia, las capacidades críticas de las personas y eliminar la violencia material y simbólica de la sociedad. Esta visión realza a la pedagogía como discurso de transformación y proyecto de posibilidades, porque motiva a que educandos y educadores aprendan a tomar postura, debatir y esforzarse colectivamente para convertirse en sujetos de la historia. ¿Qué riesgos corren los estudiantes y qué riesgos les dejamos correr (sin miedo a la censura, a la evaluación y al castigo)? ¿Qué riesgos estamos dispuestos a correr como maestros? ¿Qué riesgos podemos correr dentro de nuestras instituciones para dialogar como personas autónomas con el poder y el orden preestablecido e instaurar cada vez mayores condiciones de justicia? Todo este trabajo es en definitiva un fuerte ejercicio político.

Asimismo, una escuela es justa cuando el aprendizaje se da en situaciones de buen trato, de trato justo. En «La nación en la escuela», Diana Milstein (2009) narra un episodio ocurrido en una escuela pública del conurbano bonaerense. Allí una niña de quinto año le contó que en su grado ya habían tenido cuatro

maestras y con sus compañeros habían «echado a una suplente porque pegaba, era mala y siempre gritaba y empujaba a los chicos». Ese grupo de alumnos del que hablaba Débora –y luego también le habían hablado otros alumnos, maestras y madres–, habían protagonizado una ruidosa protesta en la clase, al grito de ¡Justicia! ¡Justicia! para enfrentar el maltrato reiterado de aquella maestra.

Mediante esta acción lograron el reconocimiento primero de algunas maestras, luego de la directora y también de las madres y consiguieron que sacaran a la maestra de la escuela. Esta protesta aun más allá de los propósitos puntuales de los escolares de aquella escuela, produjo un efecto político en los fundamentos de la pequeña sociedad escolar básicamente alterando el esquema jerárquico, las relaciones de autoridad escolar y el lugar asignado a los niños en la escuela.

Este es un ejemplo de un maltrato sufrido como injusto por todo un grupo y enseña a no silenciarlo, sino a sacarlo a la luz y hacerlo visible, como posibilidad de restauración justa. Muy distinto al de tantos maestros y trabajadores de la educación que, como Sandra y Rubén, son ejemplo constante de buenos tratos, preocupación y trabajo incansable y cotidiano por los niños.

[510]

Quiero, finalmente, incitar a pensar en una escuela en la cual los adultos asuman la responsabilidad de poner límites, de decir con palabras lo que como adultos debemos decir. Esto también es una relación posible entre educación y justicia. Es parte de los cuidados que los niños y niñas necesitan en la infancia y que, más adelante también, lo son ciertas «leyes».

Una vez que comienza y avanza la laboriosa tarea de la constitución subjetiva, el paso de la heteronomía a la autonomía requerirá de adultos presentes y «plantados», de adultos que hablen con las generaciones más jóvenes que ellos. Minnicelli (2017) señala que uno de los problemas actuales no radica en decirles a los niños las leyes de convivencia, sino en pedirles que las produzcan ellos mismos: «No les transmitimos las reglas de la hospitalidad, los dejamos librados a la suerte, y en cada caso, cuando la ley no se transmite como límite social –cuando no se enuncia de alguna manera–, la fuerza del más poderoso es la que triunfa por cuenta propia». (p. 119).

¡Cuántas veces venimos escuchando que faltan modelos, que pareciera que hoy los «grandes» tienen miedo de poner límites a los «chicos» o ubicarse en lugares asimétricos! Los adultos que habitan la escuela deben, indefectible-

mente implicarse en este aspecto. A veces, esto puede significar acompañar a las familias a comprender cuán necesaria es esta instancia para que los adultos no dejen sin las referencias asimétricas necesarias a los que vienen detrás. Cuando se está con los niños y niñas, junto a ellos, esos significados que ofrecen los adultos están permitiendo a cada uno/a construir su diferencia, que es su propia palabra y su propio pensar.

No me refiero a normas disciplinarias, sino a la «ley», al «límite» como una trama de significados que ampara, sostiene y protege (Zelmanovich, 2003). Para esto se requiere que en las familias, en las escuelas, en los espacios socio-comunitarios, se destinen tiempos concretos y reales para la palabra, la comunicación, la narrativa y la expresión.

La narración es diálogo, es contar historias, es recuperar relatos que permitan comprender lo que pasa y nos pasa. La escuela es una institución potente para instalar espacios de narración, no sólo entre los niños/niñas, sino con los niños/as, con las familias y con agentes de la sociedad. Es narrando, es describiendo, es hablando y escuchando, es disfrutando y produciendo experiencias estéticas, es escribiendo y es leyendo que se hace comunicable e inteligible la experiencia, los modos de ver e interpretar el mundo, lo que somos y lo que son los Otros. [511]

Los puentes discursivos y estéticos son puentes de justicia y, en la medida de lo que venimos diciendo, puentes de reconocimiento. Si yo soy, yo puedo decir y puedo ser reconocido en lo que digo y puedo aprender a reconocer al Otro que dice. Una educación que dice al Otro y que se deja decir por el Otro es multiplicadora de lazos sociales, tanto intergeneracionales como interculturales.

Los elementos que presenté en este apartado podrían ponerse en consideración porque son todos formativos de espacios sociales más justos; o dicho distinto, preventivos de injusticias; por ende, implican un serio compromiso entre justicia, educación y política. Pensando en quienes estamos de una u otra forma ligados a las escuelas, es bueno recordar que

El maestro es necesariamente militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de la matemática o la geografía. Su tarea exige un compromiso, una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los «más capaces» organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los expulsados de la vida. El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales (Freire, 2004: 87).

Al final

La injusticia siempre deja huellas más o menos visibles, más o menos terribles. La injusticia en todas sus formas nos afecta, nos deja contrariados, humillados, indignados, nos deja en el lugar de víctimas, en el lugar del no-reconocimiento. Otras veces, los dolores de la injusticia y de la impunidad son demasiado profundos, marcan colectivos y generaciones. Lamentablemente, sobran ejemplos; cada país tendrá casos emblemáticos y casos más pequeños y acotados, los que se conocen en una escuela, en un aula, producto de grandes políticas o producto de relaciones sociales expresadas en prácticas, discursos, juicios y prejuicios u omisiones que se viven como injustas.

En un mundo con tantas violencias y turbulencias –muchas, producto de injusticias–, entender la educación como uno de los actos más justos es recordar, como tantas veces lo hacía Freire, el valor de la acción política ligada a la praxis educativa. La educación es una acción política en donde los individuos devienen y se constituyen sujetos; sujetos que en la utopía los soñamos libres, justos y solidarios entre sí.

[512]

Tenemos suficiente marco legal conquistado que protege a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos. Revisar cómo esos derechos se viven en el cuidado, la solidaridad y el efectivo, real y urgente cumplimiento de los derechos, nos llevaría por caminos de reconocimiento del Otro mucho más justos, y por tanto, mucho más humanos para las crías presentes y futuras.

Esto implica también un reposicionamiento subjetivo de los adultos ante niños, niñas y adolescentes, restituyendo condiciones de dignidad y respeto para cada uno en el entramado social, sin que nadie se quede fuera.

Si la educación instituye al Otro, se trata de aunar esfuerzos personales, colectivos, institucionales, políticos y económicos que vinculen educación y justicia en las distintas realidades de los niños y niñas, y en los espacios diversos donde ellos habitan. Por eso, hemos hablado de: 1) la huella fundante que los vínculos parento-filiales (o sus sustitutos) dejan en los primeros años de la vida de un ser humano, 2) de la importancia transcendental de las políticas públicas para asegurar los derechos básicos para esas familias y sus hijos y para las instituciones encargadas de la atención integral, cuidado y educación de los infantes y 3) de la escuela como espacio de justicia y de su rol para ayudar a pensarla, vivirla y construirla.

Se trata de la **educación** como **acto de justicia** y una **justa educación** que comience con el nacimiento y que continúe a lo largo de la vida, educando para sociedades justas, solidarias y democráticas. La voluntad política para minimizar las desigualdades sociales es imprescindible si se busca que este panorama sea realmente posible.

Como adultos es imperioso ser «valedores»¹¹ de nuestros niños y niñas y para eso, la educación (en todas las etapas y en todos los ámbitos) debiera ser un lugar para construir, sostener y recuperar sueños y esperanzas de mayor justicia para que nadie deje de ser reconocido como digno, para que nadie se quede sin oportunidades.

En las decisiones y compromisos reales de las políticas públicas, de las escuelas y de las familias y de todos los adultos que cuidan, asisten y educan se juega el crecimiento y desarrollo –más o menos justo– de cada generación presente y de cada nuevo niño y niña que llega a este mundo y recibe un nombre.

FUENTES CONSULTADAS

1. Antelo, E. (2005). «La pedagogía y la época» En *La pedagogía y los imperativos de la época. Colección Ensayos y Experiencias*. Tomo 61. Argentina: Novedades Educativas.
2. Carli, S. (1999). «La infancia como construcción social». En Carli S. (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
3. Fay, D.; Bauzá, A. y otros (1997). *Pensando la transformación de la educación en el nivel Inicial*. Buenos Aires: Homosapiens.
4. Freire, P. (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI Editores.
5. GEM-Unesco (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. <https://es.Unesco.org/gem-report/>
6. Honneth, A. (1996). «Reconocimiento y obligaciones morales», *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8, (pp.5-17).

[513]

¹¹ El término «valedores» significa en lengua gallega, «defensores» y fue presentado por Violeta Nuñez en el Seminario Internacional «Educación, Justicia e Integración Social: entre filosofías y políticas» en la ciudad de Rosario, 1999.

7. Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
 8. Honneth, A. (2010). «Reconocimiento y criterios normativos. Entrevista a Axel Honneth», En *Andamios*, (7) 13, (pp.323-334)
 9. Mateos, N. (2017). «Estrategias de atención a la primera infancia y fortalecimiento de las familias». En *Voces en el Fenix*. Argentina: Plan Fenix. Año 8, Numero 66 (pp. 40-47)
 10. Milstein, D. (2008). «Niños que enseñan: el grito de justicia». En: Revista *MAyU Medio Ambiente y Urbanización* V 69 N° 1, IIED-AL Instituto Nacional de Medio Ambiente y Desarrollo de América Latina. Noviembre. (pp. 5-20).
 11. Milstein, D. (2009). *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
 12. Minnicelli, M. (2018). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Argentina: Homosapiens.
 13. Moreno, J. (2002). *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- [514]
14. Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
 15. Ramos García, J. (2000). «Entrevista con Henry Giroux. Enseñanza, aprendizaje y ética: Reconstrucción de la vida democrática». En *Kikiriki Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, # 33. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1034
 16. Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
 17. Shklar, J. (2013). *Los rostros de la injusticia*. Barcelona: Herder.
 18. Tello Navarro, F. (2011). «Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth». En *Revista de Sociología*, N°26 Universidad de Chile. (pp.5-57)
 19. UCA (2018). *Inequidades en el ejercicio de los derechos de niñas y niños. Derechos humanos y sociales en el período 2010-2017*. EDSA Serie Agenda para la Equidad (2017-2025)- ODSA (Observatorio de la Deuda Social Argentina).

20. Unesco (2017). «La educación transforma vidas». *Educación 2030*. Disponible en: <http://unesdoc.Unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>
21. Veleda, Cecilia; Rivas, Axel y Mezzadra, Florencia (2011). *La construcción de la justicia educativa. Argentina*: Cippec, Unicef
22. Zelmanovich, Perla (2003). «Contra el desamparo» En Dussel Inés y Finocchio Silvia (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Becas por sexo/género en la secundaria alta en México: ¿una política de distribución justa?¹

JESÚS AGUILAR NERY

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: El objetivo del estudio es examinar las contradicciones relacionadas con la política de distribución de becas por sexo/género en la secundaria alta mexicana. A partir de los datos oficiales se plantean dos hipótesis que alertan, por una parte, del sesgo que confunde género con mujeres y, por otra parte, el principio de justicia (parcial) de distribución que guía el reparto de becas. Se concluye que la configuración de la política de becas debería conjugar de modo coherente las tres dimensiones de la justicia social: reconocimiento, redistribución y representación paritaria; con ello el reparto de becas sería más justo.

Palabras clave: Perspectiva de género, secundaria alta, justicia social, equidad educativa.

Abstract: The purpose of this paper is to examine the contradictions to the distribution of scholarships by sex/gender at the upper secondary level in Mexico. From the official data there are two scenarios, on the one hand, the bias where gender is confused with women and, on the other hand, the partial principle of justice that guides the distribution of scholarships. It is concluded that the configuration of the scholarship policy should be combine three dimensions of social justice: recognition, redistribution and equal representation, thereby distributing scholarships would be fairer.

Keywords: Gender perspective, upper secondary, social justice, educational equity.

[517]

¹ Este trabajo contó con recursos del Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT-IN401616, bajo la responsabilidad del autor.

Introducción

Según un reporte reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2017:31, traducción propia) persisten brechas de género en la incorporación a la fuerza de trabajo, las cuales rondan los 35 puntos entre las tasas de participación de hombres y mujeres mexicanas, favorable a ellos. Las mujeres han ingresado al mercado de trabajo en gran número desde principios de los años noventa del siglo XX, pero menos de la mitad (46.8%) de entre 15 y 64 años participan en él (contra 82% de los varones). Dicha tasa está lejos del promedio de la OCDE (67.2%), y por debajo de las tasas de otros países latinoamericanos de ingresos semejantes a México. Asimismo, la brecha salarial por género persiste: casi 60% de las trabajadoras en México están atrapadas en empleos informales con poca protección social.

[518] Ante el panorama citado, los programas de becas han sido punta de lanza de las políticas gubernamentales mexicanas para combatir las desigualdades educacionales y en los últimos años se han convertido en la principal herramienta para enfrentarlas, especialmente en los niveles medio y superior (CueLLar, 2013). Sin embargo, hay elementos para pensar que se ha sobreestimado su potencial, porque reducen el espectro de las desigualdades escolares; es decir, las becas si bien favorecen el acceso y hasta cierto punto la asistencia de niñas/os y jóvenes a las escuelas, especialmente de quienes suelen vivir en comunidades rurales o zonas marginadas, esto no es suficiente para mejorar sus aprendizajes y menos garantizar que estos sean pertinentes y de buena calidad como parecen suponer con dichos programas. En otros términos, la desigualdad no es una; lo que hay son múltiples facetas que se producen y reproducen, dentro y fuera de las escuelas.

Asimismo, en la secundaria alta mexicana (nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE, de la Unesco), denominado nivel medio superior (NMS), hay peculiaridades en relación con los trayectos escolares de mujeres y hombres que lo hacen distinto al resto de niveles, presentándose algunos sesgos en la distribución de becas que merecen discutirse. En este trabajo abordo algunas inconsistencias entre los datos oficiales relacionados con el diseño de la distribución de becas por sexo/género en dos vías: por una parte, mostrar que no se está siguiendo un enfoque de género, a pesar de que explícitamente se afirme que sí. En ese sentido, se describe el malentendido que hace equivaler dar más apoyos a las mujeres como equidad de género cuando la mayoría de los datos no lo justifica.

Por otra parte, se describe una concepción reducida e inadecuada del principio de justicia que debería guiar una distribución más equitativa de los recursos. En otras palabras, se muestra cierta lógica reduccionista en la política nacional de becas, fincada en una visión meramente distributiva e individualista; es decir, le subyacen principios de justicia parciales.

El estudio procura abonar en la construcción de mejores políticas, ya que salvo algunas aproximaciones por separado (Cuellar, 2013; Martínez y Martínez, 2013; Troncoso, 2008; Barajas, 2006; Zubirán, 2004) o globales (Mesina, 2001), no hay estudios que aborden el cruce entre becas y género en la secundaria alta, siendo el nivel superior el más atendido en el país cuando se aborda dicho tema (Ordorika, 2015; *inter alia*).

El trabajo se compone de las siguientes secciones. En primer lugar, describo sintéticamente el emplazamiento teórico-metodológico, para después hacer un alto en los antecedentes de la distribución de las becas en el ámbito nacional en el NMS. Enseguida presento ciertos datos relacionados con el tramo escolar del nivel abordado, para observar las tendencias que marcan el trayecto escolar de los y las jóvenes, así como otro conjunto de datos que trazan de modo más complejo la serie de necesidades que serían susceptibles de apoyo, según contextos, identidades y trayectos escolares. Después presento la política de distribución de becas en el NMS en tres lustros y se discuten algunas de sus implicaciones. Finalmente, se concluye con una serie de reflexiones del estudio presentado y la necesidad de realizar ajustes para conseguir una política de becas justa desde la perspectiva de género.

[519]

Encuadre teórico-metodológico

El género es una construcción simbólica fundada sobre los datos biológicos de la diferencia sexual (Lamas, 1996), por ello se piensa como un sistema de relaciones culturales entre los sexos históricamente variante y en compleja interacción con un amplio número de instituciones económicas, sociales, políticas, religiosas y tecnologías materiales.

La construcción social de los géneros es un proceso complejo y es necesario sistematizar algunos de los puntos oscuros y varias de las confusiones que está originando la categoría de género, producto de su mayor divulgación en los últimos años, que ha redundado en un uso más libre pero menos riguroso, identificándose con frecuencia exclusivamente con lo femenino, las mujeres y los movimientos feministas; por lo que importantes especialistas han ad-

vertido el equívoco de que ciertos «estudios de género» a menudo significan estudios de mujeres, pero no de hombres u otros géneros (Feijoó, 2013:12; Messina, 2001:13; De Barbieri, 1995: 47).

Sabemos que la categoría de género se institucionalizó como parte de la corriente académica internacional entre los años setenta y ochenta del siglo XX en las ciencias sociales (Lamas, 1996) y se hizo visible en los organismos educacionales internacionales a partir de la década del noventa, sobre todo mediante la reunión de Jomtien, Tailandia en 1990, para aterrizar en las políticas educativas nacionales durante la siguiente década. En México, su aparición conceptual se remite al año 2001 en la Constitución y hasta 2009 se incluye en la Ley General de Educación, en el apartado III sobre la equidad (artículos 32 y 33), así como en el apartado IV sobre el proceso educativo (artículo 41).

[520]

De acuerdo con Messina (2001:13), el concepto de género ha sido una herramienta de denuncia sobre convertir la diferencia cultural entre los sexos en desigualdad y ha contribuido a clarificar las relaciones de poder. Como ha señalado Bourdieu (2000), la dominación masculina se monta en cierta «naturalización» de un patrón institucionalizado de valor cultural que ha privilegiado y sigue privilegiando los rasgos asociados con la masculinidad, al mismo tiempo que devalúa lo codificado con lo femenino. Si bien históricamente las construcciones sociales de la femineidad y la masculinidad han sido y son exigentes y opresivas para mujeres y hombres, particularmente ha sido documentado cómo las mujeres han ocupado en muchos espacios sociales lugares subordinados. De hecho, esa inercia subyace a la definición de las primeras instituciones y políticas públicas mexicanas con «perspectiva de género», tal es el caso del Instituto Nacional de la Mueres (Inmujeres) creado en 2001. No obstante, subrayo que el género es «tanto una categoría relacional como una categoría política» (Messina, 2001:13) y que las desigualdades marcan y pueden ser opresivas tanto para hombres y mujeres como para otros géneros.

Además de la perspectiva de género, otra herramienta de análisis que utilizaré es la teoría de la justicia social, desarrollada en la filosofía política mediante la conocida como la propuesta tridimensional: (re)distribución, reconocimiento y participación paritaria de Nancy Fraser (2006; 2008). Siguiendo sus planteamientos, la distribución de becas como política educativa se ha centrado mayormente en la «redistribución», como forma de compensar las desigualdades materiales que se manifiestan en la escuela.

A pesar de la relevancia de lo antedicho, de acuerdo con Fraser y Young, tal versión de justicia es incompleta porque sólo se atiende al «qué», pero no al «quién» ni al «cómo». De acuerdo con Fraser (2008), a la concepción bidimensional de la justicia (redistribución y reconocimiento) debe agregarse una tercera dimensión –la política– según sus aportaciones más recientes. Más precisamente, la (in)justicia política implica problemas de representación y/o participación política paritaria de los grupos vulnerables o vulnerabilizados, también el marco y las reglas de decisión de las otras dos dimensiones: «nos dice no sólo quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas reivindicaciones» (Fraser, 2008:42).

Para nuestro análisis relacionamos algunos de los principales datos oficiales del trayecto escolar en el nivel de interés difundidos por la Secretaría de Educación pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), principalmente de las últimas dos décadas relacionados, índices típicos como absorción, abandono, egreso, entre otros, sirven para dar una imagen amplia en torno a dicha política y observar la poca correspondencia entre las desigualdades de género y los principios que guían la distribución de becas.

[521]

Breve recuento de la política de becas por sexo/género en la educación obligatoria

Con la puesta en marcha del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en 1992 se echó a andar la serie de políticas compensatorias nacionales en el ámbito escolar. Dicho programa tuvo apoyo de un préstamo del Banco Mundial (BM) en cuatro entidades federativas del país exclusivamente para primaria, que fue otro de los rasgos de las «políticas neoliberales» como se les empezó a denominar. Dicho programa sería un antecedente fundamental en la creación del Programa de Alimentación, Salud y Educación (Progresá) en 1997, programa estelar del sexenio 1994-2000 dirigido especialmente a las zonas rurales. Este programa y los subsecuentes, conocidos como «programas de transferencia condicionada», proliferaron en la región latinoamericana y como su nombre indica, dan algún recurso a las familias con el fin de pedir alguna contraprestación, por ejemplo, asegurar la asistencia a las escuelas de niños y niñas, además de asistir a revisiones médicas, entre otras condiciones (Chaves y Ramírez, 2006). A partir de 2002 el Progresá se transformó en «Oportunidades» y desde 2014 se denomina «Prospera», manteniendo los componentes de

sus antecesores: alimentación, salud y educación. El Oportunidades extendió su cobertura a la secundaria alta mediante becas para estudiantes y amplió su radio de acción a zonas urbanas marginadas (Chaves y Ramírez, 2006).

Los programas compensatorios y condicionados en el caso de la educación han tenido como objetivo principal elevar la asistencia a la escuela y la permanencia en ella de las/os hijas/os de las familias beneficiarias mediante apoyos económicos y útiles escolares, pero también han supuesto que con la asistencia mejorarían los aprendizajes, cosa que no ha sido demostrada (Martínez, 2012). Las becas se destinan a los/as niños/as y jóvenes de las familias beneficiarias inscritos en grados escolares comprendidos entre tercero de primaria y la secundaria alta (NMS). En el caso del último nivel citado se incorporó a partir del ciclo escolar 2001-2002.

[522]

Es cierto que en las primeras «reglas de operación» (RO) del programa Oportunidades hay referencia explícita al enfoque de género, de modo semejante al Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación 2000-2006, donde se incorporó de manera más constante que en gobiernos previos el concepto de género e incluso se invocaba «la equidad de género»; y de ahí en adelante en los subsecuentes planes y proyectos gubernamentales. Sin embargo, de acuerdo con Barajas (2006: 54), al no tener el carácter de un objetivo (general o específico), «entonces, las dependencias responsables no están obligadas a diseñar acciones o asignar presupuesto específicamente para tal fin».

Lo anterior se observa también en los documentos de política educativa más importantes de las últimas dos décadas, como son los planes sectoriales, donde la perspectiva de género se trata como un recurso evocativo, retórico, en cierto modo transversal a las políticas gubernamentales, pero que no guarda coherencia con el presupuesto, ni con los indicadores de seguimiento ni de resultados. Por ejemplo, en las RO del Progreso del 2001 encontramos tal vez la justificación más explícita sobre la que se establece la distribución de becas con «perspectiva de género». Entonces se decía que «casi siempre» las desigualdades son mayores para las mujeres; esto «las vuelve más vulnerables a condiciones de pobreza y minan sus esfuerzos por mejorar su situación personal y la de sus hijos». Por tal razón «Progreso promueve la igualdad de género y busca elevar la participación de las mujeres para que cuenten con oportunidades auténticamente igualitarias para su pleno desarrollo personal». (DOF, 2001: 8). Enseguida se justifica que se otorgan los distintos apoyos a través de las madres de familia, «por su com-

promiso y responsabilidad para hacer el mejor uso de estos apoyos». (p. 8). De inmediato se agrega que debido a que «con frecuencia» las niñas interrumpen más tempranamente su escolarización que los varones, por tal razón la becas del Progreso «son ligeramente más elevadas para las niñas que para los niños a partir de los estudios de secundaria». (DOF, 2001: 8). Cabe adelantar que estas últimas afirmaciones no se cumplen para el NMS.

Me permito una observación crítica al mecanismo de distribución del Progreso centrado en las mujeres, pues si bien da a ellas ingresos estables y una mejor posición para negociar en el hogar, también ha tenido el efecto (no intencionado) de agregar una indebida carga de trabajo no remunerado a las mujeres, ya que las madres son las «encargadas de garantizar la asistencia de sus hijos a la escuela y las visitas preventivas al médico, lo cual refuerza su papel como cuidadoras» (OCDE, 2017: 42, traducción propia). De este modo, paradójicamente, al hacer a las mujeres depositarias de los apoyos las devuelve al rol tradicional bajo la lógica de la masculinidad hegemónica.

En conclusión, convengo con Barajas (2006:55) que prácticamente en los programas que implican distribución de becas existe una ausencia de la perspectiva de género tanto en el diseño como en las metas y los objetivos de sus asignaciones presupuestales.

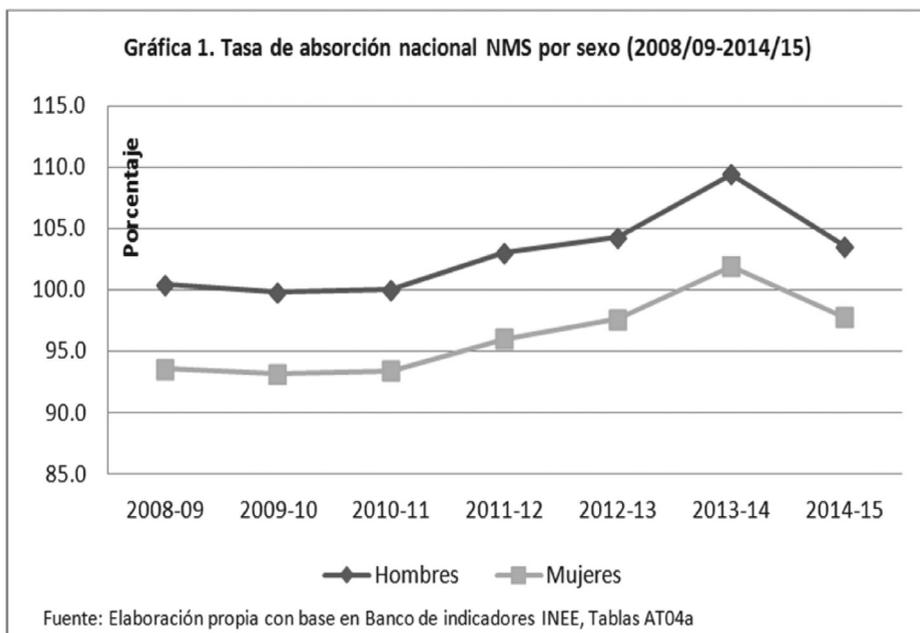
[523]

Indicadores tradicionales del trayecto escolar por variable de sexo/género en el NMS

Las desigualdades entre hombres y mujeres en la secundaria alta rompen con el patrón del nivel básico en la mayoría de los indicadores tradicionales, salvo en la tasa de absorción, la cual permite conocer el porcentaje de población que finalizó un nivel educativo y se incorpora al siguiente; en nuestro caso al NMS.² (Ver gráfica 1, *infra*).

Se observa la tendencia que la tasa de absorción fue desigual para las mujeres, a pesar de que el egreso del nivel de la secundaria baja es mayor para las chicas, según los datos oficiales. Esto seguramente es el argumento principal para el otorgamiento de becas en dicho nivel favorable a ellas, aunque en el resto del trayecto las desigualdades claramente son desfavorables para los varones, como lo veremos a continuación.

² Este indicador es probable que vea afectada su medición por la presencia de estudiantes de cambios de modalidad, de jurisdicción, las migraciones, o debido a las reinserciones existentes de jóvenes provenientes de generaciones anteriores. Esta situación se refleja en valores superiores a 100%.

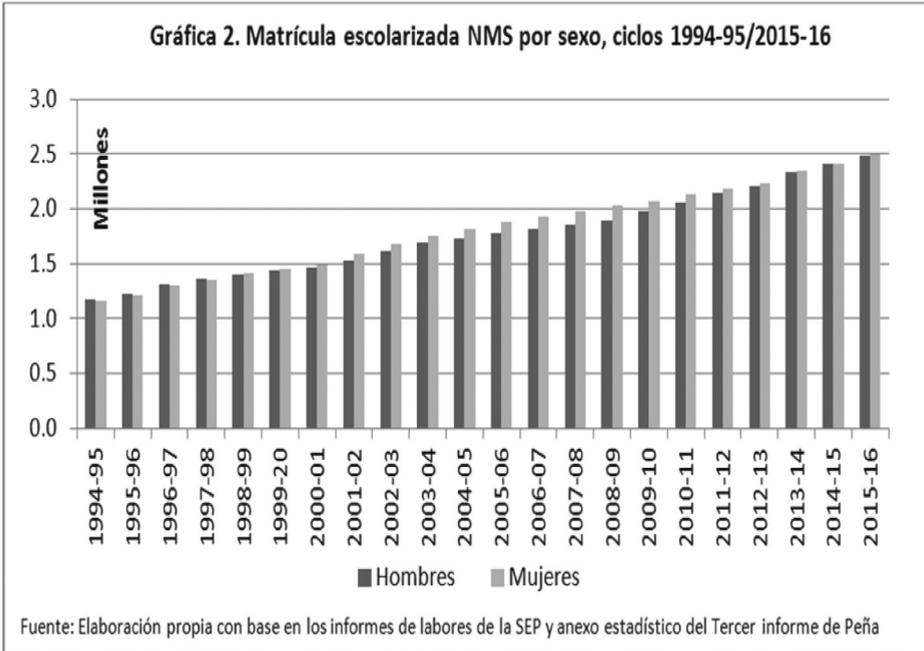


[524]

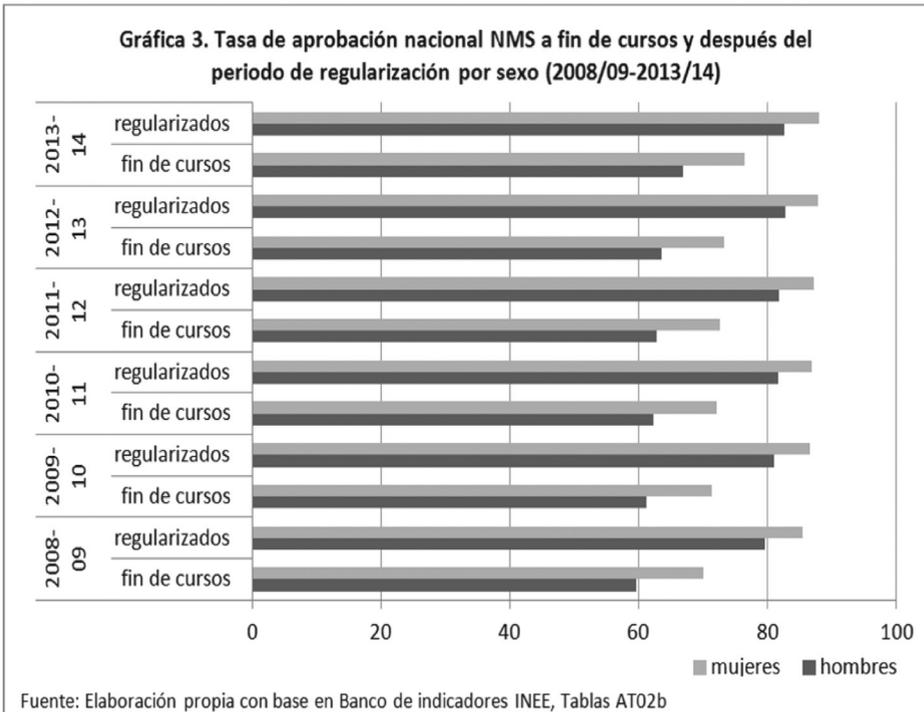
La desigualdad entre hombres y mujeres en la cobertura escolarizada del NMS en México ha seguido un claro cambio de tendencia en las dos últimas décadas. Durante los años noventa, hasta el ciclo 1997-1998, las mujeres estaban en ligera desventaja, a partir de entonces se observa que la asimetría se desplaza hacia los varones, durante más de 15 años, como se observa en la gráfica 2, *infra*. Aunque se ha venido emparejando la brecha que se abrió en 2007-08, en el ciclo 2015-2016 se mantiene una leve mayoría de mujeres.

Pero no sólo en la matrícula los varones en el NMS han venido sufriendo mayor desigualdad, sino también en el resto del trayecto escolar. Así, la tasa de aprobación, tanto al final de los cursos como luego del periodo de regularización, se mantiene una distancia constante en los ciclos recientes; es decir, la desigualdad es desfavorable a los varones entre 5 y 10 puntos respecto a las mujeres. Véase gráfica 3, *infra*.

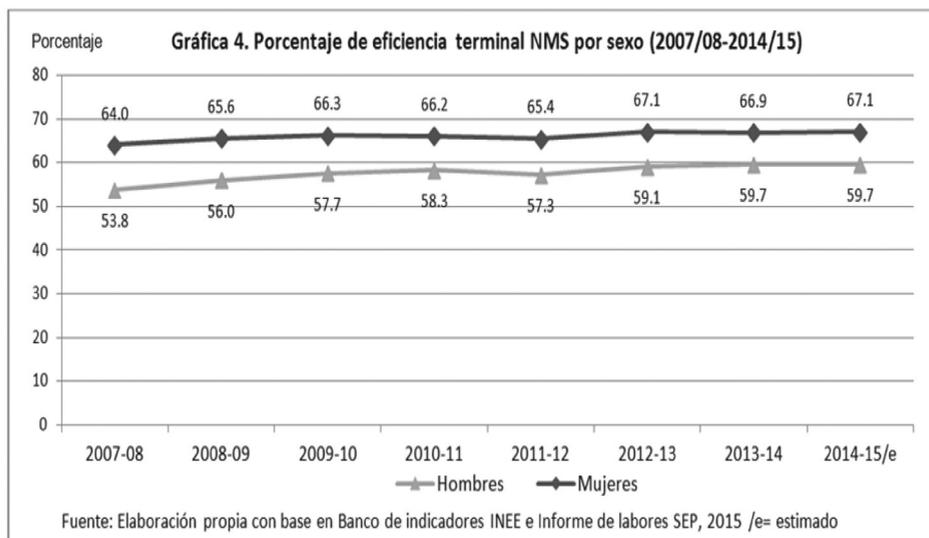
En correspondencia con mayores tasas de aprobación de las mujeres, ellas presentan menores porcentajes de extraedad grave en el NMS, al menos entre los ciclos 2010 y 2013, según datos reportados por el Banco de indicadores del INEE: aproximadamente 13% para mujeres y 17% para varones en promedio. Además, se destaca que la extraedad es desigual en todos los grados para los hombres, especialmente marcada en primer grado.



[525]



Finalmente, datos relacionados con la conclusión del NMS, específicamente el indicador de eficiencia terminal, según resultados de casi dos lustros, se observa una pauta constante, claramente desigual para los varones: casi 8 puntos de diferencia en promedio en los últimos ocho ciclos. En otras palabras, el porcentaje de chicas que concluye en el tiempo deseable sus estudios de la secundaria alta es mayor que el de los varones. (Ver gráfica 4, *infra*)



[526]

Datos que complican el panorama

Las desigualdades de género en torno a la permanencia y el egreso han recaído en las últimas dos décadas en los varones, pero existen otros datos que deben considerarse porque la situación es más complicada de lo que aparenta. Hay nuevos datos que enfatizan las desigualdades para los varones en la secundaria alta, pero otros marcan una tendencia diferente, y con ello, la necesidad de mayor profundidad en el conocimiento de las desigualdades según el trayecto de cada uno/a, contextos y condiciones diferenciadas de los y las jóvenes, para responder con políticas adecuadas y efectivas. Veamos algunos ejemplos.

Un dato que podemos citar es el relativo al nivel de ocupación entre los/as jóvenes y/o la compaginación con los estudios. Al respecto, podemos decir que generalmente las mujeres son quienes más se benefician de sólo estudiar o que son menos mujeres que combinan el estudio y el trabajo. En el primer caso tenemos una diferencia de 6 puntos para los rangos de edad que reportan los datos de 2008 del INEE. Entre quienes estudiaban y trabajaban, la diferencia era de casi

cinco puntos en contra de los varones. Esto en parte explicaría los bajos resultados escolares para ellos, así como que tengan menores tasas de egreso y aprobación.

Sin embargo, del mismo Banco de indicadores del INEE se desprende que el porcentaje de quienes no estudiaban ni trabajaban en 2008 era desigual para las mujeres, siendo más marcado en el grupo de edad de 15 a 18 años (*versus* el de 15 a 17), donde la diferencia casi se duplicó (11.1% varones *vs* 21.7% mujeres). En ese mismo sentido, datos sobre jóvenes de 15 a 29 años, en poco más de una década, indican cierta reducción de la brecha entre hombres y mujeres en dicha condición, así en 2011 era una proporción de 3.4 veces desfavorable a ellas, pero en 1999 fue 7.8 veces más que las mujeres no estudiaban ni trabajaban (OCDE, 2013:6). Ver Tabla 1. Cifras más recientes indican una tendencia semejante: las jóvenes que no tienen empleo, educación ni capacitación, así como las que son madres, encuentran grandes barreras para formar parte de la fuerza de trabajo en México. Las jóvenes mexicanas de entre 15 y 29 años tienen casi cuatro veces más probabilidades de estar sin empleo o sin escolarización o capacitación que los varones, situación que perjudica su condición económica presente y las perspectivas de trabajo futuras (OCDE, 2017:32, traducción propia).

Tabla 1. Porcentaje de población de 15-29 años que no estudia ni trabaja en México (1999-2011)

[527]

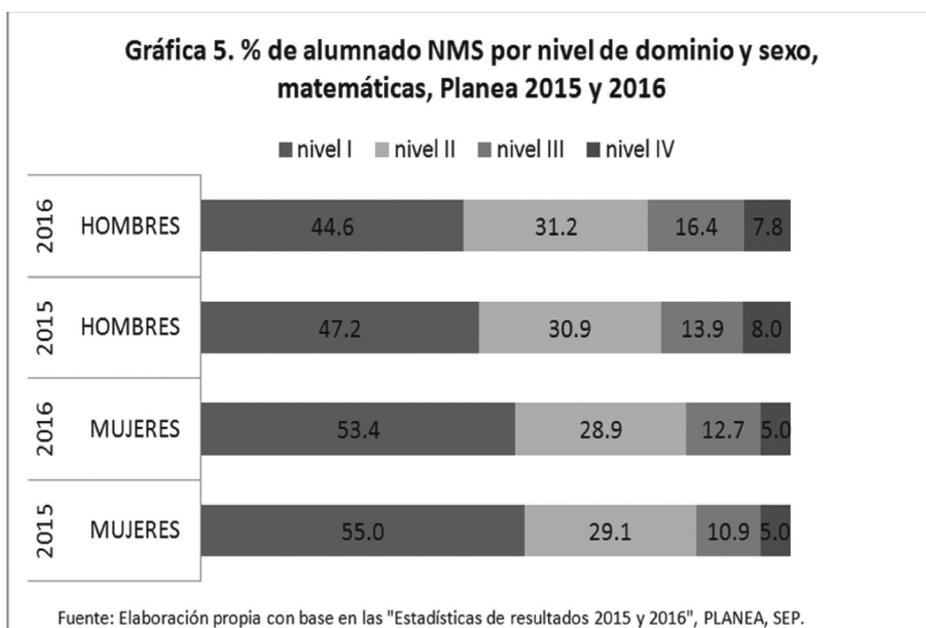
Años	Hombres	Mujeres
1999	5.3	41.6
2000	6.2	41.7
2001	6.0	41.7
2002	6.4	40.6
2003	6.9	41.6
2004	6.8	40.4
2005	8.8	39.8
2006	8.7	38.2
2007	9.1	37.7
2008	9.0	37.5
2009	10.7	38.1
2010	11.0	37.6
2011	11.0	37.8

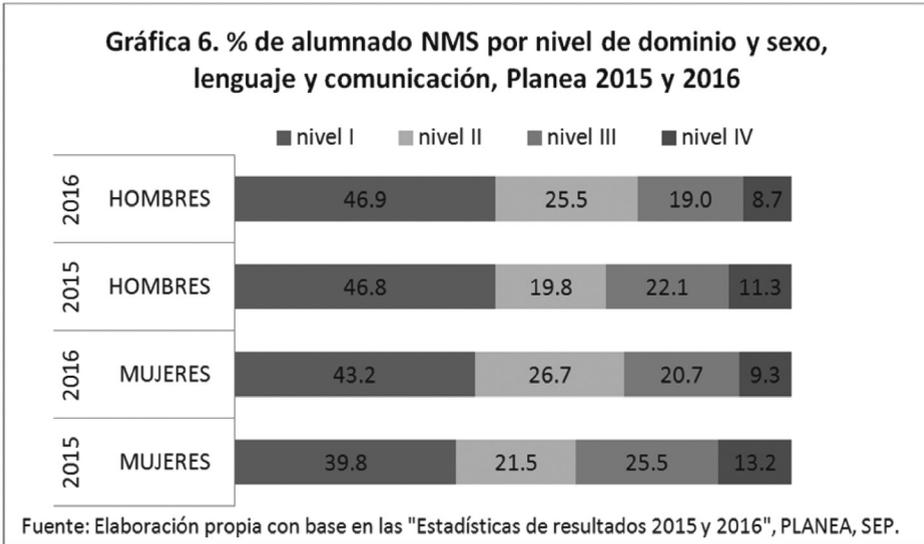
Fuente: OCDE, 2013:6. Tabla 1.

Por su parte, los datos relacionados con los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, según el sexo del estudiantado, indican datos contrastantes también. En el reporte de la prueba PISA 2015, apunta que en México para el área de matemáticas «los chicos en promedio superan a las chicas por 7 puntos; esta diferencia es mayor entre estudiantes de alto desempeño (16 puntos). En ambos niveles, la brecha de género es similar al promedio OCDE». (OCDE, 2016:4). Más aún, no hubo cambios significativos en la brecha de género en dicha área entre 2003 y 2015. Asimismo, como contraparte, en el área de lectura las chicas mexicanas superan a los chicos «por 16 puntos en promedio, por debajo del promedio OCDE de 27 puntos. Esta brecha de género en lectura se redujo en 9 puntos desde el 2009» (OCDE, 2016:3).

Los datos anteriores muestran una tendencia semejante con la nueva prueba nacional Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea) aplicada desde 2015, donde las mujeres obtienen resultados más bajos y con peor desempeño en matemáticas; mientras en el área de lenguaje son los varones los que obtuvieron los puntajes de más bajo desempeño y son menos los que se ubican en los dominios más altos. Esto se presenta en los dos ciclos escolares que lleva aplicándose Planea en el NMS. Véase gráficas 5 y 6.

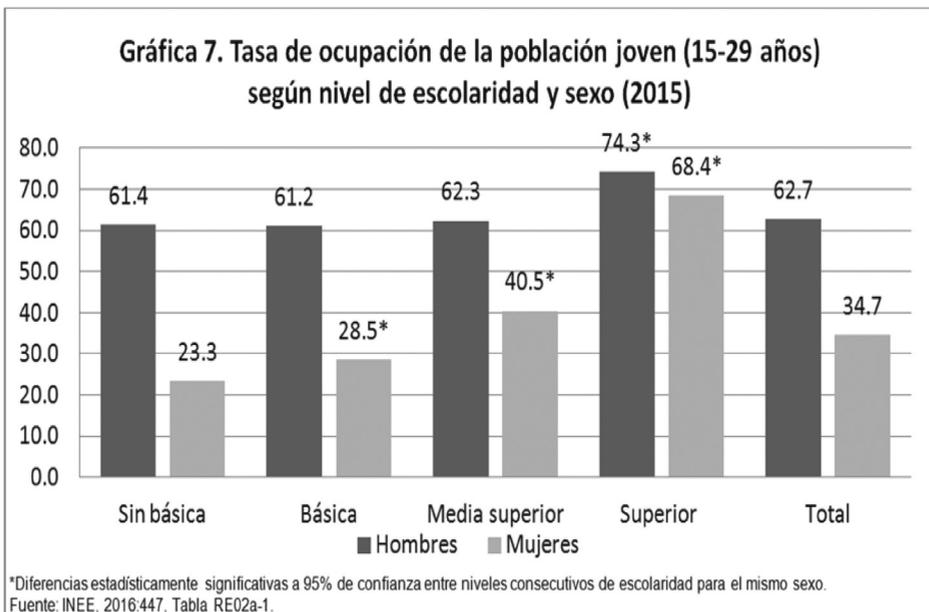
[528]





Un último dato que vale la pena traer a colación es el relativo a los beneficios de pasar por el NMS y la desigualdad entre los sexos. En tal caso, cito el indicador conocido como tasa de ocupación reportado por el INEE, que toma las encuestas nacionales de empleo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). Ver gráfica 7.

[529]



Como se puede inferir de los distintos datos presentados en este apartado, hay cierta complejidad en torno al asunto de las desigualdades relacionadas con el sexo/género, que tendría que ser el marco para las políticas de becas en el NMS. Si bien durante el trayecto y en algunos aspectos como el laboral, las desigualdades son peores para los varones; en el caso de las mujeres hay desigualdades que les afectan en relación con no estudiar ni trabajar en mayor medida que ellos, son también quienes ya no continúan el siguiente nivel escolar y tienen menores salarios y tasas de ocupación más bajas. Asimismo, se observa la reproducción de estereotipos de género reflejados en los resultados de los exámenes en materias como matemáticas, que favorecen a los varones mientras las mujeres califican mejor en lectura o educación cívica, y con ello, se derivan efectos perniciosos, tales como la creencia de que hay carreras para ellos y otras para ellas.

Política de becas en el NMS: sesgo de género y distribución paliativa

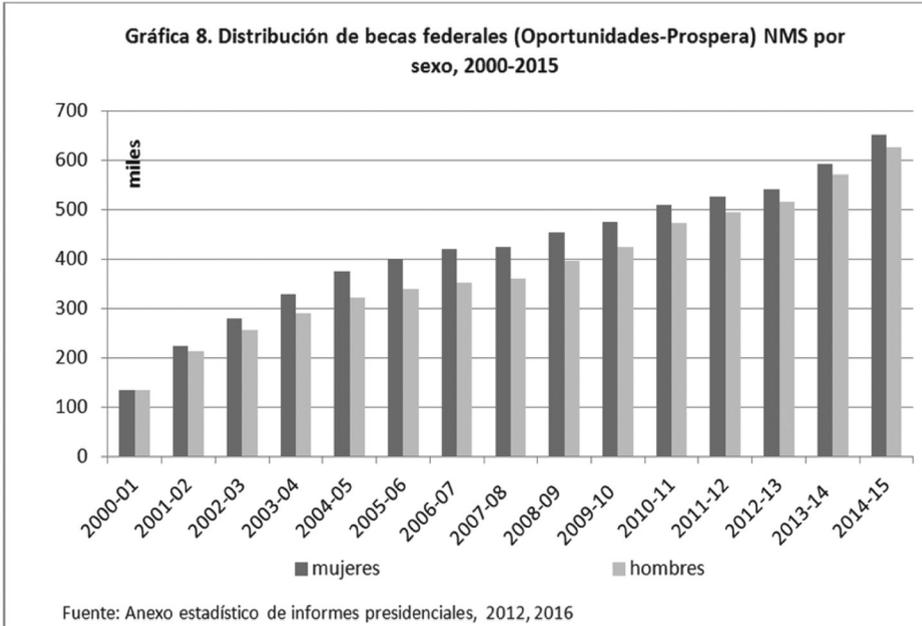
[530]

Desde el gobierno federal de Ernesto Zedillo (1994-2000) ya se contaba con un rubro de becas nacional dirigido a la secundaria alta, pero no era precisa ni consistente su contabilidad por sexo/género. Los mecanismos de distribución por «género», entre otras variables, se han venido modificando, especialmente desde que se amplió el programa Oportunidades al NMS en 2001. A partir de entonces se formalizó de modo consistente una política de becas para el citado nivel. Supuestamente como complemento del Oportunidades, a partir de 2002, se estableció un programa enfocado a ofrecer apoyos a la «excelencia y al aprovechamiento escolar», para el cual al año siguiente se establecieron las reglas de operación y desde entonces se han venido adecuando, para abrir o cerrar tipos o modalidades de becas en el NMS. Desde 2007 la SEP fusionó todas las modalidades denominándolo como «programa de becas de la educación media superior» (Problems) y reportó de modo sistemático cifras sobre él e incrementó su posición respecto al Oportunidades-Prospera.

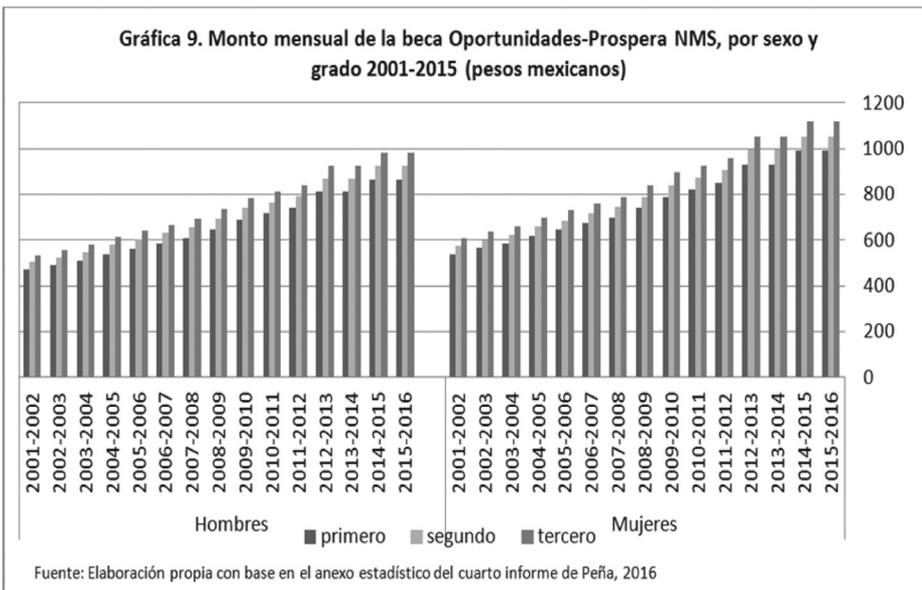
De cualquier modo, la lógica de distribución de becas en el NMS no es consecuencia de los datos que presenta dicho nivel porque, como se mostró, en el trayecto escolar las desigualdades recaen en los varones, pero las becas no. Por ello se puede decir que la política ha seguido cierto sesgo al hacer equivalente la equidad de género como apoyo exclusivamente a las mujeres. Ver gráfica 8, *infra*.

Como se observa en la gráfica 8, prácticamente desde el arranque del programa de becas federal más importante (Oportunidades-Prospera) en la secundaria

alta la mayor cantidad ha sido para las mujeres, a pesar de que generalmente los indicadores del trayecto son desiguales para los varones. Asimismo, tampoco es claro por qué el programa ha ofrecido montos superiores a las mujeres, incluso entre los tres grados que comprende el citado nivel, como se destaca en la gráfica 9, *infra*.



[531]



Como se desprende de la gráfica 9 no se ha remediado el sesgo señalado, que se explica en parte por cierto malentendido de género; es decir, se aplica una acción afirmativa hacia las mujeres que no se deriva de los datos. Una posible razón de por qué se ha mantenido el sesgo detectado es evitar una oleada de críticas del actuar gubernamental, al suponer que dar más becas a los varones se interpretaría como no equitativo. Sin embargo, atender las causas que afectan o impiden la permanencia y la conclusión de los estudios de hombres y mujeres, implicaría estar incluyendo la perspectiva de género, no sólo una política afirmativa para las mujeres (Matarazzo s/f: 27).

Además del sesgo de género interesa exponer otro más, que desde la propia lógica distributiva de becas socaba o tensa el principio de justicia que subyace al diseño. A saber, a partir de 2002 se introdujo un rasgo meritocrático al programa, supuestamente partiendo de «la necesidad de reconocer a los educandos más destacados y la pertinencia de promover la calidad educativa y el aprovechamiento escolar, [a través de] un Programa de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar». (DOF, 2003, presentación). Dicho énfasis se mantiene hasta la fecha, a pesar de los vaivenes que han experimentado los tipos y montos de las becas, especialmente a partir de 2008.

[532]

Los montos de las becas de las distintas modalidades del Probeds han variado, siendo las mejor tasadas las de excelencia (aunque fueron pocas destinadas a ello), luego las del talento excepcional y las de aprovechamiento; al final quedaban las compensatorias. Véase tabla 2. Entre 2003 y 2007 se mantuvo el mismo esquema, luego varió, pero permaneció el énfasis meritocrático con alusiones a la excelencia, el talento excepcional o el emprendimiento.

Tabla 2. Monto mensual de las becas según tipo y nivel de apoyo, 2003-2007 (en pesos mexicanos)

Becas de Excelencia Académica			
2003-2004	2004-2005	2005-2006	2007-2008
Nivel III \$3,050	Nivel V \$4,270	Nivel V \$4,270	Nivel V \$4,270
Nivel II \$2,440	Nivel IV \$3,660	Nivel IV \$3,660	Nivel IV \$3,660
Nivel I \$1,830	Nivel III \$3,050	Nivel III \$3,050	Nivel III \$3,050
	Nivel II \$2,440	Nivel II \$2,440	Nivel II \$2,440
	Nivel I \$1,830	Nivel I \$1,830	Nivel I \$1,830

Becas al Talento Artístico o Deportivo Excepcional			
\$1,830	\$1,830	\$1,830	\$1,830
Becas de Aprovechamiento Escolar			
\$610	Nivel II \$700	Nivel III \$1,000	Nivel III \$1,000
	Nivel I \$660	Nivel II \$800	Nivel II \$800
		Nivel I \$750	Nivel I \$750
Becas Compensatorias o de Incentivo Académico			
\$610	\$610	Nivel A \$620	Nivel A \$620
		Nivel B \$500	Nivel B \$500
		Nivel C \$750	Nivel C \$750

Fuente: Elaboración propia con base en Diario Oficial de la Federación. Reglas de Operación del Programa de Becas a la Excelencia y al Aprovechamiento Escolar, ciclos 2003-2004/2007-2008.

Precisamente al ser pocas las de excelencia con montos importantes, y muy distantes las compensatorias e incluso las de aprovechamiento, es evidente que se dio mayor valor al rasgo meritocrático. Asimismo, al ser tan pocas las de excelencia a nivel nacional (se otorgaron 40 en el ciclo 2004-2005 y 32 en los dos restantes, según Troncoso, 2008) queda en duda que a través de ello se mejoraría la calidad educativa o cómo habrían de servir de motivación, según se manifestó en las reglas de operación para los entonces estudiantes del NMS, cuando lo que se premiaba era la trayectoria previa e incluso el dominio de un idioma extranjero.

[533]

La vertiente de aprovechamiento también presentó cierta inconsistencia durante 2003 y 2007, ya que los apoyos debieron ser otorgados con base en el promedio del estudiantado, pero en la instrumentación de cada centro debieron ajustarse al presupuesto que para dicho fin daba la SEP; es decir, a la escuela se le asignaba un presupuesto con el cual debían cubrir las distintas becas que serían otorgadas por el comité de la institución. De este modo, siguiendo a Troncoso (2008:114), hubo muchos casos que teniendo promedios altos sólo recibieron becas compensatorias o becas de aprovechamiento escolar de nivel I, en lugar de recibir el tipo de becas que según las reglas merecían.

En resumen, la razón por la cual distintas becas –que persiguen fines diferentes– están dentro de un mismo programa obedece más a cuestiones administrativas que a cualquier otra razón (CIDE, 2010:51). La combinación de principios meritocráticos y compensatorios, en el marco del incremento de las becas en los últimos años, pero de bajo monto en el NMS, nos remite

a que se pretende un impacto mediático en la cantidad de apoyos, pero que es sospechoso de no cumplir con un principio redistributivo firme de apoyar más a quien más lo necesita y sin establecer un enfoque de género consistente.

A modo de cierre

Resulta innegable que el nivel de escolarización en mujeres y hombres tiene consecuencias directas en sus posibilidades de acceder a un empleo bien remunerado y a mejores condiciones de vida. De lo revisado puede concluirse que debe complejizarse el esquema de entrega de becas, para cubrir con más precisión los contextos y los trayectos, considerando donde viven o estudian las/los jóvenes, su condición étnica, de maternidad, etc., como se ha empezado a hacer desde hace un par de años. Es menester realizar estudios a profundidad acerca de la distribución de las becas en el NMS en los comités estatales y en la operación cotidiana, para ver cómo se están cumpliendo las disposiciones recientes, luego de los innumerables cambios y los sesgos distributivos en el diseño de las RO.

[534]

En este texto exploré dos consecuencias de la inadecuación y la baja efectividad de la política de becas en el NMS desde una perspectiva de género impresas en los diseños de los modos de distribución de dichos apoyos. Por una parte, una interpretación reduccionista del principio de distribución y por otra un malentendido de lo que significa la desigualdad de género, y en ambos casos, la falta de consistencia en la instrumentación del programa Oportunidades-Prospera. El uso de la categoría de género no obstante reconocerse como una dimensión estructural en el estudio de las desigualdades educativas en el ámbito internacional, así como en el caso mexicano, donde está reconocida en leyes y programas educativos vigentes, el tratamiento presentado para las becas en el NMS no se ha correspondido con los datos nacionales, ya que en automático en las políticas se ha traducido como apoyos para las mujeres. Parece que si se asume explícitamente apoyar más a los varones se vería como no equitativo; tal malentendido en cierta medida explica (es evidente que múltiples factores intervienen en cada caso) el bajo efecto de la política de permanencia y conclusión para más varones del citado nivel.

Mostré también que, si bien las jóvenes continúan teniendo menos probabilidades que los varones de ingresar al nivel medio, ellos corren mayor riesgo de no avanzar ni concluir. De ello se desprende la necesidad de reconocer esas desigualdades, pero conjugando el reconocimiento de las diferencias de con-

texto, del trayecto escolar y las identidades. Es importante advertir que una ventaja para los varones no se traduce necesariamente en una desventaja para las chicas.

Por otra parte, a la estrecha perspectiva gubernamental sobre el enfoque de género, debemos añadir la parcialidad del principio distributivo en el diseño de los programas de becas, ya que no se lleva hasta sus últimas consecuencias el principio redistributivo de dar más a quien más lo necesita, entre otras razones, porque se insertó un principio meritocrático que lo tensa y porque el *cómo* se distribuyen las becas es impuesto de modo más o menos arbitrario por el gobierno federal luego de varios años, como lo muestran los cambios de modalidades y montos de las becas mediante las RO. En ese sentido, de acuerdo con Young (2000:49), lo antedicho nos lleva a cuestionar las reglas y las relaciones institucionales, que por ahora son injustas en particular para los varones, pero también para las mujeres, debido a que los índices de abandono o desafiliación escolar son de los más altos en el sistema escolarizado. Por ello se plantea que los programas de becas son un paliativo que no permite satisfacer las necesidades y desarrollar las capacidades de muchos/as jóvenes (BM, 2013), lo cual resta oportunidades de mejorar sus aprendizajes y sus vidas, y eso es un asunto que atañe a las reglas y prácticas que gobiernan la estructura de los programas de becas y del conjunto del sistema educativo.

[535]

Cabe aclarar que no sostengo que deban quitarse los apoyos de las jóvenes para darle a ellos debido a los recortes presupuestales; por el contrario, debe exigirse al Estado aumentar los apoyos como está obligado por las leyes. Pero deben distribuirse siguiendo la pauta de los datos disponibles, para combatir las desigualdades y mejorar las vidas de las/los jóvenes, así como poner a discusión las reglas de operación más allá de la discusión del «marco lógico», que hagan evidente los principios de justicia que les sirven de apoyo y ver su consistencia no sólo lógica sino en un horizonte ético y político en su instrumentación en las escuelas.

FUENTES CONSULTADAS

1. BM (2013). *Después de la educación media superior: un análisis para el Estado de Oaxaca*. México: Autor. Recuperado de: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/978701468287157815/pdf/808700WP0BM-0Me0Box0379822B00PUBLIC0.pdf>

2. Barajas, G. (2006). «¿Es oportuno un programa con un presupuesto pro-equidad de género?», *El Cotidiano*, 21(139), 50-59.
3. Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
4. Chaves, P. y Ramírez, R. (2006). *Análisis crítico de las evaluaciones de los programas compensatorios, 1994-2004*. México: CONAFE.
5. CIDE (2010). *Evaluación de diseño del Programa Federal «Programa de Becas»*. Informe final, México: Autor. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37541/Informe_Final.pdf
6. Cuellar, D. (2013). «Pertinencia en el diseño y primeros resultados del programa de becas de educación media superior» (Problems). Una revisión desde el análisis de políticas. Ponencia presentada en el *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, 18 al 22 de noviembre.
7. De Barbieri, T. M. (1995). «Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género». *Estudios básicos sobre derechos humanos, vol. IV*, San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- [536] 8. DOF (2003). *Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar aplicables al ciclo 2003-2004. (25 de abril)*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=697927&fecha=25/04/2003
9. DOF (2001). *Acuerdo que establece las Reglas de Operación del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA)*, México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/79543/2001.pdf>
10. Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
11. Fraser, N. (2006). «La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación». En N. Fraser, y A. Honneth *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (pp. 17-88). Madrid: Morata.
12. Feijoó, M. del C. (2013). «Educación y equidad de género». *LASA Forum, XLIV(2)*, 12-14. Recuperado de <https://lasa.international.pitt.edu/forum/files/vol44-issue2/Debates5.pdf>
13. Lamas, M. (comp.) (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel A. Porrúa-PUEG-UNAM.

14. Martínez, O. (2012). «Efectos de las becas educativas del programa Oportunidades sobre la asistencia escolar. El caso de la zona urbana del noreste de México». *Desarrollo y Sociedad*, (69), 99-131.
15. Martínez, E. y Martínez, R. (2013). «Análisis del efecto de las becas económicas en el rendimiento escolar en una institución de nivel medio superior». *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (59), 40-46.
16. Matarazzo, M. C. (s.f.). *La igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo nacional. Análisis de las acciones implementadas por la Secretaría de Educación Pública en materia de igualdad entre mujeres y hombres*. Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/9_Investigaciones/9.1/9.1.pdf
17. Messina, G. (2001). «Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)». En *Igualdad de género en la educación básica de América Latina y el Caribe* (pp. 11-43). Santiago: OREALC-Unesco.
18. OCDE (2017). *Building an Inclusive Mexico, Policies and Good Governance for Gender Equality*. París: Autor. Recuperado de: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/building-an-inclusive-mexico_9789264265493-en#page45
19. OCDE (2016). *México. Nota país. Resultados de PISA 2015*. Disponible en: Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
20. OCDE (2013). *México. Nota país. Panorama de la educación 2013*. Recuperado de: [http://www.oecd.org/education/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/education/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf)
21. Ordorika, I. (2015). «Equidad de género en la educación superior». *Revista de la educación superior*, 44(174), pp. 7-17.
22. SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Autor.
23. Troncoso, E. (2008). *Políticas en materia de equidad en el nivel medio superior, análisis del sexenio 2000-2006 en México*, Tesis de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos. México: FLACSO.

24. Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. España: Cátedra/Universitat de Valencia/Instituto de la Mujer.
25. Zubirán, A. (2004). «Inequidad de género». *Boletín CENEVAL*, 4, 9-11.

Violencia y prejuicios racistas en la escuela. Una perspectiva desde las madres de familia de Villa María del Triunfo. Lima.

PEDRO JACINTO PAZOS

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Resumen: En el siguiente artículo, trato de explicar cómo los padres de familia manifiestan las distintas formas prejuiciosas de discriminación y la violencia en sus entornos vivenciales. En realidad, se pretende de analizar una percepción que describen las madres de familia acerca de la escuela de sus hijos, de los tratos o comportamientos que ellos expresan. Las distintas maneras en que la agresión y la violencia se hacen presentes. Además, de la relación que éstas establecen desde los ámbitos familiares, vecinales o barriales. Y su repercusión en los ámbitos escolares.

[539]

Palabras Clave: Violencia, prejuicios racistas, escuela, Lima.

Abstract: In the following article, I try to explain how parents manifest the different prejudicial forms of discrimination and violence in their living environments. In fact, it is about analyzing a perception that mothers describe about their children's school, about the treatments or behaviors they express. The different ways in which aggression and violence are present. In addition, the relationship they establish from family, neighborhood or neighborhood. And its repercussion in school environments.

Keywords: Violence, racist prejudices, school, Lima.

Interrogantes preliminares

Los prejuicios son propios de nuestro sentido de establecer juicios previos, clasificando, evaluando, juzgando y estereotipando bajo una jerarquía a las poblaciones y personas desde el imaginario social. Y, con ello, se manifiesta de manera complementaria el concepto de discriminación racista, que engloba hoy en día todos los discursos y las distintas representaciones y prácticas sociales que implica la idea de diferencia y exclusión social, lo que involucra la explotación de millones de personas en el mundo entero. Aquí se debe tener en cuenta

que dicha primacía fue provista de dos racionalidades que se ubicaban en antípodas distintas: el mundo europeo y el mundo latinoamericano. Por lo tanto, la racionalidad implicó una racialización cuyo norte implica la colonialidad del pensamiento que instituyó la racionalidad instrumental en América Latina¹. Anotamos en sí, en nuestras reflexiones, los modos de reproducción familiar, así como los estereotipos que se vienen imprimiendo en la vida escolar de los adolescentes. ¿Qué relación existe entre la violencia y las distintas formas de discriminación en la vida escolar? y; ¿de qué manera concurren los distintos modos de reproducción familiar y barrial en la escuela bajo los prejuicios discriminatorios y estereotipos racistas que se manifiestan en estos ámbitos?

[540]

Partimos de un supuesto exploratorio: Los modos de reproducción familiar de los sectores populares, en condiciones precarias y de exclusión social conllevan distintas manifestaciones socioculturales, donde los discursos y los sentidos de comunicación, bajo estereotipos que demanda la familia, desde una mentalidad discriminatoria racial, tiene una imposición histórica, que se establece bajo la génesis de una colonialidad simbólica excluyente y dominante que aún no se deja de lado. Hay que entender que los insultos o el sentido peyorativo de las palabras o frases que se construyen a partir del prejuicio racista, se van re-componiendo y reconstruyendo a partir de los mismos sujetos sociales de manera constante y desde una intersubjetividad naturalizada, y que la expresan cotidianamente y con mucha más constancia desde la vida escolar de los adolescentes. Aquí, juega un papel importante la génesis del individuo, los entornos y el capital social y cultural sobre la cual se viene manifestando como sujeto-agente social.

Este es un avance descriptivo de lo que venimos investigando acerca de la relación de violencia, conflicto y racismo desde la escuela, pero esta vez visto por las madres de familia de la I.E. Soberana Orden Militar de Malta de Villa María del Triunfo en Lima. Hemos trabajado con diez madres de familia con entrevistas a profundidad semiestructuradas, y esta vez pongo a consideración resultados etnográficos del trabajo de campo realizado. Quiero que se tenga presente que las ideas de violencia, prejuicio y discriminación racista son parte de una persistente colonialidad existente, propias de la supeditación a la que fue sometida América Latina desde el siglo XVI. Muchos de los términos o

¹ Ver: Racismo. En: Ramírez, Eugenia (2011). *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teoría, conceptos y procesos de la racionalidad grupal humana*. Madrid. Editorial Universitaria Ramón Areces.

frases que tratamos de de-construir provienen de una colonialidad manifiesta, donde lo europeo-español legitima su poder ideológico y político, y donde la dominación se reitera por el lado de la intersubjetividad de las personas.

1. Entre la discriminación racial y la violencia simbólica

Existen determinadas formas de definir estas dos ideas. En realidad, son dos conceptos claves que recorren las distintas disciplinas, desde la psicología pasando por las ciencias sociales, hasta las ciencias médicas. Lo más importante en ello son las disímiles expresiones que se proponen como acepción, que implican, la violencia física, verbal y psicológica. En unos casos asumen el carácter del sujeto social a quien se le endilga el significado y, en otras, puede extenderse bajo, la violencia escolar, familiar, doméstica, sexual, cultural, política, religiosa, informativa, económica y, en casos más específicos el ciberbullyng o, en su sentido, subjetivo, violencia simbólica, como lo categorizaba Pierre Bourdieu, en varios de sus trabajos

La violencia simbólica es, para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. (...) En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina.» (Bourdieu y Waquant, 1995: 120)

[541]

Desde luego, caracterizar esta categoría es para asumirla desde la relación social sobre la cual se desenvuelven las sociedades, las personas o los individuos. Por lo tanto, es entender que bajo dicha relación se encuentran relaciones de dominación, de supeditación y, de poder que de alguna forma se establecen entre los agentes sociales que la llevan a la práctica social. Es decir, entender que hay individuos que tratan de naturalizar su superioridad cuyos causales se desenvuelven bajo múltiples factores. En sí, son las maneras de entender los actos o acciones en la vida cotidiana de los individuos, desde las relaciones de trabajo y sus interacciones culturales o étnicas, las que hacen posible distinguir los tipos de violencia. En esto, la psicología ha logrado encontrar distintas variantes de tal modo que ha tipificado las distintas manifestaciones, asumiendo su carácter permisivo, agresivo y psicopatológico. Si lo asumimos, desde la sociología, se puede elaborar como parte de la violencia simbólica cuyas expresiones recorren las relaciones sociales intersubjetivas de los individuos o las manifestaciones racionales de las personas, lo que implica un proceso social cuya base se interioriza bajo un habitus y una práctica social producto de una génesis cuya forma de dominio y subordinación se establecen constantemente.

La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuándo sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural. (Bourdieu, 1999: 224-225)

Por lo tanto, la categoría conforme se evidencia en la vida cotidiana de los individuos, va cobrando significados cada vez más álgidos, sobre todo cuando su definición tiene un carácter racista o, por cuestiones de piel, y sobre todo comunicativo. En el fondo, es entender las formas en que se deconstruye el individuo para tipificarlo. No en vano los orígenes o las procedencias tienen su peso específico en todas estas relaciones. En sí, se ve una forma de violencia racial y racista, que muchas veces se deja de comprender por tratar de construir una raza inexistente en términos de color y de genética. No obstante, más bien debemos de comprender que se trata de una práctica social cuya interiorización, por pensarse superior, desde el color, se ubica en lo socio-económico-cultural como distinción. Es decir, aglutina distintas formas causales pero cuyas maneras de atribuirse sentidos despectivos y epítetos son propios de segregación y discriminación que muchas veces se dejan de lado por pensarse entre individuos del mismo origen, mismo color y hasta lenguas comunes. Este es el dilema que implica lo teórico; no obstante, su discusión empírica se sucede en todos los ámbitos de la sociedad peruana.

[542]

Asumimos, por lo tanto, las ideas que sobre la violencia propone Bourdieu para expresar las interacciones sociales de los individuos, pero entendiendo el espacio social y estructural en las que nos movilizamos. Es decir, comprendiendo que nuestro espacio social, sea como distinción y como estructura, implica el barrio y la escuela, sobre todo donde el poder cobra múltiples aristas a pesar de entenderlo como poblaciones populares u homogéneas como parece suceder en el trabajo empírico

Debido al hecho de que el espacio social está inscrito a la vez en las estructuras espaciales y las estructuras mentales, que son el producto de la incorporación de las primeras, el espacio es uno de los lugares donde se afirma y ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida: los espacios arquitectónicos -cuyas conminaciones mudas interpelan directamente al cuerpo y obtienen de éste, con tanta certeza como la etiqueta de las sociedades cortesanías, la reverencia, el respeto que nace de alejamiento o, mejor, del estar lejos, a distancia respetuosa- son en verdad los componentes más importantes, a causa de su misma invisibilidad, de la simbólica del poder y de los efectos totalmente reales del poder y simbólico» (*Ibid.*: 122).

En el fondo, el autor, nos traslada a la escuela y al lugar de residencia para explicarnos cómo la violencia simbólica se va estableciendo desde el espacio social, sobre el cual se van construyendo las relaciones de dominación y de poder. Pero aquí, se tiene en cuenta que dicho dominio conlleva la idea de pensarlo legítima y se acepta como tal. Y, sobre todo, las formas en que todo esto se reproduce familiarmente. Es que aquí existe un modo de reproducción familiar de hábitos como prácticas permanentes que se orientan históricamente y se consolidan como parte del orden de cosas, sobre la cual se encuentra el mundo estructural actual. ¿De qué manera se relaciona esta idea de violencia con la discriminación racial y racista en países como los nuestros con sujetos, social y culturalmente distinto a los europeos?

Cuando definimos discriminación, ésta también tiene distintas variantes que implican las diversas disciplinas. Centrado solamente en lo que podría ser lo racial o racista, no se puede explicar bajo los términos que implican su sentido eurocéntrico situados en el color de la piel o la distinción black / white / brown. Esta distinción incluso desde la comunicación y la lengua, implica características denotativas de origen y de génesis. Es que, en el mundo latinoamericano y sobre todo el peruano, tiene un peso histórico el sentido de sumisión a la que sometieron estas sociedades. Por lo tanto, el color tiene una impronta inicial, pero no determina bajo ninguna lógica el sentido de racialización étnica o, de diferencia que se ubican en nuestros países. En realidad, se puede hablar de intolerancia, exclusión, desprecio e insultos de lo que implica la mirada hacia el «otro» o la diferencia que se manifiesta en las personas, pero no se puede entender los sentidos de discriminación racista desde el sentido biológico o físico como lo pusieron en el tapete los grupos nacionalsocialistas en la Segunda Guerra Mundial. Cuando hablamos de discriminación racista estamos explicando las formas de pensarse desde el mundo de la colonialidad del saber y del pensamiento, donde lo étnico y lo cultural entrecruzan los orígenes de la naturalidad de los actos y de las relaciones sociales impuestas supuestamente por otros que se creyeron superiores o diferentes. Es que no se trata de la agresión constante que conlleva la vida física de los individuos, sino tiene que manifestarse en términos intersubjetivos, donde las diferencias las endilgan de manera ideológica y de enajenación.

[543]

2. Madres de familia: Referencias generales

Las entrevistadas son mujeres. Mayormente nacidas en Lima y oscilan entre cuarenta y cincuenta años. Todas ellas son de religión católica. Y ya son las hijas

[544]

de los migrantes de cuarta generación que se han constituido en Lima. En realidad, la situación de las madres de familia es de ser las principales tutoras o protectoras de los hijos, o las que asisten siempre a la escuela por la preocupación de los mismos. A estas alturas de los años, y a finales de la segunda década del siglo XXI, se puede decir que la escuela ha cambiado radicalmente en sus conductas y valores, por lo que se hace proclive mirar de distinta manera a los principales agentes partícipes de la educación, como son las madres de familia. Quizás se puede decir que, los medios masivos de comunicación computarizados han logrado dar un giro en las diversiones y formas de socialización de los hijos, que ya requieren de un cuidado muy especial por parte de los padres. Muchas de ellas explican que asisten a la escuela a recoger a los hijos y de paso observar los comportamientos en que se encuentran los escolares. La comunicación que tenemos a través de los medios acerca de la violencia, la agresión y el bulling es desde su forma más agresiva posible y donde se observan las grandes reyertas a nivel de los alumnos. Incluso, muchas de las peleas escolares se difunden en gran parte de las redes sociales, que hace posible llamar la atención sobre las maneras en que la escuela proyecta una imagen de violencia donde el insulto queda atrás para hacer posibles agresiones físicas entre los escolares. Pero esto no es propio de los alumnos, debemos de tener en cuenta que esto tiene sus causales en el entorno familiar, barrial, social y cultural, sobre los cuales se vienen formando estos adolescentes. Esta es la preocupación y lo que analizamos a continuación es la versión de madres de familia de escolares del mismo colegio de Villa María del Triunfo. Son diez mujeres entrevistadas sobre quienes logramos hacer la siguiente interpretación y análisis. En este caso tenemos madres de familia mayormente nacidas en Lima, católicas y ninguna dice hablar idioma nativo alguno. Como se ve son los sectores populares pobres y medios-pobres, donde gran parte de ellas, se dedican a trabajos precarios y a la domesticidad de la casa y la crianza de los hijos. Algunas de estas mujeres prácticamente no trabajan o se encuentran en situación de desempleadas. En realidad, los trabajos que demandan según las respuestas es a negocios en la calle, o empleos de hogar.

TABLA 1: Referentes generales de los entrevistados

Nombre	Trabajo	Lugar de nacimiento	Idioma materno	Religión
1. María (50)	Ama de casa (Negocio propio)	Bellavista, Callao	Castellano	Católica
2. Lucila (42)	Ama de casa	Lima	Castellano	Católica
3. Cintia (34)	Ama de casa	Lima	Castellano	Católica

Nombre	Trabajo	Lugar de nacimiento	Idioma materno	Religión
4. María (39)	Ama de casa (Vendedora)	Piura	Castellano	Católica
5. Gladys (48)	Ama de casa (Vende golosinas)	Lima	Castellano	Católica
6. Rita (42)	Ama de casa (Desempleada)	Chimbote, An-cash	Castellano	Católica
7. Elizabeth (35)	Ama de casa (Antes: empleo en casa)	Lima	Castellano	Católica
8. Martha (39)	Ama de casa	Loreto	Castellano	Católica
9. Janeth (49)	Ama de casa. (Antes: empleo mercado)	Lima	Castellano	Católica
10. Anita (52)	Cosmetóloga	Lima	Castellano	Católica

Fuente: Trabajo de campo. Noviembre 2017 – Marzo 2018. (Elaboración: Martín Barraza / Pedro Jacinto Pazos).

3. Las madres de familia y su acepción sobre la escuela y la educación

Siempre se ha tenido el concepto de educación como sinónimo de futuro, de progreso o de éxito en términos de movilidad social. Quizás fueron las sociedades europeas las que pusieron en el tapete esta idea frente a los ámbitos tradicionales de la servidumbre o la feudalidad arcaica de dichas poblaciones hasta el siglo XVIII. La racionalidad europea puso a la educación como sinónimo de modernización del individuo y de la sociedad. Lo tradicional era lo arcaico y lo religioso cristiano que frenaba la mentalidad y la racionalidad como motor del conocimiento. Se trataba de dejar de lado el pensamiento arcaico o el pensamiento mítico que primaba en la vieja Europa por, lo que implicaba otra sociedad u otra cultura. En el fondo, se trataba de pensar la educación como el resorte del cambio en el individuo y en la comunidad en su conjunto. Se pensó que la única manera de salir de las penumbras, del atraso y de la oscuridad era a través de la escuela. Por ello, se describieron los grandes hechos y fenómenos sociales que portaba la educación como sinónimo de futuro o de modernidad frente al atraso, el pasado o «lo irracional», que no era sino el ideal de un mundo supra-terrenal que al fin y al cabo tuvo que mirar los conocimientos desde una variedad de perspectivas, pero donde la escuela o la educación de la población – sobre todo- campesina era la que suplía de algún modo las viejas racionalidades. De ello no estaban exentos incluso los viejos fisiócratas que siempre sostenían

que la educación era el desarrollo de la sociedad y, por lo tanto, tiene que ser universal y gratuita. Eran los antiguos liberales que de algún modo pensaban en el horizonte de una educación que cambiara la arcaica economía por una libre de pensamiento y desde luego, de mercado. Pero la educación se pone en la palestra desde la modernidad y por el mercantilismo liberal, que pensaba en una economía regida por la ley de la oferta y la demanda. Pero donde lo público o el Estado se priorizaba como institución del cambio.

La escuela ha sido definida en muchos de los entrevistados en nuestros trabajos anteriores –sobre todo en profesores– como el espacio de producción de conocimiento. Gran parte del trabajo de campo que hemos venido realizando los últimos cinco años han incidido sobre la idea del conocer, del saber y del progreso. En cambio, lo que dicen las madres de familia es que está asociado al «Lugar donde los niños aprenden» y, «Como un segundo hogar». También puede estar asociado al respeto, o al futuro, o «donde se aprende para su bien». Es decir, que no implique la anomia del individuo o de la sociedad, que hace pensar en las madres de familia bajo una asociación con las pandillas o las «barras bravas» en las cuales se ven insertados los jóvenes de hoy. En el fondo, -según la investigación- son muy pocos los que hablan de la escuela en términos de su situación social o como parte de una movilidad social. Hay que ver que hoy en día ya no se ve la educación secundaria como un aliciente para el trabajo. Está quedando en menor escala frente a lo masivo que tenemos desde la educación técnica y superior universitaria.

[546]

Sin embargo, aún se tiene en la cabeza que ser en estos momentos educado o profesional es para continuar bajo el rumbo del éxito. Es por ello que, cuando se explica el sentido de la educación, las madres explican que: «Lleva a los chicos al futuro»; «Es algo esencial»; «Para salir profesionales»; «Donde los niños aprenden a ser y, a respetar»; «Es completa, tanto en hogar (valores), como en colegio (asignaturas)»; «Para superarse»; «Saber guiar y orientar a niños y jóvenes»; «Aprender para ser algo en la vida». Y esto es curioso, porque en el fondo aún se tiene presente que la educación lleva al futuro, a la superación, a la profesión y a ser algo en la vida, que no es sino sinónimo de desarrollo. En realidad, en sectores populares, se tiene esto muy presente debido a los prototipos o modelos que nos ponen los medios de comunicación o los mismos pobladores de migrantes de generaciones pasadas, en las que nos hemos envuelto constantemente y que siempre ponían a la educación como el cenit del individuo. Si bien la educación en ciertos sectores populares se mira de manera indiferente por la falta de mercado laboral, sin lugar a

dudas que los padres –o esta vez las madres de familia- están mirando los modelos educativos para sus hijos desde un punto de vista educativo y que implique una cierta movilidad socio-económica. La idea de superación y futuro son dos palabras claves en las respuestas de estas entrevistadas.

Quizás allí hay que ver los referentes que implican la televisión o los medios que siempre ponen como prototipo el fútbol (como modelo de varones y de paso arrastra a las mujeres como «vedettes»), o el baile y el canto como sinónimo de ganancia y de éxito. Este es un desencuentro total, en un mundo engullido por un capitalismo que se hace eco del consumo y de la lógica del mercado, donde la competitividad conlleva a jóvenes que dejan de estudiar para pensar en los juegos de los medios electrónicos, como sentido de diversión y de ganancia. Entonces, cuál sería la frase propicia para esto: «Que logren sus metas»; «Estudiar hace buenos profesionales»; «Futuro del Perú»; «Superarme más para saber»; «Buenos consejos y valores para los jóvenes»; «Que los niños tengan personalidad y superarse». En sí, la búsqueda de superación y el futuro es lo principal para las madres de familia. Saber que los hijos no tienen miras de superación hace la incertidumbre, la duda y en realidad la exclusión y la pobreza en la familia. Esto es un gran dilema que, se piensa, se tiene que superar desde la escuela. Sin lugar a dudas que todas las nociones y frases se encadenan ya que implican una sola salida desde la escuela: futuro. Pero los que se encargan de ello son los maestros, por eso nos atrevimos a preguntarles sobre la idiosincrasia en su interior y todas ellas ponían en duda el respeto y la tolerancia o el buen comportamiento de los maestros y los directores. Es decir, se atrevían a responder con un «más o menos» o «sí, con excepciones» para indicarnos que en realidad el respeto no existe, y menos cierta tolerancia entre ellos mismos. Es lo que siempre sale a relucir en los trabajos cualitativos. En realidad, la pérdida del orden o de la armonía entre mismos profesores o incluso con los estudiantes. Esto hay que tenerlo en cuenta porque las madres parecen no querer decirlo pero sin lugar a dudas implica ciertos compromisos que reflejan de algún modo su participación en la escuela, más cuando se tiene en cuenta que las entrevistadas son las que de algún modo se encuentran muy cerca en la participación escolar. En realidad, la escuela desde los sectores populares es una morada de conflictos y se tienen que observar sus consecuencias sociales, vecinales y barriales. Y esto se observa desde los mismos profesores que viven muy cercanos a sus colegios como centros de trabajo, por lo tanto, un vecino más o un poblador parte del barrio.

TABLA 2: Noción de educación y escuela en las madres de familia

Nombre	Escuela	Educación	Frase propicia para Educación	¿La escuela genera respeto?	¿Respeto entre sus miembros?
1. María (50)	Segundo lugar donde enseñan a los hijos.	Lleva a los chicos al futuro.	Que logren sus metas.	No.	Sí. A veces.
2. Lucila (42)	Centro para prepararse y aprender.	Es algo esencial.	Tienen que educarse.	Sí.	Sí.
3. Cintia (34)	Lugar donde aprenden los chicos.	Se educa a los chicos para salir profesionales.	Estudiar hace buenos profesionales.	Más o menos.	Más o menos (Directora no se hace respetar).
4. María (39)	Donde los niños aprenden para un futuro mejor.	Donde los niños aprenden a ser y a respetar	No opina.	La mayoría sí.	Sí.
5. Gladys (48)	Educación que los niños vienen a aprender. Respeto.	Educar a niños para respetar, estudiar y trabajar.	Estudiar.	Sí.	Más o menos.
6. Rita (42)	Institución donde niños reciben conocimiento.	Es completa, tanto en hogar (valores), como en colegio (asignaturas).	Niños, futuro del Perú.	No todos. No.	No.
7. Elizabeth (35)	Lugar donde los niños vienen a aprender.	Aprender buen comportamiento.	Educación como aprendizaje.	No.	No.
8. Martha (39)	Educación de niños, enseñar por el bien de ellos.	Educación para aprender y superarse.	Superarme más para saber.	Sí.	Sí.
9. Janeth (49)	Segundo hogar de niños. Aprenden cultura general. Los valores, en el hogar.	Saber guiar y orientar a niños y jóvenes.	Buenos consejos y valores para los jóvenes.	A veces no. No toman interés a problemas de los niños.	Sí, con excepciones.
10. Anita (52)	Se educan para que puedan ser algo en la vida, por nuestro país.	Aprender para ser algo en la vida. Respeto.	Que los niños tengan personalidad y superarse.	No mucho.	Se tapan entre ellos. No atienden a los padres.

Fuente: Trabajo de campo. Noviembre 2017 – Marzo 2018. (Elaboración: Martín Barraza / Pedro Jacinto Pazos).

IV. Formas de expresiones del racismo

Para las madres de familia, todas ellas explican que existen distintas formas de discriminación en el país. Lo ven por el: «Color, procedencia, condición social»; «Vestimenta»; «Racial y económico»; «Apariencia»; «A gente de provincia. Por forma de hablar»; «Insultos a sí mismo, a sus cuerpos»; «Física»; «Forma de vida». En el fondo, lo que de alguna manera uno percibe desde el sentido común y por todos lados en las calles o en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Hay que tener presente que las madres de familia en su mayoría son amas de casa o tienen trabajos domésticos. Y nadie excluye las expresiones que condicionan observar el racismo en sus distintas modalidades. Y en realidad, lo explican con mayor énfasis, porque según ellas, existe «bastante discriminación» y vienen con: «Burlas, insultos, por habla y color»; «Con frases y pleitos»; «Por ser de la sierra. En colegios de alto nivel, a los de condición baja»; «Condición social»; «Menosprecio por economía. A trabajadoras del hogar»; «Inseguridad»; «Exclusión por vestir. No dejan entrar a lugares»; «A gente humilde. Por lugar de residencia».

Como se ve las variantes son significativas cuyo carácter implica siempre la condición social y el origen cultural de las madres de familia. Ello nos expresa algo que tienen interiorizado y lo que no se escapa el pensar de ser racializadas constantemente o por observarlo siempre. Desde luego, algo que nunca se escapa es el ser «serrano y humilde». Aquí se cruzan dos categorías que van de la mano en la discriminación desde el punto de vista económico y desde una percepción geográfica. Ello no escapa de lo que se reitera siempre en casi todos los entrevistados: «Cholo, serrano, charapa, indio, negro, chuncho». En realidad, «el choleo y el serraneo» es lo que más se ve en todo esto. Y no sólo para el caso de Lima sino para lo que de alguna manera son las mismas frases o palabras racistas que se propalan siempre. En el fondo, es para pensar una serie de atributos que se repiten constantemente y se logran replicar desde las lógicas de toda una población que las escucha constantemente. Se debe de tener presente que parece ser el reclamo de madres de familia, que no solo tiene en cuenta las maneras en que el racismo se expresa, sino en que todo esto se generan una serie de conductas que se traducen para toda la sociedad en su conjunto. Y aquí, juegan un rol fundamental los distintos comportamientos desde las narrativas y los discursos que se repiten constantemente de generación en generación. Y mucho más, cuando dichos discursos provienen de atributos familiares y barriales que se repiten asiduamente. Esto nos genera una hipótesis, que implica describir que gran parte de lo que se sucede desde los discursos raciales y racistas provienen desde el hogar familiar, a lo que de-

bemos de poner mayor énfasis. ¿Por qué nos protegemos de palabras que se incuban en el calor familiar? Como se ve, las frases y las palabras racistas son una reiteración que no solo proviene de la calle sino también de la intimidad del hogar, con la cual los peruanos no queremos enfrentarnos.

TABLA 3: Palabras y frases como formas de discriminación racistas en Lima y el país

Nombre / Temática	Formas de discriminación en el país	¿Discriminación en Lima?	Expresiones de discriminación en Lima	Palabras discriminatorias oídas siempre	Frases racistas oídas en Lima
María Maza (50)	Color, procedencia, condición social.	Si. Bastante.	Burlas, insultos, por habla y color.	Cholo, serrano, charapa, indio, negro, chuncho.	Insultos de venezolanos a peruanos.
Lucila Aguilar (42)	Color, habla. Vestimenta.	Sí.	Insultos.	Cholo, serrano.	No precisa.
Cintia Nieto (34)	Racismo. Economía.	Si. Bastante.	Vulgarmente. Con frases y pleitos.	Cholo, serrano, negro, charapa.	No precisa más.
María N. (39)	Racial, social, color de piel.	Sí hay.	Por ser de la Sierra. En colegios de alto nivel, a los de condición baja.	Cholo, serrano, negro, charapa.	Serrano (de sierra), cholos (del norte).
Gladys García (48)	Racista.	No observa.	No observa.	Ninguna.	Cholo, serrano (en televisión).
Rita Velásquez (42)	Color, vestido, condición social, apariencia.	Bastante. Por nivel de estudios.	Por ser de Sierra. Condición social.	Cholo, serrano, indio, chuncho, charapa, negro.	Serrano, cholo, indio.
Elizabeth Poma (35)	A gente de provincia. Por forma de hablar.	Sí	Menosprecio por economía. A trabajadoras del hogar.	Cholo, serrano, indio, charapa, negro.	Ese serrano. Es un mongolito.
Martha S. (39)	Insultos a sí mismo, a sus cuerpos.	Sí, en los pandilleros que asaltan.	Inseguridad.	Cholo, serrano, indio, charapa, negro, chuncho.	«Balsacha».
Janeth Llontop (49)	Física, color de piel.	Sí.	Exclusión por vestir. No dejan entrar a lugares.	Cholo, serrano, negro.	Serrano, cholo, indio, negro.
Anita Verde (52)	Económico, forma de vida. Congreso y Jueces.	Sí, un montón.	A gente humilde. Por lugar de residencia. A humildes no hacen caso.	Cholo, serrano, negro.	Cholo, ignorante. Por personas de alta clase.

Fuente: Trabajo de campo. Junio – noviembre- 2017. (Elaboración: Martín Barraza / Pedro Jacinto Pazos)

V. El sentido de la violencia desde la racialización territorial: el «cholose-raneo»

Esta es un tema reiterativo que venimos investigando y analizando en nuestras investigaciones y en la diversidad de sujetos sociales que se nos presenta en el país. Lo hemos investigado en microempresarios, alumnos, consumidores, profesores y también mujeres-alumnas de los colegios. Todos tienen un sentido común en su expresión. Todos lo piensan como si fuere algo natural desde la lógica de la exclusión y la agresión. Todos lo miran en los distintos ámbitos donde se encuentran, sea para diferenciarse o clasificarse socialmente. Son pocos los que niegan su alcance en la gente y su manifestación discursiva racista. Quizás proponemos estas palabras como forma de distinción de lo que observamos en los imaginarios que se endilgan los mismos pobladores en su sentido jerárquico. Otra de las palabras con la que venimos implicando su contraste es con la palabra «criollo» o «blanco». Aunque estas conllevan ya algunas relaciones epidérmicas, en algunos casos lo criollo ha denotado un sentido más horizontal. Y en otros ha sido para reiterar el estigma que se les tiene. Desde luego, estas ideas fueron resultado de las lecturas que se observaban en los escritos del siglo XIX, en los clásicos de las ciencias sociales o las humanidades de entonces. No en vano tenemos como pioneros a autores como Sebastián Lorente (1851) y el mismo Clemente Palma (1905), sin contar la literatura que se veía en Felipe Pardo y Aliaga cuyo recalcitrante racismo recorría toda su pluma por esta época. Miremos sino la rima y el verso de la época donde se colocaban ideas racistas contra el Mariscal Santa Cruz, bajo estas palabras; serrano, cholo e indio. Y en todo ello el negro. Lo mismo sucedió con su hijo Manuel. Una herencia racista desde la política, pero en sí, desde la literatura².

[551]

El objetivo es pensar cómo los distintos actores sociales lo tienen presente en su vida cotidiana desde su percepción con la cual se ubican frente a la escuela o en los distintos ámbitos en los cuales se orientan y manejan. En realidad, lo «cholo y lo serrano» son dos palabras cuasi naturalizadas en la concepción racista de la población que parece ser parte de un vocabulario permanente. ¿Qué sentido tiene su comunicación desde lo agresivo y despectivo como se le escucha hoy en día, sobre todo en la escuela? La mentalidad peruana criolla colonial proveyó conceptos que se han propalado a lo largo de la historia, y ha llevado a pensarlos como parte del sometimiento de una cultura peruana enajenada. Tal vez podamos hablar aquí de una enajenación colonizada cuyo soporte sigue los traumas de la colonia europea-española, cuya forma de dominar es haciéndole recordar o rememorar al

² Consultar el libro de Cecilia Mendez: «Incas sí, indios no».

dominado que su espacio es el del servil-indígena que no puede «arrimarse» al espacio dominante y criollo o elitista sobre el cual se ha construido la dominación del poder, y para ellos o «los otros» un estereotipo, una marca. No en vano podemos decir que siempre se tuvo en la cabeza en el mundo andino peruano (se incluye la costa y amazonía peruana indígena) que el «arrimado» era el que se quería trepar en el ámbito social ajeno. En el fondo el que quiere treparse en la movilidad social que sola era propia de los criollos o de los que cuidaban de su poder económico o político. Esto es lo que pone en el tapete lo social. Por lo tanto, no puedes arrimarte, no puedes subirte al espacio social no correspondiente.

[552] Es la historia la que nos precisa una colonialidad que se mantiene incólume en las distintas esferas elitistas y de poder, pero a la vez también en espacios sociales bajos o populares, donde se supone que frases que implican el «cholar o el serranear» deben ser excluidas. Esto es lo más sintomático porque tenemos en sí protagonistas que provienen de los sectores sociales populares o mejor decir, se explican desde una población social baja o media pobre que complejiza una situación racializada. Sus respuestas no pueden ser más significativas: «Todos somos cholos sin importar de donde seas»; «Una discriminación. Pero a veces los ‘cholos’ son más inteligentes y trabajadores», «Una mezcla de razas. Depende del modo en que se dice, puede ser cariñoso o negativo» y, «Algo bonito. Todos los peruanos son cholos. Nuestros antepasados de la Sierra». Es decir, en el fondo podemos no confundirnos y explicar que la distinción social y geográfica está bien marcada: Los cholos son los serranos pero a la vez son todos los peruanos. En realidad, podemos trabajar de distinto modo lo que se dice sobre lo cholo, pero sigue siendo la gran causal de expresiones más duras y cruentas que se ven en la sociedad peruana. Por ello es que su extensión «cholo de mierda» sigue siendo la frase que se oye en la televisión, en la casa, en el colegio, en redes sociales, en el bus, en mercado, en el trabajo, en la calle, en La Molina, San Martín de Porres, Villa El Salvador, en todo sitio. No lejos de la palabra serrano y de la acepción «serrano de mierda» que se escucha en todos los ámbitos o lugares similares a los que encontramos para la palabra cholo. Es decir, parece que no se distingue la idea. Ambas, cholo y serrano, están muy clavadas en la mentalidad de la gente. Y, prácticamente, no se distingue de quiénes la pronuncian, sino que es un producto discursivo de todos los sectores sociales. Y allí viene su complejidad por cuanto se piensa que debe de ser tratada desde determinados sectores sociales, cuando en realidad se ha diseminado socialmente en toda la población. No tenemos escapatoria cuando de diferencia se trata. Pero no de lo

étnico o cultural sino de lo social. Se esgrime porque se ha logrado otro estatus y por lo tanto ya no se tiene el origen que implica la acepción. Al revés, el origen está tan clavado que no puede negarse, y mucho más, cuando el apellido o la firma se reitera bajo lo quechua o lo andino que no se quiere sacar a relucir.

En realidad, hablar de discriminación implica observar su complejidad y los factores causales que ella encamina. Muchos de los trabajos que se siguen realizando al respecto confirman la dureza con que se observan las formas de discriminación en la sociedad peruana. Se puede endilgar una manera racial o racista de pensar el prejuicio sobre todo cuando se tiene una subjetividad muy reelaborada sobre los epítetos o los estigmas que subyacen en los individuos, o en la escuela. Sin embargo, ésta debe entenderse desde las lógicas que implican la agresión y la violencia en la familia. En el fondo, los temas que tratan sobre la familia vienen desde la psicología donde las causales se establecen como conductas inapropiadas o comportamientos cuyo origen proviene de una salud mental deteriorada. Desde luego, que es un factor, pero no el determinante ni decisivo para entender la sociedad y el sistema en el cual nos movilizamos. Puede ser tanto de una causal de salud, pero a la vez implica una serie de causales donde lo económico también prima. Hay que tener en cuenta que los bienes de consumo son parte de un mundo del mercado donde los individuos en situación precaria no pueden adquirir. Esto implica, a la vez, también una relación social permanente donde los adolescentes lo sienten inalcanzable o en su defecto el trabajo en el cual se desenvuelven los padres o las madres que de alguna forma va generando un cierto conflicto. Más si las relaciones de trabajo son completamente precarias o inexistentes.

[553]

De este modo observamos que las mujeres perciben distintas formas de violencia. Hacen una tipificación entre lo verbal, físico y psicológico donde el «pegar a alguien» o la «agresión» constante son evidentes. Donde los golpes y las palabras agresivas de los adultos hacia los niños es una marca continua. Y las mujeres lo explican. Sobre todo desde las alteraciones que se dan entre los padres. En sí, algo que no debe suceder, pero que, en realidad, se explica como algo: «Muy triste. Termina mal. Se da en violaciones, feminicidios, muertes y, suicidios». Y, desde luego, la falta de respeto o la falta de comunicación, que es lo que mayormente se reclaman. Se establece, entonces, que estamos frente a una correlación de cómo ciertos parámetros de la violencia simbólica y el sentido del imaginario van encausando las formas de discriminación que se manifiestan entre las personas, y desde luego explicarlas con una cierta naturalidad desde los sectores populares. Es decir, los insultos que se endilgan en la calle desde una lógica racial se perciben o se

construyen desde la escuela o desde ámbitos cercanos a los padres. El sobreponer nombres o denominaciones raciales y racistas como «cholo», «serrano», «negro», «queso», «llama» o, «alpaca» tiene mucho de connotación en las expresiones de los escolares, que salen a relucir en «los pleitos o las broncas» que ellos realizan. De esta manera, se han hecho tan comunes estas formas de racialización que los pleitos o los golpes que se ven en la calle, a las salidas de los colegios, la agresión y las lisuras como parte de estos conflictos, tienen ese sentido. Es decir, las lisuras verbales, los insultos, los apodosos muchas veces pasan por estas formas de agredirse racialmente. Desde luego, bajo una agresión verbal donde la mentada de madre es común. Las madres, nos refieren que incluso parte de esta agresión hace que los niños terminen en el hospital malheridos y con rencillas permanentes, donde se reinician frases que refieren al ámbito de los animales. No en vano se puede endilgar: «chanchito, calavera, tarado», junto con los improprios desde las mentadas de madre y la misma agresión física. En realidad, todas las mujeres refieren esto.

TABLA 4: Frases racistas y violencia en el colegio

Nombre	Frases racistas en el colegio	Formas de violencia	Agresión en el colegio	¿Por qué se da agresión en colegio?
1. María Maza (50)	Chocolatito, cholo, sombra, serrano de m...	Hay muchos tipos: física, psicológica.	Sí. Alumnos salen a la calle y se agreden. Verbal. Lisuras.	Falta de respeto, valores. Bullying.
2. Lucila Aguilar (42)	Cuatrojos.	Cuando le pegas a alguien. Es agresivo.	Se pelean en la salida. Verbal en insultos.	Porque están en adolescencia. Por chicas. Por pelearse entre grupos.
3. Cintia Nieto (34)	No ha oído.	Algo que no debe suceder en Perú.	Se golpean, se dicen palabras incoherentes.	No hay dialogo de los padres hacia los hijos.
4. María N. (39)	Chola, cholo, negro.	Física, psicológica. Con golpes o palabras. Entre niños y adultos.	No. Verbal sí. Insultos y apodosos.	Conflictos en partidos de futbol. Una enamorada.
5. Gladys García (48)	Ninguna.	Cuando un papá se altera y le pega al niño.	No.	Por falta de comunicación entre los niños.

Nombre	Frases racistas en el colegio	Formas de violencia	Agresión en el colegio	¿Por qué se da agresión en colegio?
6. Rita Velásquez (42)	Shipiba, bruja, cerda, enana.	Muy triste. Termina mal. Se da en violaciones, feminicidios, muertes, suicidios.	Bastante. Incluso casos de niños que acabaron en el hospital. Agresión verbal.	Problemas del hogar. Falta de valores.
7. Elizabeth Poma (35)	Negro feo, negro cochino.	Falta de respeto, irse a las manos.	Física no. Verbal. Insultos, apodos: chanchito, calavera, tarado.	Por la educación en casa.
8. Martha S. (39)	Flaca, gorda, negra, charapa, chanchas.	Maltratar a niños, gritarles, mandarles toscamente.	Sí, el año pasado agredían a mi hijo. Sí, verbal «concha tu madre, contra».	Observan a padres y tías y repiten.
9. Janeth Llontop (49)	Negro de m...	Hay muchos tipos. Verbal y física. Muy dolorosas.	Física sí, disimulada entre juegos y agresión. Golpes. Verbal, insultos, apodos: Llamar de «la» a varones.	Porque varones y mujercitas se creen mejor. Quieren hacer sentir menos al otro.
10. Anita Verde (52)	No logro diferenciar por costumbre si es discriminación o cariño.	Cuando los padres maltratan a los niños. No conversan.	No mucho física. Verbal, sí. Menta la madre.	Situación del hogar. Imitan lo que ven.

Fuente: Trabajo de campo. Noviembre 2017 – Marzo 2018. (Elaboración: Martín Barraza / Pedro Jacinto Pazos).

VII. Una visión desde la agresión en la familia y el barrio

La mirada sobre la violencia requiere de orientaciones teóricas que nos expliquen los sentidos causales y relacionales del fenómeno. Como se sabe, esto lo tenemos todos los días –los medios de comunicación lo propalan a cada momento- y, por lo tanto, tiene sus actores sociales cuasi definidos. El hombre y la mujer en una lucha de género permanente. Las relaciones de poder, los niveles de enajenación y colonialidad sobre la cual se eleva nuestra razón y nuestras prácticas sociales tienen un *continuum* de agresión que no solo se ex-

presa en lo físico, sino que se inocular desde ámbitos impensables. Es el hogar, es la escuela, es la calle, son todos los espacios de socialización donde observamos nuestros conflictos diarios. La escuela sigue siendo el espacio donde los sujetos sociales en acción dirimen sus expresiones de socialización, de afecto, de sensibilidad, pero a la vez también sus rencores, sus tirrias y sus desafíos a los maestros y a sus compañeros. Aquí se dan formas de des-socialización y de enconos que se manifiestan de manera intersubjetiva. Las expresiones de la investigación implican ello.

Así, cuando a las madres de familia se les pregunta sobre la existencia de la agresión física en el hogar, ellas nos refieren que no han sido agredidas físicamente, no obstante, todas dicen que han recibido agresión verbal constantemente. Es decir, aquí se presentan los casos del negacionismo de algo que sucede frecuentemente, como diciéndonos que, «sólo lo observamos, pero no me incumbe o nunca me ha sucedido». Es como la idea de la discriminación, sobre la cual se responde que nunca nos ha sucedido, pero sí se ve en otras personas.

[556]

Y esto lo observan en el hogar como «normal» o de forma natural «como en toda pareja», más cuando el «Esposo alza la voz y la esposa le responde». Estos son los momentos más álgidos en las parejas sobre todo cuando ya la discusión cobra un cariz mucho más agresivo. Aquí, no se refieren las palabras o frases que se dicen en el hogar, pero hay que tener presente que se trata también de expresiones que implican orígenes, modos de hablar, sentidos culturales y étnicos de la familia, en sí las características que recorren lisuras, adjetivos, epítetos y apodos, que para las mujeres son «normales», como nos refieren algunas entrevistadas. De hecho que esto lo sostienen las mujeres y lo retrotraen a la escuela. Todas lo rememoran desde sus años de colegiales. Es decir, en el fondo es como si algo continuará bajo las mismas lógicas sobre las cuales como alumnas y hoy como madres se reconstruyera. Aquí, la preocupación es porqué dicen que nunca fueron agredidas físicamente. Quizás podamos ver una represión para pensarse «no agredidas» por las razones de no ser etiquetadas o tipologizadas como violentas o familias con violencia permanente. De todos modos, existen algunas madres de familia que reconocen el sentido físico de la agresión familiar, pero no en ellas sino en amigas o parientes. Es decir, se está ante una encrucijada donde muchas veces no se quiere reconocer agresión propia, pero sí ajena, porque «lo vi en amigas» o también porque «me lo contaron». Esto es el no reconocimiento de algo que se acumula y termina en actos más perniciosos de las personas, por no hablar de la violencia homicida o feminicida que recorre el país. Es el momento de

explicarlo como el sentido estructural de una sociedad que hace brechas frente a una modernización que fue hecha para la civilización, la no agresión y para la libertad de las personas. En realidad, el mundo del neoliberalismo tiene que reconocer que sus consecuencias no solo implican las relaciones económicas sobre la cual se construye y se manifiesta el individuo, las personas o la sociedad, sino tiene que explicar también que agrede y destruye ámbitos íntimos de la racionalidad de las personas o de las sociedades. El pensamiento también entra en confrontación.

Cuando se les pregunta ¿por qué se da la agresión en el hogar?, nos dicen, porque «se perdió el respeto», por «el dinero y los conflictos de pareja»; «porque no se comprenden»; «no hay respeto mutuo ni comunicación entre la pareja», «no hay trabajo», por la «seguridad y confianza de pareja, «por la formación en casa» o por «pelea de hogar y padres separados». De hecho, todo confluye: el trabajo, la economía, la incomunicación y la disfuncionalidad de las parejas. En el fondo, sigue siendo el trabajo lo que conlleva dinero, consumo y sobrevivencia. Estamos en los sectores populares de Lima y ellos lo miran de esa manera. No dejan de ver el sentido causal de un fenómeno que llega a la escuela y se dispersa desde el hogar, pasa por las relaciones de género, por la pareja, la convivencia cuyas prácticas sociales pueden conllevar incomunicación y desconfianza. Y desde luego, lo que se construye en el barrio, en la calle donde la violencia es el caldo de cultivo de relaciones precarias, desde los vecinos que se tiran piedras o se agreden y de la escuela que es parte de todo esto. Se puede ver tanto en la familia como en las pandillas, parecen no distinguirlo, pero su recorrido como violencia es evidente. Las razones son de todo tipo. El dinero cobra su función, los jóvenes están presentes, se superpone la familia y desde luego, el alcohol es propio de todas las causas que se reproducen en la escuela. Y una de las madres lo sintetizó mejor: las deudas económicas.

[557]

TABLA 5: *Violencia en el hogar y el barrio*

Nombre / Tema	Agresión física en hogar	¿Por qué se da agresión en hogares?	¿Agresión en el barrio?	¿Por qué se da agresión en el barrio?
María Maza (50)	No. Verbal sí, lo normal en un hogar.	Se perdió el respeto. El dinero. Conflictos de pareja.	Sí, de familias.	No lo sé, pero hay conflicto por muchas razones. Incluso por estacionar el auto.

Nombre / Tema	Agresión física en hogar	¿Por qué se da agresión en hogares?	¿Agresión en el barrio?	¿Por qué se da agresión en el barrio?
Lucila Aguilar (42)	No. Verbal sí. Esposo alza la voz y esposa le responde.	Por falta de dinero, porque no se comprenden.	Los alumnos que salen. Los vecinos, no.	No he observado.
Cintia Nieto (34)	Hace años cuando iba al colegio.	No hay respeto mutuo ni dialogo.	Los vecinos se pelean en la calle. Los pandilleros.	Pandilleros agreden a chicos de la cuadra. Cuadra a cuadra se enfrentan.
María N. (39)	Años atrás cuando estábamos en colegio.	Falta dinero, problemas de pareja, separación, no hay trabajo.	No. Solo verbal.	Física no. Verbal, problemas entre vecinos y la junta directiva. Reclamos fuertes.
Gladys García (48)	No.	Por falta de comunicación entre la pareja.	No.	Padres no se comunican con los niños. Se separan y juntan con pandilleros.
Rita Velásquez (42)	No. Pero amigas sí. Agresión verbal en su propio hogar sí.	Condiciones económicas. Seguridad y confianza de pareja. Formación en casa.	No mucho. En anterior barrio sí. Entre transeúntes. Discusiones y pleitos.	Por dinero, deudas. Perros que dañan propiedad ajena o desparraman basura. Riñas entre familias.
Elizabeth Poma (35)	No. Ni física ni verbal.	Porque se permite desde un primer momento y se vuelve rutinaria.	Pandilleros y grupos que se pelean entre ellos.	Pandillaje, personas de mala vida.
Martha S. (39)	No.	Pelea de hogar, padres separados.	Sí. Entre vecinos se tiran piedras, golpean e insultan.	No saben controlarse en el hogar,

Nombre / Tema	Agresión física en hogar	¿Por qué se da agresión en hogares?	¿Agresión en el barrio?	¿Por qué se da agresión en el barrio?
Janeth Llontop (49)	No. Verbal en familia no. Sí en parientes.	Mujeres callan desde el inicio. Incomunicación en la pareja. Descuido. Pero se supera conversando.	Toman y luego se tiran la botella, golpes, insultos.	Por el alcohol, la agresión incluso entre familia, sin darse cuenta.
Anita Verde (52)	Física, muy poco. Levantar la voz.	Por padres separados, situación económica.	Física, sí. Los que paran en las esquinas.	La situación de la vida. Parar en la esquina.

Fuente: Trabajo de campo. Noviembre 2017 – Marzo 2018. (Elaboración: Martín Barraza / Pedro Jacinto Pazos).

Conclusiones

1. Existe una relación directa entre la discriminación y la violencia simbólica que se manifiesta en la escuela constantemente. Se encuentran espacios sociales que confluyen y se encausan con sentido hacia la escuela: son el hogar familiar, el barrio, los vecinos, los jóvenes y adolescentes alumnos y con ellos los maestros o profesores.
2. Sus sentidos de causalidad se reproducen en las prácticas sociales cotidianas del hogar, la familia, las relaciones de trabajo, la vecindad y el barrio como formas de construcción de rivalidades y enfrentamientos perniciosos, poco constructivos en su sentido de confianza y convivencia. Gran parte de dichas prácticas tienen su reproducción en le escuela. De hecho, todo confluye para explicarnos la violencia escolar: el trabajo, el desempleo, la economía, la incomunicación y la disfuncionalidad de las parejas. En el fondo, sigue siendo el trabajo lo que conlleva dinero, consumo y sobrevivencia.
3. Estamos en los sectores populares de Lima y las madres de familia tienen su percepción singular. No dejan de ver el sentido causal de un fenómeno que llega a la escuela y se dispersa desde el hogar, pasan por las relaciones de género, por la pareja, la convivencia cuyas prácticas sociales pueden conllevar incomunicación y desconfianza. Y, desde luego, lo que se construye en el barrio o en la calle implica la violencia como producto de relaciones precarias, desde los vecinos y padres en agresiones efímeras o latentes, pero que la escuela recepciona.

FUENTES CONSULTADAS

1. Anson, J. y Madeleine, Z. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.
2. Aquézolo, M.(Compilador). (1976). *La polémica del indigenismo*. José Carlos Mariátegui / Luis Alberto Sánchez. Lima: Mosca Azul, editores.
3. Ardito, W. (2009). *Reflexiones peruanas. Por un país sin discriminación*. Lima: Coordinadora Nacional de Derechos Humanos.
4. Bourdieu, P. y Loïc W. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Barcelona: Anagrama.
5. Bruce, J. (2007). *Nos habíamos choleado tanto. Psicoanálisis y racismo*. Lima: USMP.
6. Callirgos, J. (1993). *El racismo: la cuestión del otro (y de uno)*. Lima: DESCO.
7. Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad 2*. Barcelona: Edit. Tusquets.
8. Contreras, C. y Oliart, P. (2014). *Modernidad y educación en el Perú*. Lima: Minedu. Fondo Editorial.
- [560] 9. Degregori, C.I. (s/f). «Ocaso y replanteamiento de la discusión del problema indígena (1930-1977)». En *Indigenismo, Clases Sociales y Problema Nacional*. Lima: Centro Latinoamericano de Trabajo Social (editor).
10. Degregori, C.I. (2013). *Del mito del Inkarri al mito del progreso. Migración y cambios culturales. Obras Escogidas III*. Lima: IEP.
11. De la Cadena, M. (2004). *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cuzco*. Lima: IEP.
12. Domínguez Condezo, V. (s.f.). *Heroica resistencia de la cultura andina. Deslindes sobre la educación y la cultura*. Huánuco: Universidad de Huánuco.
13. Espinoza, O. y Belaunde, L. (2014). *¿Indigenismos, ciudadanías? Nuevas miradas*. Lima: Minedu. Fondo Editorial.
14. Flores Galindo, A. (1988). *Buscando un Inca. Identidad y utopía en los andes*. Lima: SUR. Casa del Socialismo.
15. Golte, J. (1980). «Gregorio Condori Mamani o la Bancarrota del Sistema Cognitivo Andino». Rev. *La Revista*. No. 3. Noviembre. pp.18-20
16. Golte, J. (1981). «¿Qué es la Cultura frente a la Historia?» Revista: *La Revista*. No.4. Abril. pp. 59-63. Lima: IEP.

17. Jacinto, P. (2016). «Discriminación racial y racista en la educación Peruana». En Revista *Investigaciones Sociales*. N° 36, Vol. 20. Lima: Revista del IIHS- UNMSM. Enero – Junio.
18. Jacinto, P. (2014). «Sobre la subjetividad racial y racista en la educación Peruana». En *Revista Yuyaykusun. URP. Departamento de Humanidades*. N° 7 Noviembre.
19. Jacinto, P. (2011). «La colonialidad del imaginario racial y racista en la educación peruana». En *Revista Scientia*, N° 12 – Vol. 12, Lima: CIURP.
20. Levi-Strauss. (1974). *Raza e historia*. New York: Unesco.
21. Lorente, S. (?/1855). *Pensamientos sobre el Perú*. Lima. UNMSM. Departamento de Publicaciones. (Nota preliminar de Alberto Tauro). pp. 86.
22. Manrique, N. (1999). *La piel y la pluma: escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima: SUR. Casa de estudios del Socialismo.
23. Mariategui, J.C. (1972). *Peruanicemos al Perú*. Lima: Edit. Amauta.
24. Méndez, C. (2010). «De indio a serrano: nociones de raza y geografía en el Perú. (Siglo XVIII al XXI)». *Revista Histórica*. Lima: PUC.
25. Mejía Navarrete, J. (2016). *América Latina, modernidad y conocimiento*. Lima: Fondo Editorial, Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM.
26. Montoya, R. (1987). *La Cultura Quechua Hoy*. Lima: Hueso Húmero Editores.
27. Montoya, R. (1990). *Por Una Educación Bilingüe en el Perú*. Lima: Mosca Azul Edit. / CEPES.
28. Montoya, R. (2011). *El porvenir de la cultura*. Lima: UNMSM / Cuzco: Instituto Nacional de Cultura.
29. Nugent, G. (2014). *El laberinto de la choledad. Páginas para entender la desigualdad*. Lima: UPC. Fondo Editorial.
30. Oboler, S. (1996). *El mundo es racista y ajeno: Orgullo y prejuicio en la sociedad limeña contemporánea*. Lima: IEP, Documento de trabajo N° 74.
31. Oboler, S. y Callirgos, J. (2015). *El racismo peruano*. Lima: Ministerio de Cultura/ IEP.
32. Ortiz Rescanierre, A. (1999). *El racismo ilustrado o cuando se ve lo propio con ojos ajenos*. En *Revista Anthropológica*. N° 17, Vol. 17. Lima: PUCP.
33. Palma, C. (1897). *El porvenir de las razas*. Tesis de bachillerato en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNMSM.

34. Piscocoya, L. (2002). *Cuánto saben los maestros*. Lima: Fondo Editorial. UN-MSM.
35. Planas, M. y Valdivia, N. (2009). *Discriminación y racismo en el Perú: un estudio sobre modalidades, motivos y lugares de discriminación en Lima y Cusco*. Lima: GRADE/ UPCH.
36. Portocarrero, G. (2013). *La utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje*. Buenos Aires: CLACSO.
37. Portocarrero, G. y Oliart, P. (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: IAA.
38. Quijano, A. (1980). *Dominación y Cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima: Mosca Azul Edit.
39. Quijano, A. (1992). «Colonialidad y Modernidad/ Racionalidad». *Revista Perú Indígena*. Vol.13. No.29. pp.11-20. Lima: IIP.
40. Quijano, A. (1993). *Raza, etnia y nación en Mariátegui*. En: José Carlos Mariátegui y Europa. *El otro aspecto del descubrimiento*. Lima: Editora Amauta. pp. 167 – 189.
- [562] 41. Quijano, A. (1994). «Colonialidad del Poder y Democracia en América Latina». *Revista. DEBATE*. No. 77. Marzo-Mayo. Lima: Apoyo.
42. Rochabrún, G. (2014). «Una vana pretensión: ser racista en el Perú». En: Rochabrún, Drinot y Manrique: *Racismo, ¿sólo un juego de palabras?* Lima: IEP/Ministerio de Cultura.
43. Rubio Fataccioli, A. (1990). *Sebastián Lorente y la Educación en el Perú del Siglo XIX*. Prologado por Carlos Daniel Valcárcel. Lima: Editorial Allamanda.
44. Valdivia, N. (2009). «¿Somos o no racistas los peruanos? Algunas evidencias desde las Ciencias Sociales». En *Revista Le Monde Diplomatique* – Lima: Dossier, Año II, Número 24, Abril.

Educación y justicia: una perspectiva sobre la evasión de las normas y la perpetuación del conflicto en Colombia.

JUAN CARLOS SÁNCHEZ SIERRA, PHD

Red Juventud

Resumen: En este artículo se propone un análisis de las transformaciones del marco jurídico vigente en Colombia, para reconocer las precariedades del sistema educativo y de las políticas públicas que podrían propiciar el seguimiento de la ley y el respeto a la diferencia. En Colombia, como en muchos países donde prevalecen brechas insalvables de equidad y justicia social, lo legal falla a la hora de forjar una sociedad educada en el seguimiento de valores, normas y principios de respeto y tolerancia hacia una interacción constructiva y pacífica. En particular, se examinan las condiciones que han impedido que los mecanismos jurídicos promuevan la tolerancia y limiten la tendencia a resolver conflictos a través de la violencia.

[563]

Palabras clave: Educación, justicia, violencia, política educativa, Colombia.

Abstract: This article offers an analysis of recent changes in the Colombian juridical framework in order to recognize failures in both the educational system and public policies that might encourage people's respect for the difference and make laws effective. In Colombia, like in many other nations where an unbridgeable gap in terms of equity and social justice prevails, law fails in the process of shaping an educated society that follow norms, values and principles of respect and tolerance required for a peaceful and constructive interaction. The analysis emphasizes on phenomena that hinder juridical mechanisms intended to foster tolerance while limiting the common use of violence to solve conflicts.

Key words: Education, justice, violence, educational policy, Colombia.

Introducción

Cuenta la leyenda que Colombia es un país de leyes. En el siglo XIX, antes de que se impusiera esa percepción, Andrés Bello acotó que la colombiana, como las de Chile y el Perú, eran sociedades donde predominaban los abogados, un factor que podría garantizar la adopción de principios liberales de organización política y social. Las élites dominantes en Colombia, cuya proyección progresista es discutible, asumieron estas líneas de corte en términos filosóficos e ideológicos como inspiración para construir una sociedad a imagen y semejanza de sus modelos en Europa y Norteamérica. Tales principios le darían trayectoria al contrato social al robustecer el *statu quo* en sociedades liberales o con un perfil democrático. La trayectoria jurídica de Colombia parece contradecir algunas de las premisas del derecho y su relación con el proceso tradicional de progreso y modernización de las sociedades democráticas. Sin embargo todos estos son supuestos. Por ejemplo, se supone que la jurisprudencia se constituye en garantía de estabilidad, y que una sociedad apegada a las normas, promueve el florecimiento de una vida social y política que lleve al progreso y el bienestar. También se alega que una sociedad apoyada en la ley favorece el orden social, y sirve de garantía en el intrincado tejido de libertades que emergen en el proceso de modernización. Finalmente las normas sirven de salvaguarda, un parapeto contra el autoritarismo y las impredecibles veleidades de la política y sus coyunturas.

[564]

Así como unas elecciones no significan democracia, la abundancia de leyes no implica que en realidad rijan, o que la población se ciña a ese marco normativo que debería garantizar el respeto, la tolerancia, y un adecuado funcionamiento de las instituciones sociales, políticas y culturales que constituyen los cimientos de una sociedad moderna embarcada en la consecución de la quimera democrática. Desde la segunda mitad del siglo XX Colombia ya tenía en su población profesional un marcado predominio en el número de abogados, aun cuando el impulso modernizador parecía requerir ingenieros, científicos y profesores (Mayor, 1990); aun en nuestros días prevalece la condición de asumir que el uso de una corbata y el conocimiento de los laberintos de la ley bastan para adouinar el título de doctor a un ciudadano promedio. En su lugar, el exceso de abogados responde más bien a las intrincadas conexiones propias del régimen político en su proceso de funcionamiento, que hacen de las normas un necesario revestimiento institucional, y así se ha postergado la realidad de su ejecución. En otras palabras, la influencia de las normas dicen

más de la idealización de los anclajes jurídicos que sostienen el contrato social en Colombia, antes que estar asociadas con la real transformación de la sociedad, que aunque pasa por lo legal e institucional, no se reduce a eso.

Pese a que en Colombia proliferan las leyes, estas operan en un universo aparte en el cual discurren la vida institucional y la interacción entre los sectores privilegiados. El mundo de la ley impera en un universo ajeno al de la población, que cuando se educa lo hace para la subsistencia, una lucha cotidiana en la que los marcos normativos se suspenden. Las normas y leyes apenas rigen como algo exterior a la contribución individual para la sostenibilidad de la vida pública y política del país. En la precaria condición institucional que tiene el país, los espacios de contacto con lo público y lo político son principalmente la escuela y el trabajo, y allí no se instruye a la población en los marcos normativos vigentes, sino que se la dispone para sobrevivir en la disparidad. (Sánchez, 2018) Este aspecto, inhibe la capacidad de transformación que tiene la modernización jurídica que ha tenido el país en las últimas décadas, y hace que se perpetúe la instrumentalización de la ley para beneficio privado (Garay, 2008). Más aun, la violencia como mecanismo resulta engranaje clave para el crecimiento económico, en un contexto político de democracia restringida asediada por reclamos para restablecer el balance de poderes (Pécaut, 2006; Richani, 2003). En otras palabras, tanto la movilidad social, como la esfera pública, son espacios de proyección social fracturados, cuando no inexistentes. En tanto el contacto con lo institucional se defina como desconfianza, falta de pertenencia, y poca legitimidad de lo político/jurídico/institucional, la interacción de la población estará mediada por pautas consuetudinarias que en el caso colombiano tienen una marcada tendencia a incluir arreglos en los que prima la violencia y la omisión misma de los derechos y deberes.

[565]

La ley opera de manera disfuncional porque los principios para su respeto, que se instruyen normalmente en espacios como el estudio y el trabajo, tuvieron un traumático proceso de modernización (Le Bot, 1979; Arango, 1991; Safford, 1989). A esto se suma la desestructuración familiar en el campo, y la composición fragmentaria urbana producto de sucesivos episodios de desplazamiento (Gutiérrez de Pineda, 1968; Sánchez, 2017). La población tiene una percepción del Estado y lo público anómala, porque al carecer de vínculos efectivos con las instituciones del Estado, los principios que la ley busca promover llegan a la población desde temprana edad a través de un sistema de educación que no fue concebido para hacerlo participe sino funcional,

más para reprimir que instruir (Le Bot, 1979; Mayor, 1990; Ospina, 1996; Bushnell, 1994; León, 2002) Esto alimenta distintas reacciones, pero aquí se exploran principalmente el resentimiento y la sensación de abandono, que son elementos que desatan prácticas sociales que llevan a la población más vulnerable a encontrar o asumir que en la transgresión reposa la posibilidad de obtener resultados, sin mirar los efectos colectivos que esto acarrea.

Desde el siglo XIX y a lo largo del siglo XX, en Colombia los manuales de comportamiento tuvieron una profunda influencia religiosa, lo que significó que la ortopedia social buscaba imponer dogmatismos morales que normalmente entraban en desuso con la liberalización del dominio público, un proceso inherente a la modernización de las sociedades occidentales (Urrego, 1990; Urrego, 2002). Un ejemplo de esto se encuentra en las relaciones de autoridad y obediencia que han regido la interacción social en los espacios rurales, y que demuestran un arraigado paternalismo en la relación que el Estado establece con los ciudadanos. Heredados de la institución de la hacienda como unidad productiva predominante hasta el siglo XIX, y que define en buena medida las relaciones laborales en la transición hacia la industrialización o la modernización agrícola, los principios que rigen el dominio social están marcados por una función ejemplarizante de las instituciones, aun cuando estas operan a través de mecanismos que tienen poca legitimidad o de plano infringen la ley (Yie, 2015; Viveros, 2002). Aunque existen casos en los que acuerdos tácitos entre campesinos y patrones permitían formas de autonomía y legitimación por ejemplo de las mujeres en espacios públicos de interacción principalmente económica (Jiménez, 1990; Arango, 1991), en Colombia ha predominado un autoritarismo patriarcal que pasó de hacendados, a patrones de empresas en el trayecto del campesino a habitante urbano marginalizado.

La formación como ciudadanos vendría tarde, durante la segunda mitad del siglo XX con instituciones educativas públicas precarias, y privadas que ejercían la exclusión. La autoridad política y económica se trasmitió sin embargo del campo a la ciudad de manera errática. Mientras la violencia del desplazamiento sembró las semillas del resentimiento en muchos individuos arrojados a las ciudades, la relación de obediencia que tenía el campesino con el patrón a menudo se mantuvo y luego se fue transformando en formas de lealtad que perduraban pese a la ruptura socio espacial implícita en el éxodo campesino, y las relaciones verticales laborales que desde temprano se insinuaban en las relaciones entre obreros y patrones en la incipiente industria (Sán-

chez, 2018). Los vínculos que mantenían cautiva la obediencia social incluyen el enganche laboral a partir de adscripciones clientelares rurales, la intimidación, la violencia activa, o efectivas estrategias de subordinación simbólica, todos aspectos que han alimentado en ciclos repetitivos la violencia y el desacato a la ley, en tanto los inspira el ejemplo institucional-estatal (Sánchez, 2017).

Los principios de respeto al otro no se han desarrollado de manera efectiva en las poblaciones en transición del campo a la ciudad porque ese desplazamiento no responde a una búsqueda de oportunidades como ascenso social, sino como escape ante las difíciles condiciones rurales, la persecución, la violencia, o episodios en los que la tierra es la razón para resultar expulsados de los sitios de origen. La que predomina así es una ley de la selva, que favorece el desequilibrio de poder pero ya no en la relación Estado-ciudadano, sino en una que supone equilibrio, como lo es la interacción ciudadano-ciudadano. Este artículo busca presentar algunos aspectos críticos en la construcción de los elementos que llevan a la sociedad a adoptar las normas, y la función que han tenido la educación recibida por la sociedad, la precariedad del proyecto nacional colombiano, y la carencia de legitimidad de las instituciones estatales.

En primer lugar, se ofrece un contexto de las relaciones que en la sociedad colombiana establecen el Estado y los ciudadanos, y el lugar que tiene el seguimiento de marcos normativos; luego, en la segunda sección se propone un análisis de la legitimidad institucional del régimen político, la tentación a mezclar violencia y autoritarismo para resolver las crisis políticas, y el efecto en la autoestima de la población. En la tercera sección, se analiza la huella institucional que ha dejado la modernización de la sociedad en condiciones de conflicto prolongado. En la cuarta sección se explica cómo las narrativas del esfuerzo y la superación personal sirven de sustituto ante la precariedad del sistema de educación, y resultan en un efectivo discurso para apaciguar la sociedad y silenciarla. Finalmente, el análisis retoma aspectos de los ajustes institucionales y constitucionales, para presentar la forma como la existencia de múltiples sectores que protestan contra la legitimidad del régimen político ha permitido que predomine una difusa combinación de marcos normativos que ganan legitimidad y sobre todo efectividad en lo local y regional.

[567]

El ejemplo enseña: el Estado frente a la norma

Desde la transición modernizadora que experimentó Colombia en la década de 1950, el régimen político se escudó en la asertiva noción de la estabilidad democrática para dar tránsito y naturalizar la idea de que el sistema polí-

tico del país era en efecto un Estado de derecho que propiciaría la democracia y el desarrollo. El contexto regional permitía esa percepción de imperturbable avance hacia la democracia: en América Latina han predominado los cambios entre dictaduras militares y civiles, populismos que oscilan entre las ideologías de la izquierda o la derecha, regímenes presidenciales que bien cabrían dentro de la más convencional conceptualización del caudillismo, y también periodos de revuelta e inestabilidad que podrían considerarse evidencia del imperio del caos y el desgobierno (Vilas, 1988). En Colombia en cambio, con la salvedad de la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957), que duró lo que un turno presidencial normal, fue escogido por las élites políticas incapaces de dirimir sus diferencias, y que salió del poder cuando ya resultó incómodo para esas castas políticas que lo entronizaron, los periodos presidenciales se han sucedido con regularidad, como resultado de elecciones que nominalmente significan garantías institucionales para el ejercicio de las libertades de los ciudadanos (Pécaut, 2006). De no ser por el fraude de 1970, la dependencia institucional de las redes de clientelismo, y un arraigado abstencionismo, las minorías electoras que acuden a las urnas podrían jactarse con impune orgullo de tener sincronía con el palpitar democrático del país.

[568]

En ese orden y estabilidad, sin embargo, subyacen tensiones que se han constituido en uno de los temas predilectos de la investigación social y política del país. En principio hay una asociación directa entre elecciones y democracia que confunde lo formal con lo real, y lleva a sugerir que por eso la democracia y sus instituciones son representativas. La expansión de los derechos democráticos ocurrió, por ejemplo, en medio de los años más agitados de La Violencia y durante la formación de guerrillas (1944-1954). El voto para las mujeres (1954), la expansión de la ciudadanía y con ella la de la masa electora (1940-1960), el reconocimiento de la mayoría a los 18 años como inclusión política de la población juvenil (1975) son engranajes de esa democracia que se asume puntual y rigurosa; sin embargo, en la realidad esos ajustes coinciden con los años de la restricción democrática del Frente Nacional, que limitó a dos partidos el juego político, silenció las diferencias de opositores que engrosaron las filas de las guerrillas revolucionarias, e institucionalmente retrasó la interacción entre las normas y su puesta en ejecución (Drake, 2009). Si bien el fomento a las Juntas de Acción Comunal (década de 1970) y la elección popular de alcaldes (1985) descentralizaron el andamiaje político y llevaron al espacio local las tensiones y fuerzas de la política nacional, estas significaron problemas por la baja correlación entre las leyes y su ejecución.

Para las Juntas de Acción Comunal el fomento de la reorganización social sirvió para que el régimen justificara su posterior desbandada como producto de la persecución en el gobierno de Julio Cesar Turbay a las organizaciones comunitarias y de la sociedad civil a través del Estatuto de Seguridad Nacional (Gutiérrez-Sanín, 2014). En el caso de la elección popular de alcaldes, la alternativa que se erigió como estrategia para el desarrollo local, a la postre catapultó el clientelismo bipartidista tras el final del Frente Nacional, y en términos administrativos impulsó la mezcla entre política y narcotráfico al nivel de las elites regionales y su vínculo directo con la administración de la ley y el gobierno (Leal y Dávila, 1990; Dávila, 1999, Camacho, 1993). En otras palabras, las transformaciones democráticas han estado endosadas en favor de la perpetuación de las élites nacionales y locales en la administración del Estado, la favorabilidad del sistema de justicia, la adaptación de las leyes a las necesidades de las clases dominantes, y son el detonante de la crisis de legitimidad institucional del Estado en el espacio regional y local.

Esa milimétrica ejecución de la represión amparado en la norma, para así limitar derechos de expresión y pensamiento en la población descontenta, es otro ejemplo de la manera expedita como la ley opera para escudar los excesos del poder, mientras que se arrastra para el efectivo cumplimiento de la Constitución y los compromisos para cerrar la brecha social a través de reformas. El Frente Nacional disimulaba los roces entre las castas que se disputaban el favor del poder. La incapacidad de la clase dirigente de llegar a acuerdos limitó la gestación de un marco legal efectivo. Esto ralentizó realmente la articulación del Estado y su modernización administrativa encaminada a gestar un imperio efectivo de la ley. En primer lugar, las leyes estatutarias que se aprobaron entre 1958 y 1990 respondían a la capacidad de maniobrabilidad del ejecutivo para poner de su lado mayorías, siempre de difícil formación en el Congreso, un proceso que ocupaba los periodos legislativos y acortaba la actividad gestora normativa y la implementación de mecanismos que impulsarían la legalidad. Esto incentivó la inoperancia estatal, y en términos de justicia el predominio de la impunidad en todos los órdenes jurídicos. Solo la modernización administrativa que logró aprobar Carlos Lleras, y la reforma constitucional, sirvieron de válvula de escape para que el Estado se reorganizara a la expansión económica que siempre ha acompañado las cifras económicas del bienestar de un país asediado por problemas internos de orden local (Pécaut, 2006).

[570]

La idea de la adscripción del país a la norma resulta así sobre valorada, y los problemas del país tales como la violencia, el precario desarrollo de las fuerzas productivas, y la errática modernización institucional y de las costumbres de la población, resultan regresivos en el avance hacia la configuración democrática del Estado y la sociedad. Si se considera la Constitución de 1886 que estableció la infraestructura institucional del país útil para el proceso de modernización económica, es notable la falta de correspondencia con un correlato que modernizara la vida política y social, lo que significó desde entonces que el progreso material carecía de vasos comunicantes con la población, entendidos estos como los mecanismos que permitieran forjar una sociedad basada en un contrato social. La educación fue guiada por la iglesia, algo que retardó la consolidación de instituciones públicas de formación vocacional y profesional, y marginó su destino presupuestal a considerarse gasto antes que inversión. Esto se refleja incluso en las instituciones de educación privada, que hasta la primera mitad del siglo XX era primordialmente un negocio para las órdenes religiosas. Las distintas ramas del Estado languidecían de manera similar; las instituciones jurídicas se aferraron filosófica e ideológicamente a lo largo del siglo XIX a los preceptos modernizantes de Europa, pero en su efectivo despliegue la nación estuvo al garete, expuesta a las intermitencias institucionales de innumerables guerras civiles y enfrentamientos locales que dejaban ver el poder disgregado e incapaz de ejercer dominio con el imperio de la ley.

Aun con el errático proceso de ingreso al mercado internacional con el café como producto insignia, el tránsito hacia la modernización económica fue más dinámico que la transformación de las instituciones sociales que expresaban el sentido jurídico del proyecto de nación y el ejercicio de la autoridad. Impulsado por la intimidación y la subordinación de esas relaciones verticales de dominio, en Colombia la población pasó de las relaciones coloniales a las modernas en un proceso traumático que sería arriesgado asegurar que se haya alcanzado a la fecha. El mundo económico se le adelantó a la transformación necesaria de las fuerzas sociales, y con ello se prolongó el manejo del poder según la usanza o arreglos que la élite nacional tenía. Si se habla o sugiere un complejo de inferioridad para las clases populares, las clases dominantes no tienen un mejor registro (Guillén, 1979; Gutiérrez Sanín, 2014). Avergonzadas de su cimiento indígena, las élites se asumen civilizadoras y adictas a las ideas foráneas han adoptado el autoritarismo como método de gobierno.

De las formas que adopta esa autoridad, la violenta ha resultado el más efectivo mecanismo para imponer consensos por parte de las élites políticas.

Hasta los años 1980, cuando el narcotráfico generó una expansión de la riqueza y fortificó parte de las élites locales, las clases dirigentes habían tenido un férreo cerco que limitaba el acceso de otros sectores sociales al manejo del país. El ingreso de nuevas capas al manejo administrativo de las instituciones del Estado, y su reconocimiento como potentados económicos, significó un cambio en la conformación de las capas dominantes, con nuevos intereses que mezclaban las ambiciones de empresarios exitosos de las economías legales, y también grupos que tuvieron el favor de la corrupción administrativa regional y el narcotráfico (Dávila, 1999). En Colombia hasta los años 1950 predominaron castas que fundaron su riqueza en el control de las tierras productivas, y así se engastaron un lugar en el Estado que les era funcional para imponer lo que no lograban por consenso de intereses entre sí (Guillén, 1979; Pécaut, 2006; Ortiz, 1986; Ortiz, 1991).

De esta forma, el Estado se constituye en patrimonio de una minoría, y la justicia en mecanismo para orientar sus instituciones al beneficio de esa función particular. El principio de lo público, como materialización de la colectividad que hace del Estado promotor de un proyecto de nación, resulta afectado y disfuncional para suplir las necesidades de la mayoría. La prioridad para beneficiar los intereses de la minoría al mando del Estado y propietaria también de los engranajes productivos del país, ha significado falencias en la manera en que las instituciones asumen lo privado, y la efectiva solución de los problemas de la sociedad a través de suplir carencias entendidas como de cargo del Estado en las sociedades modernas. Solo en términos de educación, esta condición estructural del Estado colombiano llevó a una trayectoria errática de modernización en la que la población si bien se articuló a las necesidades productivas de la época, no pudo disfrutar de los beneficios propios del progreso material y movilidad social, como tampoco en otros aspectos, como educación, salud y vivienda de calidad, salarios dignos, entre otros. De esta manera el reconocimiento de la población como perteneciente a una idea de nación que en su proyecto incluyente articule distintos estamentos de la sociedad, en su lugar convierte el contrato social en la justificación misma de instituciones, las leyes en instrumentos, y a los individuos en engranajes funcionales. No como ciudadanos inscritos al proyecto de nación, o como agentes autónomos y con capacidad de autorrealización. Es necesario abordar la textura del carácter de la población de cara a la fragilidad institucional del Estado, y el efecto que tiene sobre el cumplimiento de los preceptos legales que rigen el país.

Legitimidad institucional, autoritarismo y la autoestima de la población

El esquema educativo ideado para entrar a la modernización, así como los ajustes que se le han realizado a lo largo del siglo XX, constituyen pasos sistemáticos hacia la perpetuación de las tensiones socioeconómicas inherentes a la distinción de clases existente, y que se refrenda en la separación de la población de los niveles de participación y decisión que existen en el país, sea como parte del contrato social, o como iniciativas hacia una democratización progresiva del régimen político. Esto ha significado una segregación sistémica de los ciudadanos de los anclajes con los que el poder político se transforma y opera. Esto tiene un efecto constitutivo para la sociedad: a saber, la población se estructura a nivel colectivo como la suma de agentes relativamente autónomos, pero fuera del reconocimiento y pertenencia a la planificación del Estado. Daniel Pécaut señala que en Colombia existen un «país político», y un «país social», ambos disociados y más bien en constante contradicción y desconfianza, factor que impone el predominio de la ley del más fuerte, y erosiona las pautas del derecho consuetudinario allí donde las normas llegan apenas nominalmente. (Pécaut, 2006) Otros autores agregan a esa descripción del carácter del colombiano elementos como la tendencia a alejarse de los constreñimientos normativos, como una contra respuesta al desprecio que patrones, Estado e instituciones han usado como factor de diferenciación vertical (Garay, 2008; Sánchez, 2017). Esto se agrava década tras década, como resultado de los desajustes sociales que implica por ejemplo modernizar el aparato productivo sin que la población haga lo mismo.

[572]

A nivel individual, el desdén por la población resulta de la condición racial y legal intermedia que frente al Estado español los puso por fuera de la ley a lo largo del periodo colonial. Esto sumado a la reducción a la que se sometió la población indígena, y los flujos de mano de obra esclava, configuraron la sociedad como estamentos que establecieron la raza, la fidelidad religiosa, la propiedad de la tierra y la subordinación de la mano de obra como referentes de empoderamiento de las élites sin una real correspondencia de legitimidad política (Colmenares, 1980; Guillén, 1979; Bushnell, 1994). Entre las interpretaciones existentes, una hipótesis permite discernir el efecto de la psicología social de cara a estas distinciones, y de allí se explica el desapego por la ley y las instituciones de la justicia. Mientras Ospina sugiere que una constante de baja autoestima atraviesa a la población, y en lugar de una educación forjadora de nación se ven obligados por la necesidad a reproducir estrategias de sustento que operaron separadas del marco normativo (Ospina, 1996), para Guillén el fenómeno se corresponde a una condición de unas clases dirigentes

que en el desprecio al otro afirman su poder con los débiles fundamentos de expresar las inseguridades que como casta tienen sobre sí mismas (Guillén, 1979). Esta suma de condiciones, inciden en la estructuración social a nivel comunitario y familiar, particularmente en la transición de la población de una vida rural a una urbana, con demasiada frecuencia como resultado del impacto que la violencia misma implica en su estructura familiar y el desarrollo de su personalidad.

Finalmente, en la forma como opera el poder político y la necesidad que el aparato productivo tiene de impulsar la respuesta social sea como subordinación o como legítima aceptación, se encuentran las claves para comprender el desapego a la ley en la población. Allí, es notable el papel que juega el discurso de subordinación donde predomina el desdén; para que este sea funcional, se requiere que los umbrales críticos de la población sean bajos, y que el estímulo para la reflexión, conciencia y autodeterminación no lleven a los individuos a desarrollar más allá de los espacios formalmente adecuados para refrendar situaciones de éxito por la vía del reconocimiento (Pereira, 2010; Rodríguez, 2008). En otras palabras, el silencio social que parcialmente se puede identificar en la sociedad colombiana como una respuesta a las dificultades de la movilidad social, responden tanto a la represión activa del establecimiento, como como a la efectividad del discurso peyorativo que está sutilmente inscrito en el trato vertical entre instituciones y ciudadanos que simula instancias de diálogo, corrección, y control. Ese control, que en buena medida se esperaría que resulta impulsado por la educación, o se difunde en los espacios escolarizados donde se forman las mayorías para recompensar su existencia social con la productividad funcional al sistema de dominación vigente, en Colombia ha tenido una trayectoria más bien reciente.

[573]

La precaria relación del Estado y sus instituciones con el seguimiento de las normas explica en buena medida la injusticia social que impide el bienestar como una garantía que provee lo público. Quienes comandan la nación, dueños del orden político, la mano de la autoridad y la dominación, han usado el Estado como mecanismo para impulsar sus intereses, mientras la respuesta a las cuestiones centrales de equidad y democracia –reparto de tierras, protección de los derechos humanos, ofrecer garantías de bienestar, asegurar el imperio de la ley y la justicia, y en últimas promover la paz social– han sido las que menos se atienden. Las clases dominantes han tenido mucha determinación para aplastar la protesta social, pero poca imaginación para abrir las posibilidades populares en beneficio del mejoramiento de las condiciones de existencia. El desarrollo de las fuerzas productivas incluye el estímulo a los

actores sociales para que en su crecimiento personal, familiar, comunitario, u organizativo, jalonen el país hacia el deleite del progreso material. Este, que es un precepto de la ideología liberal, resulta impedido porque la miopía de las élites reposa en castrar esta posibilidad y en su lugar ampliar las distinciones, hacer de la exclusión una impronta sistémica del régimen, y en la mezquindad de establecer un puente entre lo político y lo público impedir que brote legitimidad y aceptación social.

Este fenómeno de desdén por los sectores populares se puede identificar en las distintas etapas de la historia del país, y allí se vislumbran aspectos interesantes para una discusión del lugar de la ley y la norma en los engranajes del sistema de educación. El carácter autoritario de las élites tradicionales expresa el desencanto frente a aquello que lidera, de lo que hace parte. Lo que sostiene la riqueza nacional es la transformación de los recursos, proceso en el que las élites se apropian de los beneficios, sin reconocer que la nación es continente de potestades que legítimamente reclaman ese mismo disfrute de la riqueza de la nación. Pero no se trata de postular los fundamentos de la filosofía liberal para reconocer las disparidades fomentadas en Colombia. El problema radica en la percepción desde arriba de una incapacidad insuperable de la población para llegar a la quimera de la democracia liberal, y la negación de ofrecer en la formación de la ciudadanía el ajuste de equidades que permitirían el funcionamiento de un Estado de derecho.

[574]

La diversidad sociocultural ha sido menospreciada como producto exótico y cimiente del mundo tropical, por lo que la educación heredó ese linaje civilizador y moralizante durante una parte significativa de la vida republicana. Por lo menos hasta los años 30 se instruyó en el país con una ambición moralizante, como una tarea civilizadora en la que los valores los asigna la autoridad terrenal, expreso en el estado colonial y luego republicano, y celestial con la estrecha colaboración en la empresa cultural de la iglesia y la fe cristiana. Solo con la llegada de ideologías liberales que promovían la emancipación individual se logró superar parcialmente la mentalidad pedagógica del Estado heredada de la experiencia colonial, pero el proceso fue lento y encontró obstáculos. Desde la colonia, el despliegue de la autoridad se atomizó en los micro poderes de los encomenderos, encargados de ejercer posesión de la tierra y usufructuar con la excusa del control religioso de los indígenas su mano de obra. La instrucción técnica estuvo estancada como mecanismo para mantener la mano cautiva en obrajes, talleres y haciendas, en uso de las tecnologías locales. (Safford, 1989) El pago de tributos sustituía el salario, en adición a espirales de deuda controlados por los propietarios de la tierra (Colmenares,

1980; Guillén, 1979). La encomienda se transformó en unidades productivas autárquicas, la hacienda, con el patrón como cabeza visible; el patriarca evitaba la autonomía de la población subordinada al trabajo desposeído.

El historiador David Bushnell asegura que la fisura más inquietante de la personalidad histórica del colombiano está en que el componente indígena para subsistir debió aculturarse y sobretodo asumir una actitud asimilacionista de los elementos culturales foráneos (Bushnell, 1994). También se debe incluir en esa apreciación, que se trata de parte de la subordinación adquirida por nacimiento de las capas altas criollas, que por así decirlo, heredaban ese complejo de inferioridad ante el componente español de origen peninsular, y que solo en la forma de autoritarismo y resentimiento tuvo una válvula de escape (Ospina, 1996). Para Guillén en cambio, los antecedentes político-administrativos coloniales ejemplifican la perpetuación de la distinción socio-cultural de la experiencia de exclusión, y la negación de canales de ascenso social por la vía del estudio o el trabajo. Por el contrario, el desprecio y la subordinación se enquistaron en la mentalidad social, para hacer de la educación el medio de difusión de las inequidades y exclusiones de la sociedad (Guillén, 1979).

[575]

La formación del carácter de la personalidad del colombiano debe establecer un dialogo entre estos matices, y la educación social en la norma es una ventana hacia esa realidad. Como asegura Guillén, «Ese autoritarismo como relación irracional entre el poder y la sumisión, es tanto mayor cuanto más bajo sea el estrato social al cual pertenece el individuo» (Guillén, 1979, p. 76) La reproducción de esas distinciones ha servido como motor de conflictos y fuente de legitimación de las clases dominantes, que rigen por el temor de las mayorías a su autoritarismo, antes que reconocer el factor jurídico y administrativo de asuntos que primero en la colonia y ahora en la vida republicana han significado que las instituciones operan más por hábitos y derecho consuetudinario, antes que por la existencia efectiva de un régimen legal.

En su análisis que se inscribe en la intersección entre la economía y la ciencia política, Fernando Guillén propuso en los años 70 una lectura de los rasgos del carácter del colombiano a la luz de la autoridad, la reciprocidad política, y estas en el marco de las fisuras psicológicas que significaron siglos de dominación española para una sociedad en formación. Para este autor, el autoritarismo es una expresión que en el ámbito individual «se desarrolla en un clima de frustración de expectativas y de angustioso desequilibrio entre los diversos elementos que contribuyen a la formación individual y colectiva, de

una autoimagen aceptable, reconfortante y gratificadora»(Guillén, 1979, p. 74). Su análisis, que evoca la interacción social, política y administrativa en su paso desde el apogeo de la institución encomendera del siglo XVII hasta la consolidación de las haciendas del siglo XVIII, permite reconocer aspectos profundos de la psicología social de las clases populares, y por analogía la de los grupos dominantes. También Guillén coincide con Bushnell, al agregar que «El gregarismo ritual de las culturas indígenas al asimilar lentamente los valores ibéricos, mediante el contagio cultural y el mestizaje, da origen a una sociedad afectada profundamente por el recelo, el temor y la autodesconfianza y, por tanto, una sociedad autoritaria». (Guillén, 1979, pp. 76-77).

[576] El siglo XIX fue un periodo de transición en la formación de las clases altas, cuando desarrollaron los mecanismos institucionales del ámbito político en función de sus intereses y necesidades; el asentamiento de las diferenciaciones económicas solo sería la reafirmación del sistema de exclusiones, donde la autoridad sería la fuerza que sustituyó la cohesión social y el entendimiento. Con una educación en manos religiosas se instaló la exclusión entre las premisas del dogma católico como ordenador social. La educación además no pudo extenderse en el territorio por escasez de recursos y el acecho constante de las hordas destructivas partidistas durante las guerras civiles, que se deleitaban en la destrucción de los inmuebles propiedad del Estado según estuviera ocupado por uno u otro adversario. Esto inhibió el florecimiento de la metáfora de la igualdad desde el comienzo de la ilusión republicana; sin igualdad era difícil hacer una abstracción mínima para entender en el código de las leyes la relación entre derecho y deber, y así comprender que allí reposa en buena medida la paz social como escenario que propicia la riqueza nacional. Esto era notable en la asociación inmediata que se formaba la población en el espacio local sobre lo que significaban sus derechos y sus deberes, por lo que acatar las normas aparecía más una limitación adicional a las libertades y la posibilidad de subsistir (Urrego, 2002).

A nivel individual, con la ausencia de educación, la interacción estuvo mediada por formas alternativas de establecer acuerdos y saldar conflictos y meditaciones que por estar despojadas de rasgos legales, promovían mecanismos alternativos que prosperaron en uso de la violencia por la debilidad del monopolio del Estado(Roldán, 2003; Uribe, 1990; Betancourt, 1998; Betancourt y García, 1994). Desde la colonia y hasta temprano en el siglo XX «el nivel de prestigio y de poder no está subordinado a la riqueza ni puede obtenerse mediante el «lucro racional». Por el contrario, los bienes y servicios materiales

dependen del nivel de poder de cada uno y este a su turno, se mide por la cercanía y la complicidad de los más poderosos». (Guillén, 1979, p.74) Las fuerzas sociales en el plano económico compiten abiertamente sin la coerción jurídica, aun cuando hay reglas y están controladas por el grupo que domina es establecimiento. La violencia educa en la violencia con la pedagogía de la intimidación. Si esto es una realidad comprobable en el trayecto histórico del país, como veremos en el siguiente apartado, significa que es el medio y las dificultades las que instruyen a la ciudadanía, y uno un proyecto educativo, con el agravante de la insuficiencia del marco legal para contener las fuerzas sociales y sus dinámicas conflictivas.

La modernización violenta

A manera de paradoja, entonces, en Colombia se tiene un Estado autoritario que en las pugnas políticas inspira la violencia como mecanismo de resolución de diferencias incluso más allá de lo ideológico, pero débil en lo institucional y en su presencia en la esfera local. Esto lleva a que la violencia adquiera rasgos institucionales que a la poste minan su legitimidad y el papel que tiene frente a la ley que le regula. Un efecto es la pérdida de poder de las instituciones en la población, que expresa el descontento, el desafección y el temor ante las formas ambiguas que adquiere el Estado en los espacios de la vida cotidiana. La formación de la legitimidad de las instituciones se debate en la debilidad del Estado y su aplastante brutalidad para imponer sus coerciones aun cuando contravenga su reglaje. Esto significa un engorroso tránsito modernizador, que a la vez que impone la violencia como medio de obtener resultados, pospone o interrumpe el acceso de la población a los espacios de interacción y tránsito hacia el anhelado ascenso social. El desapego a la norma, en el plano educativo se convierte en una opción lenta, limitante, es decir, el aprendizaje de los valores sociales que inspiran la pertenencia a la nación se evita o posterga. Se potencia entonces la transgresión a las normas, la violencia, y su espiral reproductivo de prácticas que erosionan la legitimidad del estado suministrando la violencia, y atomiza la defensa de propiedad e intereses, operada por dominantes y marginados (Scott, 2000; Tilly, 1985).

[577]

La pobreza rural y allí la casi inexistente oferta educativa, explica el constante flujo poblacional hacia las ciudades, donde desplazados ocuparían espacios precarios para buscar la subsistencia en condiciones adversas. Desde mediados del siglo XIX, el despojo de tierras promovido por terratenientes se legaliza por medio de cadenas de favores y lealtades entre notarios públicos,

abogados y policía, administradores locales y propietarios de negocios, para impulsar el cambio de documentación de propiedad en favor de terceros. Esta cadena se cierra con la impunidad de acciones como tomas de tierras, quemas de casas, violaciones y asesinatos (Marulanda, 1991; Uribe, 1990; Ortiz, 1991). El ciclo que se alimenta a nivel individual ha desestructurado la percepción de la autoridad de la que proviene la violencia, deslegitima las élites locales, y fundamenta el resentimiento con el que los individuos parten a las ciudades en busca de un refugio u oportunidad. En tanto las élites y el Estado constituyen un bloque de interés, lo institucional resulta erosionado y temido por la ciudadanía, en particular la más vulnerable a hechos de despojos violentos. Estos procesos son cíclicos, y se detecta evidencia en nuestros días, o en los años de la violencia (Gutiérrez-Sanín, 2014).

[578] En el análisis se hace necesario cerrar la discusión sobre el problema de la autoridad, y esta frente a la justicia, y la forma como se educa a la población con respeto a las normas. Las generaciones jóvenes han estado atravesadas por resentimientos que perduran como trauma, para reproducirse en el proceso de formar una familia propia. Los hijos de campesinos e indígenas, al no nacer bajo la impronta de la institución matrimonial, adquirirían el estigma de la bastardía, ergo la invisibilización producto de una unión ilegítima. Esta macula social limitaba por ejemplo toda oportunidad a los hijos de campesinos arrendatarios o colonos, que quedaban así expuestos a la veleidades del patrón de la hacienda, o cualquier forma de autoridad patriarcal, y que con frecuencia era el padre de muchos de los bastardos (Jiménez, 1990). En el contexto urbano, la bastardía era igualmente lesiva del desarrollo individual: además de las rupturas familiares, y el arraigo del esquema patriarcal de dominación rural, en las ciudades la carencia paterna significaba marginalidad, escasas oportunidades educativas, y opciones para ocuparse en trabajos poco calificados.

La bastardía como marca para espiar una culpa producto de la violencia social, fue factor de exclusión para los hijos naturales que funciona incluso en nuestros días como una efectiva estrategia de subordinación sistémica. Legalmente esto constituía una dificultad para educarse, en especial en escuelas de órdenes religiosas hasta la segunda mitad del siglo XX, y significaba una limitante para el ascenso social. Igualmente los hijos de mujeres solteras, además del trauma propio de carecer de una unidad familiar completa, y las condiciones difíciles de subsistencia, al nivel local implicaban la dificultad de abusos constantes de formas de autoridad más inmediatas: jefes, tenderos, policías (Gutiérrez-Sanín, 2014; León, 2002; Jiménez, 1990). La lógica de las narrativas del éxito en Colombia incorporan con frecuencia el factor de abandono

paterno como antecedente de la ruptura del hogar, a la vez que como un rasgo que inhibe la cohesión familiar; esto se deja ver en la reiteración de los temas de telenovelas y del imaginario popular (Sánchez, 2018).

La transición escolar era omitida. La incorporación juvenil laboral rural ha sido históricamente alta en las zonas rurales del país, y ha estado estrechamente vinculada con las exigencias bélicas de las regiones. Los actores sociales estaban así desorganizado, lo que sirvió desde el siglo XIX para estancar los salarios rurales y articular a los trabajadores jóvenes a una adscripción política que podía significar lealtades (Sánchez, 2018; Sánchez, 2017). La economía agroexportadora del café, con el atractivo de salarios rurales altos, o la autonomía productiva en pequeñas unidades familiares, rompía sin embargo ese vínculo esperado entre el joven campesino y sus dinámicas de desplazamiento hacia el mercado laboral urbano en las industrias o servicios domésticos y de vigilancia, que desde la década de 1920 florecían con el proceso de modernización. La ciudad en últimas, refugio para espiar los resentimientos y capotear la adversidad, se constituyó en referente de aspiración al ascenso social, pero estuvo limitada a labores sin calificación que postergaban las pocas opciones educativas de manera definitiva. Esto significa que desde el siglo XIX la población que mueve la economía ha estado atravesada por resentimientos y frustraciones, y la necesidad cotidiana de alcanzar el sustento sin herramientas educativas, así fuera desatendiendo las normas básicas de convivencia (Jiménez, 1990).

[579]

La baja autoestima ha sido un detonante para la multiplicación de violencias y transgresiones, amparado en la precaria institucionalidad, la ausencia de regulación social, y la impunidad generalizada. La escuela así como educa en valores, constituye el acceso temprano a una interacción institucionalizada, donde se instruyen además normas, principios, valores, bajo un régimen normativo y un sistema de derechos e infracciones. Esta sin embargo solo se hizo secular y alcanzó una cobertura significativa durante la década de 1940-1950, justamente cuando la violencia bipartidista alcanzó su zenit. En su lugar, la población aprendía en el día a día, al sobrevivir las condiciones difíciles y alcanzar niveles dignos en la miseria. Allí prosperaría la ley del «todo vale», la del más fuerte, un universo de colisiones donde el pez grande se come al chico y se mantenían lealtades cada vez más débiles con la iglesia y las instancias del Estado, o nociones abstractas como la nación o lo público. A continuación se estudia un importante sustituto de la educación que ha facilitado el imperio de la ilegalidad, y el desdén por los valores y normas que rigen en el país.

La educación en las normas y la dignidad de la subsistencia

En Colombia la subsistencia es una lucha que se libra cada segundo. Esto no tendría nada de extraño, de no ser por la proclividad de la sociedad para optar por medios ilícitos para hacerlo. «Los buenos somos más» resulta una fórmula repetida en el habla común, para tomar distancia de esa minoría que opaca el lustre del orgullo nacional. Si bien el Estado ha fallado en llegar a cada rincón, evocar un proyecto nacional, y respetar las reglas que guían su trasegar, ha sido eficaz en crear mecanismos simbólicos y representaciones sociales útiles para justificar y mantener las condiciones de autoritarismo, violencia, exclusión y subordinación del pueblo. Allí donde faltan el arraigo de una unidad territorial, un mito fundacional, o una épica formativa de los rasgos del carácter nacional, allí donde faltan héroes unificadores, victorias bélicas con algún enemigo exterior, abundan en su lugar fórmulas discursivas que mantienen la subordinación y la naturalizan.

[580]

Además del conformismo de expresiones como «los buenos somos más», existe el llamado a la perseverancia con el «ser echado para adelante» como la faceta del colombiano escalando en la empinada y resbaladiza pirámide social; además del ascenso social, el progreso material se consigue al ser «verraco», una exaltación del esfuerzo personal para encarar desafíos y sinónimo de la combinación entre el mal carácter —expresión de los resentimientos—, y la justificación de la violencia para conseguir el reconocimiento buscado. Vencer en el día a día requiere aprender la mecánica del «rebusque», la expresión que sintetiza la subsistencia en el medio hostil. Al buscar los orígenes extraviados de esas expresiones y discursos en torno a la fortaleza del colombiano, no se encuentra que tenga un vínculo con las instituciones y mucho menos un aprecio por la ley, el respeto o la bondad. En esas narrativas que exaltan la «malicia» afirman el carácter social dentro de la marginalidad, y han sido impulsadas no en la educación donde con regularidad los estados inscriben a los ciudadanos en el nacionalismo, sino por la cultura popular (Sánchez, 2017). En prensa, radio y televisión se puede seguir la trayectoria de esa épica del colombiano, que no aprendió en la escuela a ser parte de un proyecto, sino que se hizo sobreviviente frente a un medio de entretenimiento (Amador, 2017; Silva, 2014).

Esa fisura en el carácter y autoestima de la población ha resultado un obstáculo para el desarrollo y la democracia. De cara a la modernización del Estado, a comienzos del siglo XX sobresalían debates, donde se discutieron temas como lo son la provisión educativa, su naturaleza, y la gratuidad. Una mirada panorámica ante los aspectos de atención legal, constitucional y presupuestal

dejan entrever que la educación refleja la desatención por los aspectos básicos que permitirían el desarrollo de las fuerzas productivas. Un derecho no provisionado por el Estado impidió elevar las capacidades de los ciudadanos como agentes sociales con autonomía, y así permitir que el potencial sirviera para alcanzar ideales como los del desarrollo y el progreso (Safford, 1989). Esto dio continuidad a la subordinación a la iglesia católica para el avance en materia educativa, hasta bien entrado el siglo XX, con el final de la Hege-monía Conservadora (1885-1930) y el advenimiento de la República Liberal (1930-1944). Entonces se acentuó la separación del Estado y la iglesia, y una etapa de reformas políticas de corte social buscó cerrar la brecha social y cubrir algunos de los fallos en materia educativa y de secularización de la instrucción que ofrecía el Estado (Guillén, 1979).

Este proceso se hizo necesario ante los cambios que impulsó el auge de industrialización y urbanización entre las décadas de 1920-1950. La limitación era la incapacidad económica del Estado para proveer cupos para educar un amplio espectro de jóvenes (Bautista, 2009). Las congregaciones religiosas se atropellaban en la disputa de formar los próximos líderes, y a nivel regional el acceso a la educación era indicador de prestigio, así como desplazarse a la ciudad para adoptar los códigos, las leyes, y las claves necesarias para asegurar el control del sistema político y económico. Para la población pobre, sin embargo, existían opciones en las instituciones de la iglesia, y ya a mediados de siglo empezó la curva ascendente a indicar un crecimiento de la cobertura en educación pública que ya en los años 1970 cubría alrededor de un 60% de las necesidades rurales y urbanas (Silva, 2012). La cobertura no significaba calidad, en parte por la tradición de reducir los salarios de maestros, dificultar su formación, carencias en infraestructura escolar, o la temprana decisión de jerarquizar estrictamente la formación técnica y vocacional, y separarla de la profesional, un aspecto que segregó el trabajo manual a las clases populares, mientras encriptó aún más la valoración del lenguaje y lo teórico de una profesión, remunerada desde entonces su ejercicio laboral en desigualdad frente al trabajo efectivo, y relegó la práctica de oficios a un segundo plano en el país (Bautista, 2009).

[581]

Al lado de la formación técnica y en servicios de baja calificación se impartía el catecismo, y se hacían jerarquizaciones que en la diferenciación por origen socioeconómico cerraban la realidad de los ciudadanos humildes en la educación pública y religiosa (Bernal y Camacho, 2012). A las dificultades de cobertura de la educación, la manera como las ordenes adoptaron esa tarea es descrita por Yvon Le Bot como una segunda oleada misionera, que garantizó

el arraigo de una visión religiosa y moralista, conservadora del orden social a la manera de castas (Le Bot, 19789. p. 77). Agrega el autor, frente a la negativa del Estado para adoptar constitucionalmente la obligatoriedad, que esto «implica la negación de uno de los derechos fundamentales del hombre» y que en una sociedad que busca reproducir el liberalismo y la formación de clases medias y una sólida burguesía para estimular el capitalismo, se equivoca al relegar esa tarea a la autoridad religiosa. Agrega, «Como en la sociedad feudal la autoridad familiar o eclesiástica es la que decide los derechos del niño, ello asegura el buen funcionamiento de los mecanismos de reproducción de una sociedad extremadamente jerarquizada y de muy poca movilidad social. Entre estos mecanismos promueve la modelación de la distribución de la educación según una estructura de castas». (Le Bot, 1979. p. 16)

[582]

La Ley de obligatoriedad llegó hasta 1927, y fue con las reformas de la década de 1930 que se modernizó el sistema y se organizó la educación rural. Al igualarse la educación urbana y rural, se sentenció la separación entre la formación técnica y profesional, que luego se organizaría en universidades privadas que desde distintos sectores económicos promovieron la creación de programas educativos profesionales alineados con intereses particulares de sus emporios económicos respaldado en un compromiso con la sociedad civil. El periodo de la Republica Liberal se caracterizó por el debate sobre la separación entre Estado e iglesia, y en lugar de la iglesia incentivar una educación hacia la tolerancia, usó pulpitos y cátedras para elevar la animadversión bipartidista. En el mismo periodo, en particular desde 1932, la retaliación hacendaria significó un aumento de los campesinos expulsados hacia las ciudades o fronteras de colonización, lo que desordenó el acomodamiento escolar de por lo menos una década de nuevas generaciones, en especial en los jóvenes campesinos (Marulanda, 1991).

Luego de 1944 los conservadores tomaron el poder y se dio una pausa en el encausamiento educativo merced a la inestabilidad política. Sin embargo en términos reales la etapa liberal apenas se sintió hasta 1938. Todo el periodo liberal corrió paralelo con la violencia rural, el éxodo campesino, y la precarización juvenil de los desplazados. En abril de 1948, el Bogotazo significó la llegada de la violencia a las ciudades y el parcial cierre del gobierno y sus oficinas; esto en cuestión de meses desencadenó la funcionalización estratégica de la administración pública como parte de las retaliaciones de la contienda bipartidista, en la que el conservadurismo tenía el apoyo de militares, alcaldes locales y policía. Los preceptos liberales de educación, la ins-

piración progresista de las reformas sociales de Alfonso López (1934-1938, y 1942-1944), y la búsqueda de una distinción del dogma religioso en su filosofía y prácticas, tuvieron en La Violencia generalizada un epitafio que transformó la percepción de lo político en favor de la desconfianza y la decepción. Una población que se percibió degradada por sus dirigentes, se entregó a la subsistencia, el desacato de las normas del Estado, y en algunos casos la resistencia armada devino opción para la juventud rural; en últimas se trató de la época del desencanto político de la nación.

La democracia restringida que operaba, ampliaba la brecha entre la población arrojada a la subsistencia, y las clases dominantes. La constante jerarquización que se amplió durante la primera expansión escolar de la década de 1910, y que luego en la década de 1920 se complementó con una expansión presupuestal significativa, servía como un mecanismo de docilización por la vía de la diferenciación; los trabajadores rurales en la ciudad debían aceptar todo trabajo y mantener lealtad y obediencia. La expansión escolar, era sin embargo insuficiente pues no se correspondió con un impulso a las universidades y beneficio el conjunto de instituciones eclesiásticas; para la transición partidista del régimen, se hizo manifiesta la crisis de cobertura en las movilizaciones estudiantiles de 1927 y 1934 (Le Bot, 1979). Los modelos educativos profesionalizantes maduraron diferenciados de la formación técnica, fenómeno institucionalizado con la creación del SENA durante el periodo de la dictadura del General Gustavo Rojas Pinilla en 1955. Desde la década de 1950 el desarrollo se convirtió en el esquivo anhelo de los gobernantes, y durante el reparto bipartidista del poder político entre 1958 y 1978 del Frente Nacional, la educación buscó acompañar el crecimiento del país sin contar con el desborde de la población que requería educación.

[583]

La educación primaria y secundaria crecieron en cobertura como parte del sistema público, mientras el sistema privado recogía los espacios de formación para la movilidad social dentro de marcos de valores variados, ya fueran religiosos, militares o gremiales. Esto significa que además de la desinstitucionalización educativa como reflejo de la precaria atención estatal para salvar la brecha social, los esquemas de valores y morales resultaron confiscados como ámbitos de privilegio que fomentan hasta nuestros días los valores y normas del mundo privado, erosionando lo público. En el caso de las universidades, la distinción técnica-profesional persiste como exclusión antes que engranajes de un mismo sistema productivo, y con ello la ilustración en las normas se mantiene limitada a los preceptos de civilidad e identidad nacional, y no como estímulo hacia el mejoramiento de las condiciones de vida como una

tarea o proyecto nacional que suma individualidades (Bautista, 2009; Bernal y Camacho, 2012). En la sección final se observarán la convergencia de marcos normativos y el desmedro de la idea de «lo público» en la mentalidad de la población.

Reformulación y simultaneidad normativa: la confusión ante «lo público» en Colombia

Entre los ajustes de 1968 a la Constitución de 1886, y la Nueva Constitución de 1991, el signo ideológico adoptado por las democracias liberales era el de la planificación económica para el desarrollo, que en nuestro hemisferio operó bajo las premisas de la Alianza para el Progreso. En Colombia la recomendación central indicaba, según los expertos de la Misión Currie (1950) la necesidad de promover una reforma agraria para modernizar la propiedad, estimular la agroindustria y comprar tierras a los campesinos, quienes impulsarían la urbanización ordenada de la población, misma que con el producto de vender la tierra podía iniciar su ruta hacia convertirse con el paso de los años en parte de la clase media urbana educada, trabajadora y consumidora. Sin embargo, luego de posponer las reformas necesarias —que los EEUU consideraba de inmediata ejecución— para reducir la presión de la válvula social, las transformaciones de la estructura agraria, educativa, laboral y del sistema de bienestar social sirvieron en su lugar para afianzar el agarre que las clases dominantes tradicionales tenían de las riendas del poder político y económico.

[584]

Entre tanto, las últimas décadas del siglo XX estuvieron atravesadas por la incertidumbre presupuestal que a pesar de la relativa estabilidad económica, no se compadeció con las angustiosas necesidades de un sistema en el que se debía educar la mayoría de la población con el fin de entrar en los procesos de competencia por trabajos de baja y mediana calificación (Castro, 2008; Fandiño, 2008). La inversión pública en educación e investigación se estancó a lo largo de las décadas de 1970 y 1980, mientras que desde los años 1990 empezó a declinar a través de mecanismos de negociación entre el Estado, los sindicatos, y las organizaciones estudiantiles, que apenas alcanzaban acuerdos de corto plazo (Pécaut, 2006). En realidad la cobertura no se equiparaba con el aumento poblacional, lo que benefició el sistema educativo privado en los niveles de primaria, secundaria, vocacional y universitaria (Favaro et al, 2004).

En la década de 1960 y 1970, la protesta social adquirió un carácter particular para obligar al Estado a cumplir los acuerdos que suscribía en materia educativa, y que estaban regularmente salpicados de infiltraciones, violencia

institucional y represión. Esto alimentó dos prejuicios que ganaron fuerza en la mentalidad colectiva; de una parte, la asociación de la educación pública con formas activas de protesta y lucha social que resultaban aplacadas por la represión estatal y la estigmatización con rebeldía; de otra parte, la imposición de las vías de hecho por parte de los movimientos sociales para alcanzar la atención gubernamental y así abrir espacios de concertación para allí exigir el cumplimiento de leyes, acuerdos y derechos constitucionalmente sancionados. Nótese que en ambos casos el recurso primordial fue la violencia, que sumado a la estigmatización han llevado a la población a asociar la exigencia de sus derechos con formas activas de insurgencia y rebelión, sujeta a la represión, y por ende resulta desestimulada.

Como efecto del predominio de las expresiones radicales de oposición en Colombia desde la década de 1950, las demandas en materia educativa fueron percibidas por las clases dominantes y las instituciones públicas como vinculadas con la insurgencia y formas de protesta que la sociedad empezó a atribuir con rapidez como producto de presiones de grupos revolucionarios. Aunque estudiantes y docentes básicamente estaban demandando el cumplimiento de la ley, socialmente se formalizó la asociación de la educación pública ya no solo como un espacio para los estratos bajos y subordinados de la sociedad, sino además con los intereses de quienes contradecían el impulso democrático y liberal que nominalmente inspiraba las instituciones del país. Esto significó que la lucha social estudiantil y docente fueran proscritas, perseguidas y literalmente asediadas por los organismos de seguridad del país (Acevedo, 2004; Acevedo y Samacá, 2011; Cote, 2009).

[585]

La sociedad empezó a manifestar y alimentar un desdén por lo público, cuyo elemento más inmediato de asociación ha sido la escuela pública primaria y secundaria por el temprano contacto de la juventud con dichas instituciones. Las escuelas y colegios del gobierno han tenido desde los años 1960 una connotación como espacios donde predomina la indisciplina, las malas maneras, la conducta reprochable, donde se aprenden malos hábitos y se concentran los elementos menos productivos de la sociedad (Arévalo, 2014). La escuela es para los hijos bastardos, el primer paso hacia su estancamiento. Esta idea fija en el imaginario colectivo, producto de la exclusión social en la que se inscribió la educación pública y gratuita, del constante sumar de características peyorativas a estas instituciones, en buena medida se difunde en las instituciones de educación privada.

En general, y solo con algunos cambios en las ciudades capitales en la última década, colegios, escuelas y universidades, son vistas como espacios

donde los marcos normativos no rigen, y resultan un síntoma de castigo o marginación para los jóvenes cuando allí deben recibir su educación. Esto ha alimentado tanto el desprecio por lo público, la idea de que son espacios donde la ley no rige, pese a que constituyen la principal cobertura educativa desde los años 1970. En Colombia, en conjunto la oferta de cupos escolares y universitarios ha oscilado en las últimas cuatro décadas entre un 55% y un 72%; sin embargo, el peso de los imaginarios de las clases dominantes se transmiten a través de los medios de comunicación, lo que ha llevado a que siendo la mayoría, el imaginario social que se les impone sigue siendo negativo aun cuando suple de mano de obra de baja y media calificación sectores como la industria y servicios.

[586]

Estos factores han establecido una suerte de continuidad en la baja permeabilidad de la ley en sociedad. Además de los resentimientos que atraviesan la población desplazada desde mediados del siglo XX, la precariedad de lo público erosiona el respeto que debería existir frente a las instituciones y el marco normativo. En tanto hay una constante de exclusión sistémica, la población tiende a volcar su malestar frente a todo cuanto represente lo público, un factor que ha forjado un ciclo de descapitalización del sistema educativo, y el progresivo deterioro de escuelas, colegios y universidades, que además del desafecto de sus beneficiarios que destruyen sus espacios e instalaciones, recibe porciones presupuestales decrecientes. La suma de prejuicios frente a la educación pública abre la brecha social y acentúa las distinciones que desde temprana edad nutren el resentimiento de la población. Esto ha favorecido la proliferación de marcos normativos alternativos al oficial del establecimiento.

Para empezar, la simultaneidad de marcos normativos resulta de la debilidad estatal y la fortaleza de sus opositores. La multiplicidad de actores armados en el país viene de las guerras civiles del siglo XIX, y continua hacia el bandolerismo y las bandas criminales de nuestros días (Sánchez, 1991). Las lealtades de la población frente a las diversas organizaciones insurgentes revolucionarias sirvió para prolongar su existencia y consolidar aún más la asociación de las clases dominantes de la educación pública escolar y universitaria como un espacio de preservación de las violencias cautivas en la población (Ruiz, 2002). Luego, las poblaciones adoptaron el paramilitarismo, ya fuera para remediar los desmanes de la insurgencia, en respuesta a las incapacidades del Estado, o como producto del poder fáctico local que comprometía a las poblaciones vulnerables que debían aceptar la volatilidad de la soberanía gubernamental y adaptar los marcos morales de conducta que desde los años

1980 impusieron los paramilitares como brazo armado del narcotráfico y la contrainsurgencia (Cruz, 2009; Cruz, 2007; Medina, 2017; Grajales, 2017). Finalmente el narcotráfico promovió marcos alternativos de ordenamiento social, territorial y económico que alteraron el cuadro educativo, en parte determinado por la potencia de los actores de fuerza efectivos a nivel local y regional para atraer jóvenes bajo su tutela, en parte porque desde mediados del siglo pasado el referente de poder y legitimidad no se asocia con la ley y el Estado, sino con el efectivo monopolio de la violencia, que como se ha señalado estuvo en disputa de manera permanente por actores diferenciables ideológicamente, y alimentados económicamente por el narcotráfico. Estos factores resultaron corrosivos para la implementación o permanencia de instituciones educativas, y con estas la difusión de marcos normativos asociados con el marco legal vigente del país (Duncan, 2006; Romero, 2003).

La simultaneidad de marcos normativos y su constante disputa por imponerse, legitimarse, ajustar la conducta social frente a las instituciones existentes o provisionales, y la creciente influencia del capital que promueve el conflicto armado que alimenta las actividades lícitas e ilícitas, han formalizado la adopción de los estratos bajos de la población de las pautas de comportamiento de los agentes que sea del lado del Estado, o de los agentes que disputan su poder, han resultado en un *ethos* de la ilegalidad. Esta se define como la orientación colectiva e individual hacia desdeñar las normas y valores existentes, en contraposición a factores macro y micro sociales, en el orden de una perturbación de las pautas de formación de autoridad y el cuestionamiento cotidiano de las fuentes de legitimidad en un marco de marginalidad y precariedad; como aspecto cultural, sus efectos son cíclicos en tanto la mediatización exalta los valores de esa configuración social e individual alternativa y de oposición, que se adopta desde temprana edad.

[587]

De alguna manera, la fractura social que resultó de la traumática modernización y una democracia restrictiva, parece evocar el análisis que hizo Guillén del carácter de la población promedio en la sociedad de finales del periodo colonial, y el siglo XIX, en tanto expresa la relación frente a la educación, la legalidad, y la violencia, misma que hoy parece que poco ha cambiado: «la actitud autoritaria, tanto más rígida cuanto menor ha sido su ascenso en la pirámide social. De este modo los colonos pobres, los mestizos y los indios ladinos tienden a un grado *mucho mayor* de intolerancia y violencia que los funcionarios oficiales. El despotismo social de estos últimos es, por así decirlo, una exigencia apremiante del resto de la población, que necesita equilibrar su autoimagen y adquirir seguridad por medio de él. Esta tendencia del autori-

tarismo, como síndrome social, a acentuarse cuando se acentúan la fragilidad y la inestabilidad de los valores personales, explica por qué los contenidos autoritarios de la sociedad de los primeros siglos se ampliaron y endurecieron en las formas posteriores —relativamente más democráticas— del desarrollo social colombiano». (Guillén, 1979. p 77).

Conclusiones

Luego de tres meses del cambio de gobierno, el horizonte aparece como todo un desafío en algunos de los aspectos que han guiado el análisis de este escrito. El gobierno de Iván Duque Márquez ha enfrentado la concentración de reclamos sociales, ajustes drásticos que inciden en la forma como la educación se proyecta hacia las metas de desarrollo y crecimiento, además de atravesar una crisis institucional en tanto prevalece la corrupción, se discute la articulación de redes de corrupción público/privadas que desangran el erario, y en materia del respeto al sistema de justicia parece prevalecer su auspicio a la evasión de las leyes pese a ondear la bandera de la moral. En defensa de la eficacia y transparencia de la justicia, la Fiscalía General de la Nación ha mostrado la forma como la investigación se limita a favorecer los intereses privados económicos más poderosos, y con una justicia de bolsillo se ha incurrido en el desfalco en frentes tan prominentes como la construcción de infraestructura. La corrupción también es de menor cuantía pero que en suma resultan un torrente de manipulación presupuestal y contractual para no ejecutar las tareas necesarias para mejorar las condiciones críticas de subsistencia de uno de los países más desiguales de Latinoamérica.

[588]

Los cambios que ha experimentado el sistema educativo en Colombia se han derivado como resultado de la creciente presión social que demanda cualificación para el mundo laboral, y la promoción del conocimiento y los derechos ha resultado un efecto progresivo. Los cambios también han llegado de la mano de los avances tecnológicos, aunque su orientación hacia lo técnico ha marcado el lugar accesorio de la investigación e innovación, lo que relega a la sociedad a ser consumidora de productos acabados, productora de materias primas, y ofrecer en el sector servicios la principal expectativa de trabajo con baja y media calificación en reproducción del sistema de subordinación en el que se articulan el mercado laboral y la educación que lo alimenta. Esto sin embargo no significa un proceso incluyente, o que formalice canales de movilidad social que permitan la mejora de la capacidad social, sino más bien su especialización en las etapas productivas que menos ofrecen estabilidad. La

ruptura de la promesa de una educación como derecho para la justicia social se sigue postergando, aun cuando la adecuación institucional que fue impulsado en la década de 1960 y 1970 requiere la forja profesional en las etapas educativas.

El ajuste constitucional y de la actitud de la clase dirigente hacia la educación, se requirió del afianzamiento de la estrategia de descentralización del país, que en el gobierno de Belisario Betancourt (1982-1986) significó la administración orientada al beneficio regional y local en materia presupuestal, y la coordinación desde el Ministerio de Educación de una homogenización curricular que ha tenido fases desiguales que han cambiado con cada gobierno, en particular desde la década de 1990 (Devia, 2006). Este desajuste entre lo regional y lo nacional ha significado una precarización progresiva de la planta docente, el desestimuló formativo más allá de expectativas laborales, y la adecuación educativa a los constreñimientos presupuestales de los departamentos, el despilfarro y la corrupción de los funcionarios y contratistas asociados a la provisión de servicios educativos, de administración y mantenimiento. Más aun, esa transición regional hacia la autonomía presupuestal amplió la magnitud de la corrupción y ha postrado la adecuación institucional, educativa, de infraestructura y de formalidad laboral económica. El efecto es la perpetuación de prácticas lesivas al sistema de leyes, y valores, constantemente alimentada con la pauperización educativa del país.

[589]

La Constitución de 1991 significó una expansión de los derechos de la ciudadanía, su articulación con la realidad pluricultural del país, la inclusión de minorías en el cuadro político y representativo de las instituciones, el ajuste de los lineamientos de política económica con los principios contemporáneos del liberalismo, y la corrección de los anclajes conservadores y religiosos que inspiraban la suscrita a finales del siglo XIX. Sin embargo, y pese que se la reconoció como un derecho, la educación no entró en los presupuestos institucionales como una prioridad de la política pública. En sintonía con la oleada democratizadora de Latinoamérica, Colombia actualizó su constitución con el propósito de ajustar los defectos institucionales que medraban en el funcionamiento del estado, y sobre todo para ampliar los canales representativos del sistema democrático. Sin embargo estos aspectos se relegaron en la mayoría de los casos a la letra legal y no se han convertido en leyes estrictamente sancionadas, normativizadas e implementadas. También la carta política de derechos servía como una estrategia de adecuación oportuna para la apertura

económica que se perfiló con el libreto a seguir hacia el desarrollo dentro de los términos de una democracia liberal.

FUENTES CONSULTADAS

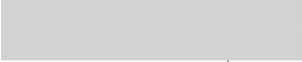
1. Acevedo, A. (2004). «El movimiento estudiantil entre dos épocas. Cultura política, roles y consumos. Años sesenta», *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 6-7, págs. 161-176.
2. Acevedo, A. y Samacá G. (2011). «El movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental: notas para un balance y una agenda de investigación», *Revista Historia y Memoria* 3, págs. 45-78.
3. Amador, J.C. (2017). *Memoria al Aire: Gubernamentalidad, Radiodifusión y Nación en Colombia (1940-1973)* Bogotá: Editorial Universidad Distrital-IPAZUD.
4. Arango, L. (1991). *Mujer, religión e Industria. Fabricato 1923-1982*. Medellín: Universidad de Antioquia-Universidad Externado de Colombia.
5. Archila, M. (1992). *Cultura e Identidad Obrera*. Bogotá: CINEP.
6. Arévalo, J. (2014). «Ciudadanía, Pedagogía y Construcción de la Paz en Colombia. Encuentros Regionales para la Paz», *Encuentros* (1): 3.
7. Bautista, M. (2009). «La profesionalización docente en Colombia», *Revista Colombiana de Sociología*, 32 (2), págs. 111-131.
8. Bernal, R. y Camacho, A. (2012). «La política de primera infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia». *Documentos CEDE*, 33.
9. Betancourt, D. (1998). *Mediadores, rebuscadores, traqueteos y narcos. Las organizaciones mafiosas del Valle del Cauca entre la historia, la memoria y el relato, 1890-1997*. Bogotá: Antropos.
10. Betancourt, D. García, M. (1994). *Contrabandistas, marimberos y mafiosos. Historia social de la mafia colombiana (1965-1992)* Bogotá: Tercer Mundo.
11. Bushnell, D. (1994). *Colombia, una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*. Bogotá: Planeta.
12. Camacho, A. (1993). «Empresarios Ilegales y región: la gestación de clases dominantes locales», *Fermentum, Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 3 (6-7), págs. 57-75.

13. Castro, A. L. (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Bogotá: IDIE - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
14. Colmenares, G. (1980). *Cali: terratenientes, mineros y comerciantes siglo XVIII*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
15. Cote, J. (2009). «El movimiento estudiantil de 1971: entre la homogeneidad y la heterogeneidad», en: Archila, M. Cote, J. et al.(2009) *Una historia inconclusa. Izquierdas políticas y sociales en Colombia*. Bogotá: Colciencias-CINEP-Programa para la Paz.
16. Cruz, E. (2007). «Los estudios sobre el paramilitarismo en Colombia», *Análisis Político* 60, Mayo-agosto, págs. 117-134.
17. Cruz, E. (2009). «Discurso y legitimación del paramilitarismo en Colombia: tras las huellas del proyecto hegemónico». *Ciencia Política* 8, Julio-Diciembre, págs. 82-114.
18. Dávila, A. (1999). «Clientelismo, intermediación y representación política en Colombia: ¿Qué ha pasado en los años noventa?», *Estudios Políticos* 15, julio-diciembre. págs. 61-78.
19. Dávila, A. y Leal, F. (1990). *Clientelismo: el Sistema Político y su Expresión Regional*. Bogotá: IEPRI-Universidad Nacional de Colombia.
20. Devia Ruiz, S. P. (2006). La Descentralización en Colombia: Un Reto Permanente. *Revista del Centro Andino de Altos Estudios CANDANE*, 1(2).
21. Drake, P. (2009). *Between tyranny and Anarchy: a History of democracy in Latin America, 1800-2006*. Stanford: Stanford University Press.
22. Duncan, G. (2006). *Los Señores de la Guerra. De Paramilitares, Mafiosos y Autodefensas en Colombia*. Editorial Planeta. Bogotá, Colombia.
23. Fandiño, G. (2008). Formación de maestros para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. A. L. (2008) *Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (págs. 54-64). Bogotá: IDIE - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
24. Favaro y A. Navío Calvo, G; D. Rendón, D. y L. Rojas. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudios diagnósticos*. Universidad Pedagógica Nacional y Unesco/IESALC.

25. Garay, L.J. [Ed] (2008). *La captura y reconfiguración cooptada del Estado en Colombia*. Bogotá: Fundación AVINA.
26. Guillén, F. (1979). *El Poder Político en Colombia*. Bogotá: Punta de Lanza.
27. Gutiérrez de Pineda, V. (1968). *Familia y Cultura en Colombia*. Tercer Mundo Editores-Universidad Nacional de Colombia, 1968.
28. Gutiérrez-Sanín, F. (2014). *El orangután con sacoleva. Cien años de democracia y represión en Colombia 1910-2010*. Bogotá: IEPRI-Universidad Nacional de Colombia-Debate.
29. Jacobo Grajales, J. (2017). *Gobernar en medio de la violencia: Estado y paramilitarismo en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario
30. Jiménez, M. (1990). «Mujeres incautas y sus hijos bastardos’: Clase, género y resistencia campesina en la región cafetera de Cundinamarca 1900-1930». *Historia Crítica*, 3, págs. 69-82.
31. Le Bot, Y. (1979). *Educación e Ideología en Colombia*. Bogotá: La Carreta.
32. León, P. (2002). «Economía, industria y clases sociales en Colombia desde los años ochenta. *Revista Colombiana de Sociología*, 7(2), págs. 37-68.
- [592] 33. Marulanda, E. (1991). *Colonización y Conflicto: las Lecciones del Sumapaz*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional-IEPRI.
34. Mayor, A. (1989). *Ética, trabajo y productividad en Antioquia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
35. Mayor, A. (1990). *Industrialización colombiana y diferenciación de las profesiones*. Bogoá: Sol Naciente.
36. Medina, C. (2017). *Mafia, narcotráfico y bandas criminales en Colombia. Elementos para un estudio comparado con el caso de México*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
37. Ortiz, C. (1986) *Estado y Subversión en Colombia: La Violencia en el Quindío Años 50*. Bogotá: CIDER.
38. Ortiz, C. (1991). «La Violencia y los negocios en Quindío, años 50 y 60», en Sánchez, G. y Peñaranda, R. (1991). *Pasado y Presente de la Violencia en Colombia*. Bogotá: CEREC.
39. Ospina, W. (1996). *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá: Norma.
40. Pécaut, D. (2006). *Crónica de cuatro décadas de política colombiana*. Editorial Norma.

41. Pereira, A. (2011). «Cachacos y guaches: la plebe en los festejos bogotanos del 20 de julio de 1910», *ACHSC* 38, págs. 79-108.
42. Richani, N. (2003). *Sistemas de Guerra. La economía política del conflicto en Colombia*. Bogotá: Planeta-IEPRI.
43. Rodríguez, S. (2008). «Algunas Consideraciones sobre el Servicio Militar y Democracia en Colombia», en Vargas, A. (2008) *Perspectivas Actuales de la Seguridad y la Defensa en Colombia y en América Latina*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
44. Roldán, M. (2003). *A Sangre y Fuego: La Violencia en Antioquia, Colombia, 1946-1953*. Bogotá: ICAHN-Colciencias.
45. Ruiz, M. (2002). *Sueños y Realidades. Procesos de organización estudiantil 1954-1966*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
46. Safford, F. (1989). *El Ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional-El Ancora Editores.
47. Sánchez, G. (1991). «Los Estudios Sobre la Violencia: Balance y Perspectivas», en Sánchez, G. y Peñaranda, R. (1991) *Pasado y Presente de la Violencia en Colombia*. Bogotá: CEREC. [593]
48. Sánchez, J.C. (2017). «Territorio y conflicto en el piedemonte llanero: una reflexión sobre el destierro y sus efectos en la memoria de comunidades de formación reciente». En: García, R. [Coor] (2017), *Esta guerra que se va... : territorio y violencias ; desigualdad; fragmentación social*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.
49. Sánchez, J.C. (2018). «Ruptura de vínculos durante el éxodo campesino: juventud, lealtad política y ascenso social en Colombia 1900-1930». En: Sánchez, J. C. et al. (2018) *Juventud y Espacios de Participación en Chile y América Latina*. Santiago de Chile: RIL.
50. Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.
51. Silva, N. (2012). *Jóvenes y oficios en la zona rural. Un análisis sobre la formación de ciudadanías, progreso y cambio sociocultural entre los campesinos del Valle de Tenza*. Bogotá: Tesis de Maestría en Antropología, Universidad Nacional de Colombia.
52. Silva, N. (2014). «La juventud campesina en los programas de Acción Cultural Popular». *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 12(1), págs. 51-63.

53. Tilly, Ch. (1985). 'War Making and State Making as Organized Crime', en Skocpol, T. et.al. (1985) *Bringing the State Back*. Cambridge: Cambridge University Press.
54. Uribe, M. V. (1990). *Matar, rematar y contramatar. Las masacres de la Violencia en el Tolima 1948-1964*. Bogotá: CINEP.
55. Urrego, M. (2002). *Intelectuales, Estado y Nación en Colombia. De la guerra de los Mil Días a la constitución de 1991*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central.
56. Urrego, Miguel Ángel. (1990). *La Creación de un Orden Teocrático durante la Regeneración*. (Tesis de Maestría en Historia). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
57. Vilas, C. (1988). El populismo Latinoamericano: un enfoque estructural. *Desarrollo económico*, 28(111), págs. 323-352.
58. Viveros, M. (2002). *De quebradores y cumplidores. Sobre hombres, masculinidad y relaciones de género en Colombia*. Bogotá: CES Universidad Nacional de Colombia.
59. Yie, S. M. (2015). *Del patrón-Estado al Estado-patrón. La agencia campesina en las narrativas de la reforma agraria en Nariño*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana-Editorial Universidad Nacional de Colombia.



IX. EDUCACIÓN Y DERECHO

El reconocimiento progresivo del derecho a la inclusión educativa

FRANCISCO GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ

Universidad Pablo de Olavide

Resumen: Este trabajo aborda la evolución que ha experimentado el sistema educativo español en los últimos cuarenta años desde la perspectiva de la atención a las necesidades educativas especiales. Tomando como punto de partida los artículos 27 y 49 de Constitución española de 1978, se realiza un análisis de la normativa y de la jurisprudencia existentes, para comprender cuál ha sido el camino recorrido y lo que queda por recorrer para lograr una educación inclusiva. El enfoque constitucional permite comprobar cómo, lo que comenzó estando en la órbita de los principios rectores de la política social, lo está ahora en la de los derechos fundamentales, por lo que el proceso puede servir de referencia para el derecho comparado y para la comparación con otros derechos.

Palabras claves: Educación inclusiva, necesidades educativas especiales, derechos fundamentales, derecho a la educación.

Abstract: This paper addresses the evolution of the Spanish educational system in the last forty years from the perspective of attention to special educational needs. Taking as a starting point articles 27 and 49 of the Spanish Constitution of 1978, an analysis of existing regulation and jurisprudence is carried out, in order to understand what the way has been and what remains to be done in order to achieve inclusive education. The constitutional approach allows to verify how, what began being in the orbit of the guiding principles of social policy, is now in the fundamental rights, so the process can serve as a reference for comparative law and for comparison with other rights.

Keywords: Inclusive education, special educational needs, fundamental rights, right to education.

1. Introducción

Transcurridos ya cuarenta años de la Constitución española de 1978 y del informe Warnock, que sentó las bases de la atención a las necesidades educativas especiales (n.e.e.) a nivel mundial¹, conviene hacer una reflexión, aunque sea breve, para valorar desde dónde partíamos, dónde nos encontramos en estos momentos y qué perspectivas de evolución se pueden aventurar.

En estas cuatro décadas son muchos los estudios realizados al respecto en el ámbito de las Ciencias de la Educación (Ainscow, 2010⁷; Arnaiz y Azorín, 2014; Messiou, 2017; Parrilla y Sierra, 2015), que apuestan mayoritariamente por la inclusión, como la mejor forma de procurar una educación justa e igualitaria y como el mejor recurso pedagógico para el máximo desarrollo de la personalidad de todos los alumnos, tanto de los que presentan alguna necesidad educativa específica como de los que no. Como ha señalado Moriña (2004)

la escuela inclusiva tiene que ver, pero no exclusivamente, con la inclusión de estudiantes con discapacidad: la educación inclusiva supone una verdadera reestructuración del sistema educativo para que todos los alumnos se enriquezcan, celebrándose las diferencias y teniendo como reto la consecución de una sociedad también inclusiva. (p. 35)

[598]

Son, por tanto, los profesionales de la educación quienes mejor pueden conocer las necesidades, las realidades y los objetivos para que la Educación esté al servicio del conjunto de la Sociedad, promoviendo la equidad y la justicia social.

Pero también, desde el ámbito del derecho constitucional, debemos valorar cómo han sido progresivamente desarrollados, o -cabe incluso- reinterpretados, algunos preceptos de nuestra Carta Magna, poniendo así de manifiesto que los principios y valores que propugna no tienen un contenido estático, no son un destino, sino que son el camino en el que siempre debemos transitar.

Lo que se pretende con el presente trabajo, que se realiza desde una perspectiva eminentemente jurídica en un terreno dominado por otras disciplinas, es exponer cómo el derecho a la inclusión se ha ido abriendo paso de manera paulatina -aunque con notable retraso respecto a otros países- en la legislación y en la jurisprudencia española, en consonancia con los postulados defendidos

¹ Dicho informe, pese a estar centrado exclusivamente en el sistema educativo del Reino Unido, ha tenido una amplísima proyección internacional y ha servido tradicionalmente como modelo para abordar las necesidades educativas especiales en España.

desde hace años en la academia por parte de los estudiosos en la materia y por las asociaciones que trabajan a diario con personas con necesidades educativas muy diversas. Trataremos de reflejar, por tanto, hasta qué punto podemos hablar de la existencia en la actualidad de un auténtico derecho subjetivo, cuáles son sus límites y qué dificultades encuentran quienes plantean su ejercicio efectivo.

No obstante, dadas las dimensiones de este estudio, sólo cabe exponer los principales hitos normativos y jurisprudenciales, sin llevar a cabo una recopilación exhaustiva de disposiciones y sentencias, y centrar el análisis en las etapas de educación obligatoria, pese a ser conscientes de que aún queda mucho más por hacer en la postobligatoria y universitaria (Moriña y Carballo, 2018).

Por otro lado, en este análisis diacrónico trataremos de conjugar la literalidad terminológica de las normas con las nociones propias de los educadores, aunque en ocasiones la utilización de determinados conceptos resulte complicada como consecuencia de debates doctrinales aun latentes. A este respecto cabe señalar que, siendo integración e inclusión conceptos que, a menudo o al menos en el contexto español, se utilizan como sinónimos, ambos términos connotan significados opuestos, de tal modo que la inclusión puede ser contemplada como un modelo que viene a reemplazar al de integración (Parrilla, 2007). Por tanto, tomando esta línea como referencia, es previsible esperar un proceso evolutivo unidireccional, pero conviene conocer cuáles son los factores de impulso y qué falta para llegar a la meta.

[599]

2. La progresión del marco normativo

El marco normativo de la educación en España es sumamente complejo y farragoso. Pocas políticas públicas han generado menor consenso entre los grandes partidos, por lo que cada vez que se ha producido la alternancia en el poder se ha puesto de manifiesto la falta de voluntad política para conseguir un modelo estable. Ello ha supuesto un sin fin de leyes con incidencia sobre la materia, con pervivencias parciales de normas derogadas, regímenes transitorios, y cambios drásticos de principios, objetivos y valores del sistema educativo.

A lo anterior debemos sumar la singular descentralización territorial española, que ha hecho que la educación, como ha sucedido como los demás pilares del Estado del Bienestar (la sanidad o los servicios sociales), haya sido

puesta en manos de las Comunidades Autónomas a través de una peculiar, heterogénea y cambiante distribución competencial. Y cada una de ellas ha tratado de acomodarla a su particular posicionamiento ideológico -haciendo así en muchos casos oposición institucional al Gobierno de la Nación- mediante una legislación autonómica en constante adaptación a las mutaciones estatales².

Lo que nos proponemos, no obstante, es ofrecer apenas una panorámica y analizar cuáles han sido los factores de impulso en el progresivo reconocimiento del derecho a la inclusión educativa. Por ello, prestaremos atención exclusivamente a los principales hitos legislativos del Estado, siendo consciente de que la implementación autonómica de la normativa estatal puede ofrecer diversos grados en lo que a recursos educativos inclusivos se refiere.

1. El punto de partida: la segregación de los disminuidos³

[600] Cuando entró en vigor la Constitución 1978, la norma educativa vigente en España era la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, una disposición que proyectaba sobre la enseñanza, como no podía ser de otro modo, la concepción franquista de la sociedad. Esta Ley, pese a su extensión, apenas prestaba atención a los alumnos con necesidades específicas, pero no dejaba lugar a dudas sobre cuál era el modelo o, mejor dicho, los modelos: de un lado, en el artículo 51 de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, se preveía que *«La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible»*; de otro, en el artículo 53, se establecía por el contrario que *«La educación de los alumnos superdotados se*

² A ello hay que sumar que algunas de las reformas de los Estatutos de Autonomía llevadas a cabo en la primera década del siglo XXI, han apostado por la incorporación de «catálogos» de derechos sociales, entre los que, en ocasiones, figuran los educativos. Es el caso de Cataluña, que en el artículo 21.7 del Estatuto de Autonomía de 2006 reconoce que *«Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir el apoyo necesario que les permita acceder al sistema educativo, de acuerdo con lo establecido por las leyes»*; de las Islas Baleares, cuyo Estatuto de Autonomía de 2007 establece en el artículo 26.4 que *«Las personas con necesidades educativas especiales por razones de enfermedad o discapacidad tienen derecho a acceder a una educación adaptada»*; de Andalucía, que hace lo propio en el artículo 21.10 de su Estatuto de Autonomía de 2007, al señalar que *«las personas con necesidades educativas especiales tendrán derecho a su efectiva integración en el sistema educativo general de acuerdo con lo que dispongan las leyes»*; y de Castilla y León, que dispone que *«Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir el apoyo de los poderes públicos de la Comunidad para acceder a la educación de acuerdo con lo que determinen las leyes»* en el artículo 13 de su Estatuto de Autonomía de 2007.

³ Se emplea aquí el término reflejado en el artículo 49 CE, que en una futura reforma constitucional debería ser revisado, como proponen, entre otros, Fernández Rodríguez (2017) y Álvarez García (2017).

desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales».

Partimos, por tanto, de un modelo educativo que sólo apostaba por la inclusión de una parte de los alumnos con necesidades educativas específicas: los «*superdotados*». Mientras que, para otros, los que denominaba «*deficientes e inadaptados*», el modelo resultaba claramente segregador, al subordinarse su incorporación, no al régimen ordinario, sino a unidades específicas ubicadas en centros ordinarios, en el mejor de los casos -que padecieran sólo deficiencias leves-, a las posibilidades del sistema.

El ámbito subjetivo de las necesidades educativas quedaba limitado a estos dos grupos de alumnos, «*superdotados*» y «*deficientes o inadaptados*», y no encontraremos en esta norma el menor atisbo, no ya de derechos a que dichas necesidades fueran atendidas, sino ni siquiera de principios o de deberes de la Administración, cuya vulneración o incumplimiento pudiera sustentar una demanda ante los órganos jurisdiccionales para garantizar su atención.

Con todo, el principal problema del modelo no era otro que la discriminación y segregación de los «*deficientes e inadaptados*», dado que su integración en los centros docentes de régimen ordinario no estaba en ningún caso prevista. La incorporación a unidades de educación especial en dichos centros, en lugar de hacerlo en centros especiales, quedaba a la discrecional voluntad de la Administración, a la que correspondía determinar cuando era o no posible hacerlo. Pues no conviene olvidar que la literalidad del precepto no vinculaba tal incorporación a las posibilidades educativas o capacidades de los alumnos, sino que el inciso «*cuando sea posible*» bien podía ser interpretado en el sentido de «cuando existan medios para hacerlo», sin estar prevista, lógicamente, obligación alguna para su existencia.

[601]

Aunque podamos entender que tal modelo educativo resultaba difícilmente compatible con los postulados constitucionales, la primera norma que se aprueba con apoyo en el artículo 27 CE, la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, en lugar de abordar la configuración legal del derecho fundamental a la educación, se limitó a regular la libertad de enseñanza -garantizando el ideario del centro educativo- sin prestar apenas atención a las necesidades educativas del alumnado: únicamente el artículo 36.h), dedicado a los derechos de los alumnos, contemplaba la adaptación de las instalaciones, mobiliario y materiales del

centro a sus necesidades físicas y psíquicas, aunque siendo rigurosos el derecho verdaderamente reconocido lo era «a la utilización» de las instalaciones, mobiliario y materiales del centro, y no a su adaptación⁴, por lo que podemos afirmar que tras esta primera ley educativa postconstitucional el régimen de escolarización de los «*deficientes e inadaptados*» no varió un ápice del previsto por la preconstitucional Ley 14/1970, de 4 de agosto.

2. La integración educativa derivada del artículo 49 CE

No sería hasta el año 1982, y de la mano de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, cuando el modelo educativo español comience a girar desde la exclusión hacia una relativa integración. Esta Ley, que consideraba minusválido a «*toda persona cuyas posibilidades de integración educativa laboral o social se hallen disminuidos como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales*» (art. 7.1), dedicaba la sección tercera de su Título VI -que lleva por rúbrica «*De la rehabilitación*»-, artículos 23 a 31, a la educación, y estableció, por primera vez en nuestro país, que «*El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce*» (art. 23.1). No obstante, la educación especial seguiría existiendo para «*aquellos minusválidos a los que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario*» (art. 23.2). Y, aunque la norma abogaba por que la educación especial fuera impartida en los mismos centros del sistema educativo general (art. 25), dispuso que cuando la profundidad de la minusvalía lo hiciera imprescindible se llevase a cabo en centros específicos, es decir, de manera segregada.

Se produjo así con esta Ley un avance notable -en comparación con el modelo anterior- para este grupo de alumnos con necesidades educativas, como consecuencia de la integración prevista por la Constitución de 1978 a la que empieza darse desarrollo legislativo. Sin embargo, no debemos perder de vista que este modelo educativo parte de lo dispuesto, no en el artículo 27 CE, sino en el artículo 49 CE -de ahí el carácter de ordinaria y no de orgánica de la citada Ley-, por lo que situó la educación de estos alumnos en el terreno de los principios rectores de la política social y económica, y no en el de los dere-

⁴ Artículo 36 de la LO 5/1980: «*Los alumnos tendrán los siguientes derechos: [...] b) A la utilización de las instalaciones, mobiliario y materiales del centro, que habrán de adaptarse a sus necesidades físicas y psíquicas con las máximas garantías de seguridad e higiene*».

chos fundamentales. Lo cual supone, como recuerdan Cruz Villalón y Pardo Falcón (2000), que no sean fuentes por sí solos de derechos subjetivos, sino únicamente en la medida en que el legislador así lo disponga.

Por otro lado, debemos resaltar que el único derecho que se reconocía en este ámbito a los «*minusválidos*» es el derecho a la gratuidad de la enseñanza (art. 30), por lo que la falta de adopción por parte de las Administraciones de las medidas tendentes a la integración continuaron sin poder demandarse ante los tribunales más que como meras infracciones administrativas -nunca como vulneraciones de derechos fundamentales- contra las que sólo cabe el recurso contencioso-administrativo ordinario o, en último extremo, la reclamación por daños y perjuicios, si de la segregación puede justificarse que se ha derivado un daño antijurídico económicamente evaluable.

Pocos años más tarde, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, que se dictó en desarrollo de esta Ley de 1982⁵, trató de implementar una serie de medidas de organización educativa para hacer efectivos los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización e individualización. Y lo hizo siguiendo lo que consideraba «*las tendencias actuales en la materia*».

Este Real Decreto de 1985 apostaba, según su preámbulo, por la inserción completa o parcial de las «*personas afectadas por problemas derivados de deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales*» en el sistema educativo ordinario, facilitada o posibilitada a través de apoyos individualizados específicos, prestados por personal especializado. Y sólo cuando las capacidades de los alumnos no permitieran dicha inserción, se recurriría a su escolarización en centros específicos. Sin embargo, el primero de sus artículos utilizaba términos nada integradores: «*El derecho de todos los ciudadanos a la educación se hará efectivo, con respecto a las personas afectadas por disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales o por inadaptaciones, a través, cuando sea preciso, de la Educación Especial que, como parte integrante del sistema educativo, se regula en el presente Real Decreto*».

No cabe duda, por tanto, que en ese momento el derecho a la inclusión educativa era de todo punto inexistente. El derecho a la educación de las «*personas afectadas por disminuciones*» no se hacía efectivo como el del resto de los ciudadanos, sino de una forma diferente: bien con los apoyos y adaptaciones precisos para que los alumnos «*disminuidos e inadaptados*» pudieran llevar a

[603]

⁵ Es importante destacar que, a diferencia de la ley a la que desarrolla, este Real Decreto si fue elaborado por el Ministerio de Educación y no por el competente en la materia de servicios sociales (en ese momento el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social).

cabo su proceso educativo en los centros ordinarios del sistema escolar, en el régimen de mayor integración posible; o bien en centros o unidades de educación especial (art. 2.1).

La norma partía del principio de que la segregación sólo se llevaría a cabo «cuando por la gravedad, características o circunstancias de su disminución o inadaptación, el alumno requiera apoyos o adaptaciones distintos o de mayor grado, a los que podrían proporcionársele en los centros ordinarios» (art. 2.2), pero no exigía a la Administración el menor esfuerzo a la hora de proporcionarlos: si los medios existentes en los centros ordinarios se adecuaban a las necesidades de estos alumnos, se proporcionarían; pero del precepto no se desprendía derecho alguno a poder reclamar ni su adecuación ni su existencia. Son los alumnos, por tanto, los que para integrarse debían adaptarse a los medios o recursos existentes, y no éstos a los alumnos (Moriña, 2004). Además, siguió correspondiendo a la Administración la determinación, en cada caso concreto, de la necesidad o procedencia («cuando sea preciso») de la segregación en centros especiales en base a una evaluación pluridimensional del alumno (art. 3), por lo que, al no contemplarse un derecho a la integración, difícilmente podían discutirse en sede judicial las decisiones administrativas que a este respecto se tomaran.

[604]

Ese mismo año se aprobó la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en desarrollo el derecho fundamental reconocido en el artículo 27.1 CE, estableciendo en su artículo 1 que «*Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad*». Pero, lejos de lo que cabía esperar, no hizo la más mínima mención -en su redacción original- a la educación de los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas. El derecho a la educación de estos alumnos continuó, por tanto, perteneciendo al ámbito de los principios rectores de la política social y económica, en tanto que se reconocía en una ley, la Ley 13/1982, que, como ya hemos expresado, era proyección normativa del artículo 49 CE.

Así, el artículo 6.1 de la Ley Orgánica 8/1985 reconoció a los alumnos una serie de derechos básicos -desde la letra a) hasta la h)-. Sin embargo, entre ellos no se encontraba inicialmente ninguno relativo a los alumnos con necesidades educativas específicas. Incluso cuando se refería, en letra g), al «*derecho a recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias*» circunscribía éstas a las de tipo «*familiar, económicas o sociocultural*»⁶, por lo que habrá que

⁶ Pese al tiempo transcurrido y a los sucesivos cambios de Gobierno esta Ley Orgánica de 1985 se encuentra todavía parcialmente en vigor, y ha acabado reconociendo, desde el año 2006, el derecho

esperar hasta la última década del siglo XX para que los derechos educativos de las personas con discapacidad comiencen a formar parte de las leyes de educación.

3. La integración educativa derivada del artículo 27 CE

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, vigente hasta el año 2006, supuso un cambio de paradigma, al contemplar por primera vez en una norma reguladora del derecho fundamental a la educación (art. 27.1 CE) la atención a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, y estableció el mandato para la Administración de «*adecuar*» las enseñanzas de régimen general y de régimen especial (artísticas e idiomas) a las «*las características de los alumnos con necesidades especiales*» (art. 3.5). Ciertamente, siguió sin formularse como un derecho subjetivo de estos alumnos, pero unido este mandato al de que «*El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos*» (art. 36.1), hizo que su inobservancia pudiera tener una mejor acogida en sede judicial.

No obstante, el modelo de sistema educativo diseñado por esta Ley Orgánica estaba aún muy lejos de ser inclusivo, y apenas resultaba integrador. La norma contenía un Capítulo V, dentro de su Título Primero dedicado a las enseñanzas de régimen general, que llevaba por rúbrica «*De la educación especial*», en el que se establecía que «*La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar*» (art. 36.3). En esta línea, es cierto existía una apuesta decidida por la escolarización de estos alumnos, en primer término, en centros ordinarios, de tal modo que la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevara a cabo -como venía siendo hasta ese momento- cuando las necesidades del alumno no pudieran ser atendidas por aquellos (art. 37.3). Pero el hecho de que pudieran ser o no atendidas en centros ordinarios seguía dependiendo de que éstos circunstancialmente dispusieran de los medios suficientes para hacerlo, puesto que las obligaciones establecidas en este sentido por la norma⁷ lo eran en realidad para el sistema educativo -dentro del que

[605]

«A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo» (art. 6.1.h)).

⁷ Art. 37.1: «Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros

se incluían también los centros especiales- y no en concreto para los centros ordinarios.

Por tanto, con la LOGSE continuó sin poder exigirse a un centro ordinario -a la Administración que lo gestionaba- que estuviese dotado con los recursos suficientes, por lo que la integración siguió siendo un objetivo, pero no un derecho. Aun así, esta Ley Orgánica de 1990 introdujo como importante novedad que *«Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales»*, de tal modo que, aunque no era a ellos a quien correspondía la decisión en esta materia, ni podían exigir a la Administración recursos concretos para que sus hijos estuviesen integrados en centros ordinarios, sí, al menos, debían ser consideradas sus demandas, al reconocérseles un derecho a ser oídos o a formular alegaciones, que facilitaba que el caso pudiera ser valorado por los tribunales.

[606]

Un lustro después, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, por el que se regula la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, dictado en desarrollo de la anterior Ley Orgánica, vino a concretar cuáles eran estos alumnos: *«los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial»* (art. 1.1). Y dispuso que *«El derecho a la educación se hará efectivo en tales casos, cuando sea preciso, a través de la educación especial»* (art. 1.2), bien mediante la integración, o bien, *«Sólo cuando se aprecie de forma razonada que las necesidades de dichos alumnos no puedan ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario»* (art. 3.2), mediante su escolarización en centros de educación especial.

Sin embargo, podemos comprobar que para los *«alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual»* (Capítulo II) la escolarización se producía siempre en centros ordinarios, mientras que para los *«alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones de discapacidad»* (Capítulo III) la escolarización podía tener lugar en centros y programas ordinarios o en centros de educación especial. Y el criterio para optar un tipo u otro de escolarización venía determinado por el hecho de que fueran *«adaptaciones significativas y en grado*

deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos».

extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponda por su edad y cuando se considere por ello que sería mínimo su nivel de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario» (art. 19.1). Así pues, continuaba siendo el alumno, con este modelo educativo de mediados de los noventa, el que se tenía que adaptar al centro, no el centro al alumno, aunque, al menos, el deber que ahora se imponía a la Administración de razonar la decisión segregadora constituyera un nuevo avance.

Ese mismo año, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, trató de garantizar, en lo que ahora nos ocupa, la escolarización de los alumnos con n.e.e. en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. A tal fin, la disposición adicional segunda recogía el deber de las Administraciones educativas de garantizar la escolarización de alumnos con n.e.e. en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrollara eficazmente la idea integradora. Y para ello se establecía el mandato de prestar especial apoyo a aquellos centros que escolarizaran a este tipo de alumnos (art. 7.3) y de dotar a estos centros de los recursos necesarios para atenderlos adecuadamente (D.A. 2ª.3). Con todo, la principal novedad en la materia de esta Ley Orgánica de 1995 era que ampliaba ligeramente el ámbito subjetivo de los alumnos con n.e.e., al referirse a ellos como *«aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas»* (D.A. 2ª.1).

[607]

El siguiente paso, y último dentro de estos modelos nominalmente integradores, lo dio la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, al hablar de necesidades educativa específicas, en las que se prestaba especial atención a los alumnos extranjeros, a los alumnos superdotados intelectualmente⁸ y a los alumnos con n.e.e., bien por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores de análogos efectos. La pretensión de esta Ley Orgánica era establecer un marco general para permitir a las Ad-

⁸ El Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, mantuvo la integración de la que siempre han disfrutado estos alumnos.

ministraciones, según recogía la Exposición de Motivos, garantizar, en todos los casos, una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades de estos alumnos⁹.

Si la Ley Orgánica de 1990, con la que iniciamos este apartado, hacía mención a que «*Las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales*» (art. 3.5), esta Ley Orgánica de 2002 recogió, en cambio, que «*Las enseñanzas a que se refieren los apartados anteriores se adaptarán a los alumnos con necesidades educativas específicas*» (art. 7.5). Esto permitió avanzar por la senda de la integración, al poner el acento no en la «*adecuación*» de las enseñanzas a las características de los alumnos con necesidades especiales, sino en su «*adaptación*» a estos alumnos: mientras que en el primer caso eran los alumnos los que debían adaptarse a unas enseñanzas que la Administración ya habría adecuado a sus diversas características, en el segundo se apunta hacia una obligación de adaptación individualizada de las enseñanzas.

[608]

Pero el catálogo de derechos previsto en el artículo 2 de la Ley Orgánica 10/2002 continuó sin contemplar el derecho a la integración de estos alumnos en los centros ordinarios, limitándose a otorgarles el de «*recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas [...] que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo*» (art. 2.2.f)). Por lo que cualquier demanda para lograr el acceso o la permanencia en centros ordinarios -no sólo en el sistema educativo-, esto es, cualquier demanda de una educación integrada, seguía teniendo que ampararse en meros principios u objetivos, como el del pleno desarrollo de la personalidad, de los que apenas cabe esperar una toma en consideración administrativa, pero no en auténticos derechos subjetivos.

4. La inclusión educativa derivada del artículo 49 CE

Con la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, de 13 de diciembre de 2006, se abrió una nueva etapa con respecto a la educación inclusiva y en el camino hacia el reconocimiento de la inclusión educativa como un derecho¹⁰, puesto que, como considera Álvarez

⁹ Además, esta Ley Orgánica introduce como novedad la obligación de las administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, de promover una formación de base para los profesores en materia de n.e.e. asociadas a la discapacidad (art. 57.3), lo que representa un salto cualitativo en el camino hacia la consecución de una educación verdaderamente inclusiva.

¹⁰ Esta Convención entró en vigor en España el 3 de mayo de 2008, y aunque, como luego veremos, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, fue la primera norma que empleó en nuestro país el término inclusión, no hacía referencia con ello a un derecho subjetivo, sino a un principio inspirador

García (2017), reformuló los derechos fundamentales que forman parte del acervo jurídico-constitucional de los Estados democráticos.

El artículo 24 de esta Convención, relativo a la educación, estableció, en su apartado 1, que «*Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles*». Y, a tal fin, el apartado 2 dispuso lo siguiente

Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

[609]

En realidad, es el derecho a la educación, y no a la inclusión, lo que los Estados partes reconocieron a las personas con discapacidad en esta Convención. Sin embargo, el hecho de establecer una serie de medidas concretas que debían adoptarse para garantizar el disfrute de este derecho a los alumnos con n.e.e., ha acabado provocando que para ellos el derecho a la educación no sea tal si ésta no es inclusiva. Posteriormente, la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, modificó un total de diecinueve leyes para hacer realidad los derechos reconocidos por dicha Convención. Aunque no encontraremos entre ellas, por más que pueda sorprender a quienes no están familiarizados con el particular sistema de fuentes español, las que regulan el derecho a la educación¹¹.

del sistema educativo en su conjunto.

¹¹ Al ser las relativas al derecho a la educación leyes orgánicas, su modificación no puede hacerse por una ley ordinaria, sino que se requiere, ex art. 81.2 CE, que sea mediante otra ley orgánica, es decir,

Dos años más tarde, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, realizó a lo largo de su articulado una serie de menciones al derecho a la educación de las personas con discapacidad, entre las que cabe destacar las que efectúan los artículos 16 y 18.1. En el primero, se establece que *«La educación inclusiva formará parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad y será impartida mediante los apoyos y ajustes que se reconocen en el capítulo IV de este título y en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación»*. En el segundo, que *«Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás»*.

Se enunciaba así, por primera vez, el derecho a una educación inclusiva, por más que el avance se consiguiera, de nuevo, desde una norma de desarrollo del artículo 49 CE y no del artículo 27 CE.

[610]

De este modo, las obligaciones de las administraciones educativas recogidas en los apartados 2 (regulación de apoyos y ajustes razonables) y 3 (escolarización excepcional en centros especiales cuando no sean suficientes las medidas de apoyo a la diversidad y contando con la opinión de los padres) del artículo 18, y en el artículo 20 (garantías adicionales del derecho a una educación inclusiva), ya no quedaban al albur de las posibilidades del sistema, sino que el sistema debía proporcionarlas en todo caso, so pena de incurrir en vulneraciones de derechos frente a las que será fácil obtener pronunciamientos judiciales favorables.

Eso sí, vulneraciones de derechos no fundamentales, que, en principio, no parece que abran la vía de protección especial del artículo 53.2 CE, y no digamos ya la del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional.

5. La inclusión educativa derivada del artículo 27 CE

La rotundidad con la que se pronuncia la normativa sobre discapacidad al reconocer el derecho a la educación inclusiva, no la encontramos, en cambio, en la regulación orgánica del derecho a la educación. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, como ya hemos adelantado, utilizó los conceptos de inclusión y de educación inclusiva, pero situándolos en el terreno de los principios, no en el de los derechos, por lo que no difiere en demasía de lo que ya planteaba la LOGSE (González Noriega, 2012).

con una mayoría absoluta del Congreso, en una votación final sobre el conjunto del proyecto.

En el primero de sus artículos, esta Ley Orgánica -que es la norma educativa vigente, aunque reformada en 2013- recoge que se inspira en los siguientes principios: «*b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad*». Y dedica el Título II a la «*Equidad en la educación*», en el que reitera que la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se regirá por los principios de normalización e inclusión (art. 71.3).

No obstante, llama la atención que, por lo que respecta a la escolarización, la norma contenga disposiciones distintas según se trate de «*alumnado que presentan necesidades educativas especiales*»¹² (art. 74), de «*alumnado con altas capacidades intelectuales*» (art. 77) o de «*alumnado con integración tardía en el sistema educativo español*» (art. 78), de tal forma que sólo en relación con los primeros remarca que «*la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo*». En los otros dos grupos, la inclusión se da por sentada.

Esta nueva regulación de 2006 mantiene la misma directriz de las anteriores, de tal modo que la escolarización de estos alumnos en unidades o centros de educación especial «*sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios*». Pero resulta mucho más explícita que las precedentes a la hora de obligar a la Administración a dotar a los centros educativos de los recursos necesarios para atender las n.e.e.

En este sentido, el artículo 72 dispone en su apartado 1 que «*Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado*». Un mandato que se ve reforzado en el apartado 2 al señalar que «*Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado*». Además, se exige, por una parte, que los centros cuenten con la debida organización escolar, las adaptaciones y

[611]

¹² Dentro de los que considera «*alumnado que presentan necesidades educativas especiales*», la norma engloba a aquellos que requieran, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta (art. 73).

diversificaciones curriculares precisas (apartado 3) y, por otra, la promoción de la formación del profesorado relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (apartado 4).

Con ello, aunque siga sin reconocer de manera explícita el derecho a la inclusión educativa en una norma reguladora del derecho a la educación, no cabe duda de que a partir de esta Ley Orgánica resultará mucho más factible para cualquier familia con un hijo con n.e.e. obligar a la Administración a dotar a los centros ordinarios de los recursos necesarios para permitir su inclusión, en lugar de que sean derivados a unidades o centros especiales.

Por último, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que es fundamentalmente una reforma de la anterior, se limita, en lo que nos ocupa, a modificar la letra b) del artículo 1, completando su redacción, y los apartados 1 y 2 del artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo¹³. Y aunque introduce algunos avances, como la exigencia de que todas las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con n.e.e., tampoco llega a dar el paso de expresar el reconocimiento el derecho a la inclusión como contenido propio del derecho fundamental a la educación.

3. El reconocimiento jurisprudencial como derecho fundamental

[612]

Ante este panorama normativo, en el que sólo bien entrado ya el siglo XXI se reconoce el derecho a la inclusión educativa, aunque en la legislación de desarrollo de uno de los principios rectores de la política social (art. 49 CE) y no en la de desarrollo del derecho fundamental a la educación (art. 27), cabe esperar que los órganos jurisdiccionales no hayan sido especialmente proclives a estimar los recursos planteados frente a la falta de medios o frente a decisiones administrativas que hayan impedido una educación inclusiva. También, que hayan sido rechazados los intentos por parte de las familias afectadas de utilizar el cauce preferente y sumario del procedimiento especial de protección de derechos fundamentales, y, por la misma razón, los intentos de acudir al Tribunal Constitucional en demanda de amparo. Veamos si ha sido así.

1. Desde la Constitución de 1978 hasta la Convención de 2006

En una primera etapa, lo primero que llama la atención es lo difícil que resulta encontrar pronunciamientos judiciales relacionados con las n.e.e.; al

¹³ En este último precepto se extiende una vez más el concepto de «Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo», al contemplar ahora a «los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar»

menos hasta finales del siglo XX, transcurridas ya casi dos décadas de vigencia de la Constitución de 1978¹⁴. Lo segundo, la indubitada falta de consideración inicial por parte de los tribunales de las medidas integradoras como derechos subjetivos de los alumnos, por lo que sólo serán implementadas en función de la disponibilidad de medios de la Administración.

Así, encontramos sentencias, como la STSJ Andalucía de 16 de diciembre de 1998, en las que se recuerda que

Lo que esta Ley [LOGSE 1990] no impone es que todos y cada uno de los centros escolares tengan que estar dotados de los medios personales y materiales para lograr la integración de los menores con minusvalías como la que padece la hija de la recurrente, sino que la integración lo es en el sistema educativo en general, y así se deduce cuando distingue entre centros ordinarios, centros ordinarios con unidades de educación especial y centros de educación especial. (FJ 2)

En otras, como la STSJ Galicia de 21 de abril de 1999, se afirma abiertamente y casi con desconsideración que

está justificado que, cuando se trata de supuestos de educación especial y se presenta aquella carencia de plazas o de medios para crear unidades o aulas de educación especial en centros ordinarios, haya de recurrirse a centros específicamente creados para cubrir esa necesidad. [...] Con ello muestra la Administración su preocupación por atender la escolarización de las hijas de los recurrentes, aunque no coincida la decisión adoptada con los deseos de sus padres, por lo que ni se conculca el derecho a la educación del artículo 27 de la Constitución, que hay que concordar con el 49, relativo a la atención especializada que se exige respecto a los disminuidos psíquicos, ni se infringe el principio de igualdad del artículo 14, en cuanto que se ofrecen soluciones diferentes para casos distintos [...] Si dicha aula especial existiera en el centro ordinario indudablemente podría ser mejor su escolarización, pero la carencia de la misma obliga a considerar correcta la resolución impugnada. (FJ 3)

[613]

Por tanto, según estos planteamientos, nada cabe exigir a la Administración, que dotará a los centros de las medidas de atención educativa favorecedoras de la integración en función de sus disponibilidades -en realidad, prioridades- presupuestarias.

Por otro lado, pese a que inicialmente algunos Tribunales Superiores de Justicia¹⁵ entendieron que estas demandas podían encauzarse por el procedimiento preferente y sumario regulado en la Ley 62/1978, de 26 de diciembre,

¹⁴ STS de 1 de junio de 1993.

¹⁵ E ntre otras, la STSJ Andalucía de 24 de febrero de 1997 y la STSJ Canarias de 20 de febrero de 2001.

de Protección Jurisdiccional de los Derechos Fundamentales de la Persona, el también conocido como «amparo judicial» (Carrasco Durán, 2002), el Tribunal Supremo se encargó pronto de cerrar esta vía, y, de paso, las posibilidades de considerar la integración como algo más que una mera orientación de la política educativa.

En este sentido, la STS de 24 de septiembre de 2001 fue categórica al afirmar, sin dejar el menor resquicio, que

entendemos que las cuestiones relativas a la regularización de situaciones escolares para alumnos con necesidades educativas especiales, que suponen, como en el supuesto de autos, determinar si la alumna doña Irene O. L. tiene derecho o no a promocionar un curso (el octavo) de EGB, con las consecuencias a ello inherentes, no afectan al núcleo del derecho fundamental a la educación, ni al pleno desarrollado de la personalidad humana de la alumna, que no puede vincularse al adelanto o retraso de un curso escolar, que depende de la aplicación concreta de la normativa administrativa vigente sobre tal extremo, por lo que constituye un problema de legalidad ordinaria, que debe debatirse a través del recurso contencioso-administrativo de esta clase, sin poder acogerse al proceso especial y sumario de protección de los derechos fundamentales de la persona regulado por la Ley 62/1978. (FJ 3)

[614]

Y, en términos aún más elocuentes, la STS de 19 de julio de 2002 -casando la STSJ Canarias de 28 de octubre de 1997 que sí había admitido la vía especial- señalará que

hay una configuración legal –subconstitucional– de aquel derecho [*la educación*], o si se quiere una previsión legal de la situación de referencia, en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, cuyos artículos 3, 5, 36, 3 y 37, 3 aluden a que las enseñanzas se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales, que tanto pueden ser por exceso o por defecto de capacidad o de aprendizaje, así como en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, que prevé adaptaciones para supuestos de hecho especiales, y a cuyo tenor sí se podría reclamar lo que aquí se ha venido solicitando, que entendemos que no se corresponde con el contenido básico del derecho fundamental a la educación o enseñanza, sino que está regulado con normas subconstitucionales de desarrollo esgrimibles en vía de recurso ordinario, no en el especial, por cuanto que aquellos principios constitucionales, por sí solos, no consagran derechos fundamentales¹⁶. (FJ 7)

Incluso en el año 2007, podemos encontrar sentencias del Tribunal Supremo, como la STS de 21 de febrero de 2007, que recuerdan que «*la flexi-*

¹⁶ Poco años después la STS de 8 de febrero de 2005, que abordaba un supuesto muy similar al anterior, introduciría, pese a reafirmarse en los argumentos, un matiz de gran trascendencia, al abrir la puerta a la utilización de la vía especial de protección de derechos fundamentales cuando existiera una previsión normativa concreta que la Administración hubiese incumplido.

bilización del periodo de escolarización es externo al derecho fundamental a la educación [...], por lo que ha rechazado demandas suscitadas en el ámbito del proceso especial de protección de derechos fundamentales o con expresa invocación del art. 27». (FJ 3)

2. Tras la Convención de 2006

Frente a los postulados anteriores, la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006 hará que los pronunciamientos judiciales varíen radicalmente, tanto en aspectos en los que eran de esperar un cambio, como en otros en los que no.

Así, pese a las dificultades de justiciabilidad propias de los derechos sociales de prestación (Carmona Cuenca, 2017), el control por parte de los tribunales del grado de cumplimiento de los deberes prestacionales de la Administración se hace mucho más intenso, de tal modo que solicitar la creación de una unidad de educación especial en un centro ordinario de su entorno, ya no será considerada como una petición graciable, sino como el ejercicio de un derecho que las autoridades educativas deberán satisfacer si se dan los requisitos previstos¹⁷. Además, el examen por parte del juzgador de la excepcionalidad de la medida, cuando se trata de la escolarización de alumnos en centros de educación especial, se hace mucho más riguroso¹⁸, hasta el punto de exigir de la Administración la acreditación del agotamiento de las posibilidades de inclusión del alumno¹⁹. Y se llega incluso a expresar con naturalidad, como hace la STSJ Castilla-La Mancha de 5 de marzo de 2012, que son los medios los que debe adaptarse al alumno y no a la inversa

[615]

esto es precisamente lo que ha hecho el Juzgado de instancia en la sentencia apelada, donde, a la vista de la prueba practicada, llega a la conclusión, con el Ministerio Fiscal, de que en este caso no se ha producido una adaptación de los medios a las capacitaciones del menor, sino que ha sido al revés, se ha adaptado al menor a los medios existentes, lo que efectivamente contraviene el derecho a la educación del menor al no permitirle recibir una educación secundaria inclusiva con los apoyos específicos necesarios para cubrir sus necesidades educativas especiales. (FJ 3)

O, como hace STSJ La Rioja de 14 de junio de 2017, a manifestar que *«de los datos obrantes en el expediente administrativo no se aprecia que la Adminis-*

¹⁷ STSJ Cantabria de 12 de febrero de 2009.

¹⁸ SSTSJ Castilla y León de 13 de mayo de 2011 y 15 de febrero de 2013, STSJ Galicia de 12 de febrero de 2015, STSJ Castilla-La Mancha de 1 febrero de 2016.

¹⁹ STSJ La Rioja de 21 de julio de 2016, STSJ Cataluña de 12 de marzo de 2018.

tración justifique que los ajustes razonables que precisa el alumno sean una carga desproporcionada e indebida para la Administración» (FJ 7).

Por otro lado, pese a lo que hemos visto que había venido sosteniendo el Tribunal Supremo en cuanto a la utilización de la vía extraordinaria de protección de derechos fundamentales en los litigios derivados de la escolarización de alumnos con n.e.e., algunos Tribunales Superiores de Justicia se aventuraron a admitir de nuevo, a partir de la entrada en vigor de la Convención de 2006, este tipo de recursos y, por tanto, a entrar a valorar la posible afectación del derecho fundamental a la educación.

Es el caso de la STSJ Comunidad Valenciana de 4 de diciembre de 2009, dictada con ocasión de recurso interpuesto por varios padres ante la falta de adopción por parte de la Administración autonómica de las de las medidas necesarias para la educación de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), lo que incidía, según los reclamantes, en la vulneración de sus derechos de igualdad y no discriminación, su derecho a la educación y a la salud y el derecho a la integración. Lógicamente, lo primero que planteó la Administración en su oposición al recurso, conocedora de la jurisprudencia del Supremo, fue que la inadecuación del procedimiento, ya que se seguía por el cauce del proceso especial de protección de derechos fundamentales. Sin embargo, el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana dirá lo siguiente

[616]

Las conclusiones anteriores sobre los efectos permite descartar que estemos ante una cuestión de legalidad ordinaria impropia del procedimiento elegido y que no tiene nada que ver con el derecho fundamental que autoriza la utilización de este procedimiento especial, pues debido a su contenido y alcance cabe la vulneración directa o indirecta del derecho fundamental a la educación y al derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación especial que precisan, y ello es así, porque el deber del poder público ante la enseñanza es la de proveer a su efectiva garantía, pero indudablemente, garantizar la libertad supone también la necesidad de determinar los límites a que los mismos deben estar sujetos, dada la inexistencia de derechos absolutos o ilimitados, en orden a la debida protección de los bienes sociales implicados en otros valores, razonamiento que en definitiva nos conduce a la desestimación de la inadecuación de procedimiento que ha sido alegada por la administración, pues a tenor de los expuesto y teniendo en cuenta que los derechos cuya tutela invoca la parte demandante son los del art 27 y 14 CE deberemos concluir que es adecuado el procedimiento instado. (FJ 4)

El asunto, como cabía esperar, acabó llegando al Tribunal Supremo²⁰, que casó la sentencia. Pero lo sorprendente es que la casó por no haber estimado la

²⁰ STS 9 de mayo de 2011.

cuestión de fondo, es decir, por haber entendido el tribunal de instancia que no se había producido la vulneración de derechos fundamentales, considerando, en cambio, el Tribunal Supremo, tanto que se había producido dicha vulneración, como, en contra de lo que había venido manteniendo hasta ese momento, que el procedimiento previsto en la Ley 62/1978 era un cauce procedimental adecuado para demandar la integración de los alumnos con n.e.e.

Las palabras del Tribunal Supremo en esta sentencia no dejan lugar a dudas sobre la transformación experimentada en esta materia

Una cosa es que no quepa hablar, en general, de un derecho subjetivo de los ciudadanos a exigencias prestacionales salvo previsión al efecto del legislador o que, por las limitaciones presupuestarias, no sea posible acoger a un niño en un determinado centro escolar y otra bien diferente que esos mismos criterios deban trasladarse sin más a supuestos tan singulares como el que aquí tenemos [...] En este caso, los poderes públicos deben hacer frente a una exigencia cualificada desde el punto de vista constitucional: la propia del derecho a la educación del artículo 27 de la Constitución, reforzada por el principio de protección de los discapacitados que enuncia su artículo 49 y, sobre todo, por el mandato de su artículo 9.2 de remover los obstáculos a una plena igualdad. (FJ 8)

A partir de ella, otras muchas sentencias de Tribunales Superiores de Justicia²¹ y del Tribunal Supremo²² seguirán la senda de admitir la posible afectación del derecho fundamental a la educación y de estimar, cada vez con más asiduidad, su vulneración, lo que sitúa a Administración ante la obligación de realizar todos los esfuerzos posibles y todos los ajustes razonables en el sistema educativo para procurar una educación inclusiva a todos los alumnos.

[617]

3. La posición del Tribunal Constitucional

Tras analizar la evolución experimentada por la jurisprudencia, queda por conocer cuál ha sido la posición del máximo intérprete de la Constitución y garante último de los derechos fundamentales en nuestro país. Hasta hace pocos años el Tribunal Constitucional no tuvo ocasión de pronunciarse en vía de amparo sobre estos temas, y lo hizo en la Sentencia 10/2014, de 27 de enero, muy criticada por las asociaciones del sector por su carácter desestimatorio²³. Sin embargo, conviene analizar la cuestión desde un punto de vista

²¹ STSJ Aragón de 14 de octubre de 2013, STSJ Canarias de 23 de junio de 2016, STSJ La Rioja de 14 de junio de 2017, STSJ de Andalucía de 10 de julio de 2017.

²² SSTS 12 de noviembre de 2012, 24 de noviembre de 2014 y 14 de diciembre de 2017.

²³ <https://asociacionsolcom.org/sentencia-incongruente-del-tribunal-constitucional-sobre-el-derecho-fundamental-a-la-educacion-inclusiva/>

estrictamente jurídico, y hacer abstracción del fallo de la sentencia en el caso concreto, para comprender su importancia y el notable avance que supone en el reconocimiento del derecho a la inclusión en el sistema educativo.

Es necesario recordar que lo que se dilucidaba en este asunto era el derecho de un menor con trastorno de espectro autista a ser escolarizado en un centro ordinario, y no en un centro específico de educación especial. La batalla judicial de los padres del menor por mantener a su hijo escolarizado en un centro ordinario, con los apoyos necesarios, se inicia en el año 2011 con un procedimiento especial para la protección de los derechos fundamentales, por lo que la decisión sobre la admisibilidad del recurso de amparo por parte del Tribunal Constitucional confirmaría o rechazaría la vinculación entre las n.e.e. y el derecho fundamental a la educación.

Afortunadamente, con apoyo en la Convención de 2006 y en el art. 74.1 de la Ley Orgánica 2/2006, y a pesar de que la dicción literal de este último precepto sólo contempla la inclusión como un principio, no como un derecho, el Tribunal no dudó en entrar a dilucidar la posible vulneración de los derechos reconocidos en el artículo 27 CE, admitiendo el recurso amparo presentado. Algo que no podría haber hecho en el caso de entender que lo demandado pertenecía al ámbito del artículo 49 CE.

[618]

Así, el fundamento jurídico cuarto de la STC 10/2014 resume en su último párrafo cuál es el derecho y cuáles son sus límites

De la normativa anterior se desprende como principio general que la educación debe ser inclusiva, es decir se debe promover la escolarización de los menores en un centro de educación ordinaria, proporcionándoseles los apoyos necesarios para su integración en el sistema educativo si padecen algún tipo de discapacidad. En definitiva, la Administración educativa debe tender a la escolarización inclusiva de las personas discapacitadas y tan sólo cuando los ajustes que deba realizar para dicha inclusión sean desproporcionados o no razonables, podrá disponer la escolarización de estos alumnos en centros de educación especial. En este último caso, por respeto a los derechos fundamentales y bienes jurídicos afectados, en los términos que hemos expuesto anteriormente, dicha Administración deberá exteriorizar los motivos por los que ha seguido esta opción, es decir por qué ha acordado la escolarización del alumno en un centro de educación especial por ser inviable la integración del menor discapacitado en un centro ordinario. (FJ 4)

Por tanto, a partir de esta sentencia, la vía del amparo constitucional queda abierta a las posibles vulneraciones del derecho a la inclusión educativa, por más que sea un derecho que, como todos, y en especial los de prestación, tenga sus límites. Ese será entonces el debate: los límites del derecho, hasta

dónde debe llegar el esfuerzo prestacional de la Administración²⁴ y cómo justifica ésta la desproporción de las medidas inclusivas.

Es cierto que el Tribunal Constitucional, en contra de la opinión del Ministerio Fiscal, dio por buena en esta ocasión la motivación de la decisión administrativa, considerando -al valorar el expediente en su conjunto- que «*En el presente caso, no podemos afirmar que la citada resolución [de escolarización en un centro de educación especial], que ha supuesto una decisión relevante relacionada con la educación del menor, haya vulnerado sus derechos fundamentales a la educación e igualdad por el déficit de motivación*» (FJ 5). Pero otras resoluciones, otros expedientes, en definitiva, en otros casos y, tal vez, en momentos de diferente coyuntura presupuestaria, sí podrían conducir a una sentencia estimatoria de la vulneración de estos derechos fundamentales en supuesto de escolarización en centros segregados de educación especial.

4. Reflexión final

El derecho a la inclusión educativa se ha ido lentamente gestando y consolidando a lo largo de los últimos cuarenta años y podemos decir que hoy día su relevancia constitucional está fuera de discusión. El camino, ni ha sido fácil, ni está acabado. Y el hecho de que no exista aún una sentencia estimatoria por parte del Tribunal Constitucional, lejos de poder ser considerado como una falta de comprensión o sensibilidad ante el problema, puede que sea indicativo de que las administraciones son cada vez más conscientes de que el sistema educativo debe ser inclusivo si quiere ser, no sólo justo e igualitario, sino también provechoso para el conjunto de la sociedad. La educación de las personas con discapacidad, como señala Fernández Rodríguez (2017), es uno de los elementos que certifican la calidad de nuestro estado social, y, por ende, de nuestra democracia, por lo que, como concluye García Rubio (2017), «*la escuela debe ser obligatoriamente la avanzadilla de cualquier transformación social*» (p. 262)

[619]

Sería demasiado aventurado afirmar que el contexto de profunda crisis económica que sufría nuestro país años atrás pudo tener cierta influencia en el fallo de la STC 10/2014, pese a que el Tribunal haya tomado en consideración dicha coyuntura en otras sentencias relacionadas con el gasto público en el ámbito educativo²⁵. Tampoco nos atrevemos a sostener que el hecho de

²⁴ Como apunta Álvarez García (2017), el coste económico de los ajustes en modo alguno puede ser una excusa para no acometer las necesarias transformaciones que la sociedad requiere.

²⁵ SSTC 26/2016, 67/2016, 68/2016 y 84/2016.

que la sentencia contara con un voto particular²⁶ discrepante sea la antesala, como ha ocurrido en algunos otros casos²⁷, de futuras variaciones, de mayor o menor calado, de la doctrina constitucional que hagan que el nivel de exigencia hacia la Administración se vea incrementado. Pero si creemos que la posición del Tribunal Constitucional puede evolucionar pronto hacia un reconocimiento más explícito del derecho a la inclusión educativa como parte del contenido del derecho fundamental a la educación.

Si en la STC 10/2014 el Tribunal calificó a la educación inclusiva en realidad como un *principio* hacia el que la Administración debe *tender*, en la reciente STC 3/2018 es ya plenamente consciente -incluso en referencia a aquella- de que no se trata de un principio, sino de un derecho

Este Tribunal se ha referido a la necesidad de adoptar «ajustes razonables» con base en la Convención de diciembre de 2006, aunque a propósito de supuestos distintos de aquel que aquí se plantea: (i) la STC 10/2014, de 27 de enero, antes citada, acerca del derecho a una educación inclusiva para personas con discapacidad, que no dé lugar a su sujeción a un régimen de educación especial excepto cuando la adopción de «ajustes razonables» en el régimen ordinario no resultare suficiente (FFJJ 4 y 6); y (ii) la STC 77/2014, de 22 de mayo, FJ 2, sobre la salvaguarda del derecho de defensa del presunto discapacitado psíquico durante la instrucción penal. (FJ 5)

[620]

Y, siguiendo la misma senda, los tribunales ordinarios también explicitan ahora como derecho lo que antes expresaban como principio, de tal modo que podemos encontrar afirmaciones como las del Tribunal Superior de Justicia de La Rioja en su sentencia de 25 de enero de 2018: «*A la vista de lo señalado, cabe concluir que la resolución administrativa impugnada vulnera el derecho a la educación inclusiva del alumno*».

No obstante, todo resultará más fácil si la próxima reforma educativa -que, a la vista de la trayectoria de estos cuatro últimas décadas, no es probable que tarde mucho en llegar- reconoce expresamente, no ya el derecho a que la educación sea inclusiva, en términos generales, sino el derecho a la inclusión educativa, es decir, el derecho individual de todos y cada uno de los alumnos a formar parte del aula, a participar en ella y a recibir los apoyos que resulten precisos para evitar una segregación educativa y con ello, como sostienen Echeita y Ainscow (2011), una futura exclusión social.

²⁶ El mismo magistrado que lo firma vuelve a hacer referencia a la educación inclusiva en su voto particular a la STC 31/2018.

²⁷ Véanse, por ejemplo, las SSTC 23/1984 y 160/1991 o las SSTC 12/1982 y 31/1994.

FUENTES CONSULTADAS

1. Ainscow, M. (2007). «Taking an inclusive turn». *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
2. Álvarez García, H. (s.f.). «La tutela constitucional de las personas con discapacidad». *Revista de Derecho Político*, 100, 1027-1055.
3. Arnáiz, P., y Azorín, C. (2014). «Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión». *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
4. Carmona Cuenca, E. (2017). «Derechos sociales de prestación y obligaciones positivas del Estado en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos». *Revista de Derechos Político*, 100, 1209-1238.
5. Carrasco Durán, M. (2002). *Los procesos para la tutela judicial de los derechos fundamentales*. CEPC: Madrid.
6. Cruz Villalón, P., y Pardo Falcón, J. (2000). «Los derechos fundamentales en la Constitución española de 1978». *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 97, 65-154.
7. Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). «La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente». *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 12, 26-46.
8. Fernández Rodríguez, J.J. (2017). «La reconfiguración del derecho a la educación de las personas con discapacidad». *Fundamentos: Cuadernos monográficos de teoría del estado, derecho público e historia constitucional*, 9, 395-424.
9. García Rubio, J. (2017). «Evolución legislativa de la educación inclusiva en España». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
10. González Noriega, M. M. (2012). «La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización». *Anuario Facultad de Derecho - Universidad de Alcalá*, V, 81-105.
11. Messiou, K. (2017). «Research in the field of inclusive education: time for a rethink?». *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
12. Moríña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona (Málaga): Aljibe.
13. Moríña, A., y Carballo, R. (2018). «Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación». *Psicología Escolar e Educativa*. SP, Número Especial, 87-95.

14. Parrilla, A. (2007). «Inclusive education in Spain: a view from inside». En L. Barton & F. Armstrong (Eds). *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Londres, UK: Springer Books.
15. Parrilla, A., y Sierra, S. (2015). «Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.

El caso de las hermanas Cieza (STC 0853-2015-PA/TC) desde la perspectiva del derecho fundamental a la educación: un antes y después en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional sobre la materia

MARIANELLA LEDESMA NARVÁEZ

ISABEL SÁNCHEZ BENITES

Resumen: El caso de las hermanas Cieza es dramático en un país que se encuentra *ad portas* del bicentenario de su nacimiento como República independiente y soberana. Se trata de un claro ejemplo de cómo la justicia puede enmendar deudas históricas con la población más vulnerable.

Palabras claves: Educación, pobreza extrema, justicia, derechos, mujeres.

Abstract: The case of the Cieza sisters is dramatic in a country that is close to the bicentennial of its birth as an independent and sovereign Republic. This is a clear example of how justice can amend historical debts with the most vulnerable population.

Keywords: Education, extreme poverty, Justice, Rights, women.

[623]

I. Presentación del caso

El 18 de setiembre de 2017 el Tribunal Constitucional del Perú publicó en su sitio web la STC 0853-2015-PA/TC. Se trataba de un proceso de amparo que llegó a última y definitiva instancia, en sede del TC, a través de la interposición de un recurso de agravio constitucional ante la denegatoria en el Poder Judicial, tanto en primer como en segundo grado, de la demanda de amparo interpuesta por Marleni Cieza Fernández y Elita Cieza Fernández contra el director de la Unidad de Gestión Educativa Local de Utcubamba (UGEL de Utcubamba).

Lo pedido en la demanda es tan dramático como conmovedor en un país que se encuentra *ad portas* del bicentenario de su nacimiento como República

independiente y soberana: las hermanas Cieza demandaban a los funcionarios del sector educación se les reconozca su derecho a estudiar en el primer grado de educación secundaria en la I. E. 16957 Jesús Divino Maestro, del caserío La Flor, distrito de Cumba, provincia de Utcubamba, Amazonas y que, en consecuencia, se les incluya en la nómina de matrícula del citado grado¹.

Interpuesta la demanda de amparo el 4 de noviembre de 2014, las hermanas Cieza tuvieron que esperar casi cuatro años para poder alcanzar justicia constitucional. Es decir, tuvieron que batallar arduamente para poder obtener una sentencia favorable por parte del supremo intérprete de la Constitución.

Siendo ello así, si bien desde la perspectiva de la tutela de urgencia que es ínsita a este proceso constitucional de la libertad podría considerarse, y no sin razón, que se trata de una actuación de la justicia constitucional lenta y tardía, no por ello puede restarse valor a un pronunciamiento que definitivamente marca un hito en lo que respecta a la tutela del derecho a la educación en nuestro país, cuyos alcances en razón de las razones que sustentaron la decisión así como por la técnica del estado de cosas inconstitucionales empleada, conllevan a sostener que constituye un esfuerzo sin precedentes del actual Colegiado por materializar los mandatos constitucionales en beneficio de los más vulnerables.

[624]

Así pues, más allá del carácter simbólico que pudiese tener el fallo para las hermanas Cieza, quienes ya habían culminado sus estudios a la fecha de publicación de la sentencia, este pronunciamiento del Alto Tribunal mantiene incólume su efectividad en la medida que otras personas en la misma condición de las demandantes podrán invocar esta sentencia para que sus derechos educativos sean amparados. Derechos que, como ya ha explicitado el Tribunal Constitucional del Perú en su jurisprudencia, son fines consustanciales al Estado Social y Democrático de Derecho.

II. Pronunciamientos emblemáticos del Tribunal Constitucional del Perú anteriores a la STC 0853-2015-PA/TC en materia del derecho fundamental a la educación

El Tribunal Constitucional del Perú, desde su retorno a la democracia en el año 2001, ha expedido varias sentencias relacionadas con la tutela del derecho fundamental a la educación.

¹ Cfr. Tribunal Constitucional del Perú. STC 0853-2017-PA/TC, Antecedentes.

2.1. El caso «ESABAC» (STC 0005-2004-PI/TC)

Un caso de la etapa inicial del desarrollo de la jurisprudencia del Tribunal Constitucional del Perú es el caso de la Escuela Superior Autónoma de Bellas Artes Diego Quispe Tito «ESABAC».

Se trataba de una demanda de inconstitucionalidad interpuesta por el Colegio de Abogados del Cuzco contra la Undécima Disposición Complementaria de la Ley 28044, «Ley General de Educación», por considerar que ella solo reconocía las autonomías académica y económica de la Escuela Superior Autónoma de Bellas Artes Diego Quispe Tito (ESABAC), pero no sus autonomías administrativa y de gobierno, que son las que permiten «aprobar un sistema de gobierno similar al de las universidades nacionales, administrar su economía y regular, sin necesidad de la intervención de otra institución, las acciones de ejecución presupuestaria»².

Lo relevante de dicha sentencia a efectos del propósito del presente artículo es el desarrollo argumentativo del Colegiado respecto a los fines constitucionales de las entidades educativas. Al respecto, el Tribunal sostuvo que:

La función social de la educación se encuentra cifrada en los artículos 13° y 14° de la Constitución, al integrar en ella la finalidad que le es consubstancial en un Estado democrático y social de derecho; a saber, el desarrollo integral de la persona humana, promoviendo el conocimiento, el aprendizaje, la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte; todo ello encauzado en el fomento de la solidaridad, la ética y el civismo, y bajo los principios y valores que emanan de la propia Constitución y se proyectan hacia la sociedad en su conjunto.

Toda entidad educativa debe orientarse hacia la consolidación de dichos fines, los que determinan, por un lado, las libertades en las que debe desarrollarse la difusión del conocimiento y, por otro, los límites en el obrar de los centros educativos (...) ³

Bajo dicha línea argumentativa, el Tribunal Constitucional remarcó la labor que debe cumplir el Estado con relación a la prestación del servicio público de la educación. Sobre esto último indicó

(...) debe reconocerse al Estado una labor de supervisión constante en el funcionamiento de las actividades educativas, de manera tal que, sin incidir ilegítimamente en la creación y difusión del conocimiento, pueda velar por la calidad de

² Tribunal Constitucional del Perú. STC 0005-2004-PI/TC, Antecedentes.

³ *Ibíd.*, FJ 7.

la enseñanza y su adecuación a los principios y valores constitucionales. En dicha línea, el segundo párrafo del artículo 16° de la Constitución establece: «El Estado coordina la política educativa. Formula los lineamientos generales de los planes de estudios, así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos. Supervisa su cumplimiento y la calidad de la educación⁴.

Así también, cabe mencionar que en esta sentencia también el Colegiado destacó el papel del Estado frente a la garantía de determinadas libertades personalísimas que son indispensables para el cumplimiento de los fines que son inherentes e indeliguables de todo proceso educativo en el marco de la Constitución. Al respecto, sostuvo el Tribunal que:

(...) una promoción de la educación que condiga con el desarrollo integral de la persona exigido por la Constitución, requiere que el Estado garantice la libertad de enseñanza (artículo 13°), la libertad de conciencia (artículo 14°) y la libertad de cátedra (artículo 18° de la Constitución). El fundamento de tales libertades supone una autonomía en sentido general que garantice que la formación en conocimientos y espíritu tenga lugar en un ambiente libre de todo tipo de injerencias ilegítimas, particularmente de aquellas provenientes del poder público, sean estas de carácter confesional, académico o ideológico. Estas *garantías de libertad* aseguran que la formación del saber y el impulso de la investigación científica se encuentren al servicio del pluralismo (artículo 17°) y la tolerancia (artículo 18° de la Constitución), y no de paradigmas dogmáticos que vengán impuestos por poderes ajenos a los fines reservados a la educación, los que coartarían la realización intelectual del ser humano e impedirían el desarrollo de una opinión pública crítica como proyección de conocimiento en el proceso de evolución social, económica y cultural⁵.

[626]

Si bien en esta oportunidad el Tribunal Constitucional declaró infundada la demanda, al realizar el control de constitucionalidad solicitado aprovechó la ocasión para desarrollar aspectos muy importantes del derecho fundamental a la educación y la autonomía universitaria en el marco de la Constitución Política del Perú de 1993.

2.2. El caso de Huaroto Palomino y otra (STC 0091-2005-PA/TC)

En este caso, dos alumnas de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica interpuso una demanda de amparo contra el decano de la Facultad de Medicina Humana Daniel Alcides Carrión y contra el Director Académico de la misma, invocando su derecho a la educación, a no recibir un trato desigual y a no ser marginadas.

⁴ *Ibíd.*, FJ 9.

⁵ *Ibíd.*, FJ 8.

En dicho caso, las demandantes sostuvieron que los emplazados actuaron arbitrariamente, «al someterlas a un examen de aplazado del curso de Anatomía Humana, correspondiente al tercer ciclo del II año académico, el 11 de setiembre de 2003, cuando en realidad, y por derecho, correspondía que se les tomara un examen sustitutorio»⁶.

Para resolver el caso, el Tribunal Constitucional delimitó el contenido constitucionalmente protegido del derecho fundamental a la educación en los siguientes términos:

De esta forma su contenido constitucionalmente protegido está determinado por el acceso a una educación adecuada (artículo 16), la libertad de enseñanza (artículo 13), la libre elección del centro docente (artículo 13), el respeto a la libertad de conciencia de los estudiantes (artículo 14), el respeto a la identidad de los educandos, así como a un buen trato psicológico y físico (artículo 15), la libertad de cátedra (artículo 18), y la libertad de creación de centros docentes y universidades (artículos 17 y 18).

Este contenido debe realizarse en concordancia con las finalidades constitucionales que le corresponden a la educación en el marco del Estado social y democrático de derecho. Ello se desprende del artículo 13 de la Ley Fundamental, que declara: «La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana». Así, también el artículo 14 dice que «La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad»⁷.

[627]

En aquella oportunidad, también se abordaron las exigencias del derecho fundamental a la educación desde el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y, adicionalmente, el contenido y alcances de la libertad de cátedra y la autonomía universitaria.

El Tribunal Constitucional desestimó finalmente la demanda al verificar que en el caso no se vulneraron los derechos a la educación, a la tutela procesal efectiva y a la igualdad de las demandantes⁸.

⁶ Tribunal Constitucional del Perú. STC 0091-2005-PA/TC, Antecedentes.

⁷ *Ibid.*, FJ 6.

⁸ *Ibid.*, FJ 7-10.

2.3. El caso Larry Ormeño (STC 4232-2004-PA/TC)

Un caso que conviene mencionar por su trascendencia para la jurisprudencia del Tribunal Constitucional del Perú en materia educativa es el caso Larry Ormeño (STC 4232-2004-PA/TC).

En dicho caso, el demandante interpuso una demanda de amparo contra la Universidad Privada de Tacna con la finalidad de que cesen las afectaciones a sus derechos fundamentales a la educación y a la formación profesional, entre otros, ocasionados por el impedimento de ingreso a la sede de la emplazada del que venía siendo víctima⁹.

El demandante, quien a la fecha de la interposición de la demanda era bachiller en Derecho, alegaba que dicha prohibición impedía que pudiese iniciar los trámites para obtener el título profesional, acto al que calificaba de represalia ante sus públicas discrepancias y cuestionamientos a las altas autoridades de dicha universidad; más aún si se había tomado dicha medida sin que previamente se hubiese realizado ningún procedimiento administrativo sancionador en su contra¹⁰.

[628]

Más allá del caso concreto, en dicha sentencia se desarrollaron argumentos jurídico-constitucionales en torno a la posición del derecho fundamental a la educación en un Estado Social y Democrático de Derecho (artículos 3 y 43 de la Constitución).

Con ese propósito, se abordaron importantes aspectos como los elementos básicos del Estado Social y Democrático de Derecho, la exigibilidad de los derechos económicos sociales y culturales, la educación y su rol en el desarrollo integral de la persona, la naturaleza jurídica del derecho a la educación -que de acuerdo a dicha sentencia es binaria por cuanto la educación además de ser un derecho fundamental es un servicio público-, los principios que rigen el proceso educativo, los fines constitucionales del proceso educativo, las acciones que deben promover las instituciones educativas, las responsabilidades estatales en materia educativa, las características imprescindibles de todo proceso educativo, las asignaturas obligatorias establecidas por la Constitución, y la conexidad del derecho a la educación con otros derechos fundamentales.

⁹ Tribunal Constitucional del Perú. STC 4232-2004-PA/TC, Antecedentes.

¹⁰ *Íd.*

Así también, en dicha sentencia se abordó la temática del derecho fundamental a la educación universitaria y la garantía institucional de la autonomía universitaria. Además, se plantearon algunos límites al ejercicio del derecho fundamental a la educación universitaria y la preservación del orden dentro de la comunidad universitaria. En cuarto lugar, se analizó la extensión del derecho al debido proceso al ámbito del derecho administrativo sancionador en el caso de las universidades.

En todo caso, mención especial merecen los principios que deben regir todo proceso educativo (coherencia, libertad y pluralidad de la oferta educativa, responsabilidad, participación, obligatoriedad y contribución), los fines del proceso educativo (promover el desarrollo integral de la persona, promover la preparación de la persona para la vida y el trabajo, el desarrollo de la acción solidaria) o las características imprescindibles de todo proceso educativo, de conformidad con la Observación General N° 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre la aplicación del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que debe caracterizar a todo proceso educativo: (disponibilidad, accesibilidad –no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica-, aceptabilidad y adaptabilidad).

[629]

2.4. El caso Contreras Arana (STC 04646-2007-PA/TC)

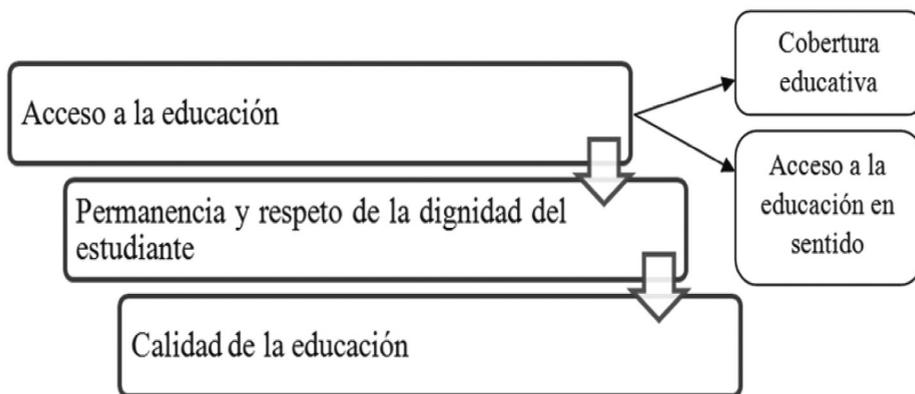
Una segunda oportunidad en la que el Tribunal Constitucional del Perú se pronunció de manera destacada en materia del derecho fundamental de educación fue el caso Contreras Arana.

En dicho caso, un padre de familia de cuatros menores, interpuso una demanda de amparo contra el Jefe del Departamento de Educación de la Dirección de Bienestar de la Marina de Guerra del Perú, toda vez que no se les permitió matricular a sus hijos en los Centros Educativos Navales donde venían estudiando a causa de la deuda impaga por los estudios del mayor de todos ellos.

En esta sentencia, el Tribunal Constitucional, además de reiterar aspectos cruciales del caso Larry Ormeño, añadió elementos de análisis muy importantes, como la protección del derecho fundamental a la educación según los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por el Perú y el interés superior del niño y el adolescente.

Aunado a lo anterior, corresponde destacar de dicha sentencia es que en aquella oportunidad el Tribunal indicó qué facultades integran el contenido constitucionalmente protegido del derecho fundamental a la educación.

Así pues, se explicitó que integran dicho contenido son: i) el acceso a la educación, ii) la permanencia y el respeto de la dignidad escolar, y iii) calidad de la educación. En el caso del acceso a la educación, el Tribunal a su vez distinguió entre a) cobertura educativa y b) acceso a la educación en sentido estricto.



Elaboración nuestra

[630]

En primer lugar, en relación al acceso a la educación básica, el Tribunal Constitucional refirió lo siguiente:

Para el caso de la educación básica, cada una de estas manifestaciones se encuentra sustentada en un mandato constitucional. De tal forma, el tercer párrafo del artículo 16° de la Constitución ordena al Estado «asegurar que nadie sea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas». Esta obligación de fiscalización no debe ser comprendida exclusivamente para las escuelas públicas, sino también ser aplicable a los casos de instituciones y escolares privadas. Ello está vinculado con lo que expone el artículo 17° de la Constitución en cuanto se especifica que la educación inicial, primaria y secundaria es obligatoria. Es decir, se configura un derecho pero al mismo tiempo un deber para los menores y los padres o tutores responsables¹¹.

Asimismo, como se ha indicado previamente, el Tribunal precisó que esta facultad involucra a su vez dos aspectos: la cobertura educativa y el acceso a la educación en sentido estricto. En cuanto a lo primero, refirió el Tribunal que:

(...) podemos referirnos a la política educacional que incluye la creación de centros educativos allí donde la población lo requiera [art. 17, 3er. párrafo de la

¹¹ Tribunal Constitucional del Perú. STC 04646-2007-PA/TC, FJ 16.

Constitución]. Ligado a ello, se encuentra el derecho de toda persona natural o jurídica de promover o conducir instituciones educativas [art. 15, 3er párrafo, de la Constitución], dentro de lo que se puede incluir el de fundar centros de enseñanza. Como se observa, en este ámbito, el derecho a la educación supone una política de Estado adecuada a la demanda educativa, la misma que permita la materialización de este derecho, es decir, que se asegure el servicio educativo básico para todos.

En lo concerniente a lo segundo, el Colegiado en aquella oportunidad sostuvo que:

La otra arista, en cambio, está relacionada con los criterios de admisibilidad requeridos por los centros educativos. Estos requisitos deben basarse en criterios que proscriban cualquier tipo de discriminación, ya sea por motivos económicos, ideológicos, de salud, religiosos, o de cualquier otra índole. Dicho de otra forma, centros escolares, tanto públicos como privados, deben proscribir los criterios de admisión irrazonables o desproporcionados, pues afectan de manera directa el derecho a la educación de los menores, al impedir de manera arbitraria que ejerciten el derecho a la educación. Cabe indicar, no obstante, que este tipo de actos afectan de igual manera el derecho fundamental de los padres a escoger el centro de educación que estimen pertinente [art. 13 del primer párrafo, de la Constitución].

No obstante, en los casos en donde se esté frente a escuelas privadas, el derecho a la educación encontrará su correlativa obligación en el pago de la matrícula. Evidentemente, ante la ausencia de dicho pago, la entidad educativa puede negarla, lo que no implicaría una lesión del derecho a la educación del menor, ni al derecho de los padres aludido. En todo caso, frente a la afectación del derecho a la educación podrá interponerse la garantía constitucional a fin de revertir los efectos del acto privado¹².

[631]

En cuanto a la permanencia y dignidad del estudiante, que constituye la segunda facultad integrante del contenido constitucionalmente protegido del derecho fundamental a la educación, el Tribunal afirmó que:

La permanencia con respeto de la dignidad del escolar supone que este no pueda ser separado de la escuela por motivos desprovistos o reñidos con el principio de proporcionalidad. Esta situación implica tomar en cuenta una serie de elementos relacionados con la educación básica, tales como el interés superior del niño. De otro lado, ello no exime a que el estudiante esté obligado a cumplir con el régimen disciplinario de la escuela, ya que de lo contrario se podrán aplicar las sanciones preestablecidas por dicho reglamento, las que dependiendo de la gravedad del caso, podrán incluir la separación del alumno durante el periodo escolar. Caso contrario, la separación del menor del centro educativo en pleno periodo escolar, sin que medie una infracción extremadamente grave, implicaría una afectación desproporcionada, ya que el menor se vería seriamente perjudicado.

¹² Tribunal Constitucional del Perú. STC 04646-2007-PA/TC, FJ 18.

Finalmente, en lo que respecta a la calidad de la educación, el Tribunal sostuvo lo siguiente:

Para complementar las anteriores dimensiones del derecho a la educación, cabe referirse a la calidad de la educación. Así, el concepto de calidad de la educación ha sido definido en referencia a dos principios: «el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo el sistema, y por consiguiente su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como las condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando».

Así, en este caso, si bien se determinó la irreparabilidad parcial de la lesión producida, se estimó la demanda a favor de los hijos del demandante.

2.5. *El caso filiales universitarias* (STC 0017-2008-PI/TC)

[632] Un caso que marco un antes y después en materia de educación superior universitaria fue el caso de las filiales universitarias. En dicha oportunidad, más de 5000 ciudadanos interpusieron una demanda de inconstitucionalidad contra la Ley N° 28564, «Ley que deroga la Ley N° 27504 y restituye el tercer párrafo del artículo 5° de la Ley Universitaria», que prohibía la constitución de filiales universitarias en zonas departamentales distintas de aquélla en la que se encuentra la sede principal de la universidad.

Alegaban los demandantes que dicha ley cuestionada era incompatible con los derechos fundamentales de acceso a la educación universitaria, a la constitución de centros docentes universitarios, a la libre iniciativa privada y a la libertad de empresa; y sostenían además que dicha ley atentaba contra la garantía institucional de la autonomía universitaria.

En dicho caso, el Tribunal Constitucional desarrolló aspectos cruciales para la educación superior universitaria como son, entre otros: i) el derecho fundamental de acceso a una educación de calidad, ii) el derecho fundamental a la educación universitaria, iii) deber del Estado de garantizar la calidad de la educación, iv) el control de la calidad de la educación y v) educación universitaria-*para el trabajo* y la empleabilidad como uno de los criterios constitucionalmente exigibles para asegurar la calidad de la educación universitaria¹³

En todo caso, y a efectos de lo que nos ocupa en esta oportunidad, corresponde resaltar que en esta sentencia el Tribunal Constitucional declaró un esta-

¹³ Tribunal Constitucional del Perú. STC 0017-2008-PI/TC, FJ 11.

do de cosas inconstitucional de carácter estructural en relación al sistema universitario. Ello estuvo motivado por las siguientes consideraciones del Tribunal

(...) al controlar la validez de la Ley N.º 28564 (parte segunda de esta sentencia), se ha acreditado que el Congreso de la República, lejos de adoptar las medidas de reforma necesarias para asegurar la calidad de la educación impartida por las filiales universitarias, se ha limitado a adoptar la inconstitucional medida de prohibirlas, afectando desproporcionada e irracionalmente el derecho fundamental de acceso a una educación universitaria (artículo 13º de la Constitución, artículo 13º 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y artículo 13º 3 del «Protocolo de San Salvador»), y el derecho a promover y conducir instituciones educativas (artículos 15º, 58º y 59º de la Constitución).

Por otra parte, a través del desarrollo de la tercera parte de esta sentencia, ha quedado acreditada la manifiesta inconstitucionalidad de la regulación y el ejercicio de las competencias asignadas a la ANR y al CONAFU en materia de autorización de funcionamiento de universidades y filiales universitarias. Dicha inconstitucionalidad se sustenta en el incumplimiento de los deberes impuestos a todos los poderes públicos por los artículos 13º y 18º de la Constitución, en relación con el resguardo de la calidad de la educación universitaria, y en la afectación del derecho fundamental a la imparcialidad objetiva del poder público que decida sobre el ejercicio de derechos y obligaciones de la persona humana (incisos 2 y 3 del artículo 139º de la Constitución)¹⁴

[633]

Al haberse constatado la profunda crisis en la que se encontraba el sistema universitario en el Perú, el Tribunal Constitucional optó por la técnica de la declaración del estado de cosas inconstitucional de carácter estructural, estado que, a criterio del Colegiado, «solo podía ser reparado en un sentido mínimo con las decisiones adoptadas en esta sentencia»¹⁵, por lo que era obligación del Estado adoptar inmediatamente las medidas institucionales necesarias (legislativas, administrativas, económicas, etc.) para reformar el sistema de la educación universitaria en el país, a fin de que resulte garantizado el derecho fundamental de acceso a una educación universitaria de calidad, de acuerdo a lo establecido en la Constitución Política del Perú de 1993¹⁶.

III. Análisis de la STC 0853-2015-PA/TC

El caso de las hermanas Cieza ha sido una oportunidad valiosa para que el Tribunal Constitucional del Perú asiente y refuerce la protección del derecho fundamental a la educación, en concreto, a nivel de la educación básica.

¹⁴ *Ibid.*, FJ 211-212.

¹⁵ *Ibid.*, FJ 217.

¹⁶ *Íd.*

Así pues, el Tribunal no solo reiteró argumentos de gran relevancia en materia educativa ya explicitados en sentencias anteriores, sino que además añadió nuevos elementos, criterios y variables de análisis a efectos de resolver el caso de acuerdo a los mandatos constitucionales.

Mención especial merece la conexión realizada por el Tribunal entre la alarmante situación detectada en el ámbito rural respecto a la falta de acceso a la educación de las mujeres campesinas en situación de pobreza y pobreza extrema con otros condicionantes históricos que han conllevado a que la mujer, aún hoy en nuestro país, en pleno siglo XXI, tenga que enfrentar obstáculos permanentes para el pleno desarrollo de su vida, en condiciones libres e iguales.

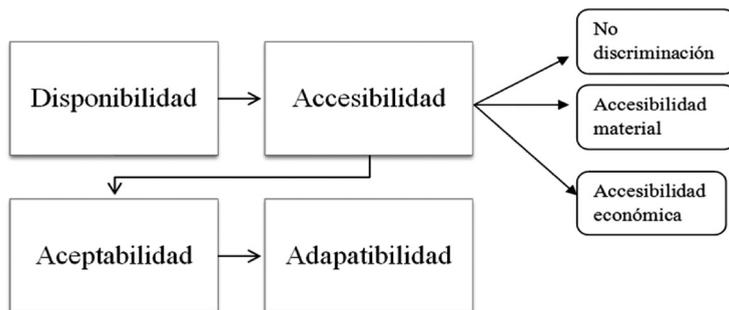
Si bien es cierto no se aludió ni desarrolló la variable género como una de las concurrentes en la problemática del caso, sí se hizo mención de las obligaciones del Estado en materia educativa, aún pendientes, en el entendido de que la educación desempeña un papel crucial en la emancipación de las mujeres¹⁷.

3.1. Sobre las características imprescindibles de todo proceso educativo

[634]

En lo que respecta a las líneas de continuidad con relación a la jurisprudencia anterior, cabe destacar las características imprescindibles de todo proceso educativo, de conformidad con la Observación General N° 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, sobre la aplicación del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, referido al derecho a la educación.

Tales características son las siguientes:



Elaboración nuestra

¹⁷ *Ibid.*, FJ 34.

En cuanto a la disponibilidad, el Tribunal Constitucional invocó lo desarrollado en la citada Observación General N° 13, según la cual, en virtud de la disponibilidad

(...) debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc¹⁸.

En el caso de la accesibilidad, lo invocado por el Tribunal Constitucional fue lo siguiente

Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:

i) No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos (...).

ii) Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia).

iii) Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos (...)¹⁹.

[635]

El mérito del esfuerzo argumentativo del Tribunal Constitucional consiste en que se contrastaron tales exigencias con la realidad de la educación básica en las zonas rurales en el Perú, sobre todo en lo concerniente a las mujeres en edad escolar y mayores de edad.

En dicho esfuerzo, el Tribunal dio a conocer datos estadísticos tomados del propio Ministerio de Educación. En relación a la disponibilidad, se citaron estadísticas de los últimos años sobre: i) el gasto público por alumno, ii) el déficit de centros de educación secundaria, iii) la distribución de la población con edades entre 13 y 19 años que dejó de estudiar por ausencia de centros educativo.

¹⁸ Tribunal Constitucional del Perú. STC 00853-2015-PA/TC, FJ 13.

¹⁹ *Íd.*

Con respecto a la información sobre la accesibilidad en la educación en el Perú, el Tribunal hizo mención de indicadores muy ilustrativos de la preocupante situación de la educación en el Perú, sobre todo en el sector rural, tales como: i) ii) la tasa neta de asistencia, iii) la esperanza de vida escolar, iv) la tasa de analfabetismo, v) la tasa de deserción por motivos económicos, entre otros.

En virtud de lo anterior, el Tribunal Constitucional verificó que las cifras oficiales del Ministerio de Educación sobre la reciente realidad de la educación peruana daban cuenta de la situación de gran vulnerabilidad en la que se encuentran las adolescentes y jóvenes campesinas de los departamentos más pobres del país.

Ello dio lugar a que el Colegiado se refiriese al acceso a la educación como derecho humano de la mujer en los siguientes términos:

En el afán de eliminar la discriminación contra la mujer en la vida económica, social, política y pública de los países, entre otros derechos humanos reconocidos a las mujeres en el CEDM, se halla la igualdad de derechos, con relación a los hombres, en la esfera de la educación, ello en el entendido de que la educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer²⁰.

[636]

Asimismo, corresponde mencionar que el Tribunal enfocó tales dimensiones de disponibilidad y accesibilidad del derecho a la educación como obligaciones estatales de respetar, proteger y cumplir.

3.2. Sobre la concreción de las exigencias constitucionales de disponibilidad y accesibilidad a la educación en el caso concreto

Todo lo anteriormente explicado fue reconducido por el Tribunal Constitucional al contenido constitucionalmente protegido del derecho fundamental a la educación de acuerdo a su reiterada jurisprudencia. De esta manera, el componente o característica de disponibilidad fue asociado al elemento cobertura educativa, en tanto que la accesibilidad fue vinculada directamente con el elemento acceso en sentido estricto, ambos integrantes de la facultad de acceso a la educación.

En el caso concreto, el Colegiado llegó a la conclusión de que ante la falta de un centro educativo de Educación Básica Alternativa en el caserío donde vivían las demandantes (falta de cobertura educativa), lo que da cuenta de un primer incumplimiento de una obligación estatal en materia educativa,

²⁰ *Ibid.*, FJ 34.

el Estado no debió impedir que las demandantes, de 18 y 19 años de edad, pudieran terminar sus estudios en el centro de Educación Básica Regular más cercano, donde inicialmente se habían matriculado con la anuencia del director del centro educativo, como ajuste razonable a efectos de no afectar sus derechos fundamentales. En efecto, de acuerdo al Tribunal

(...) si se revisan las estadísticas por departamento sobre la proporción de la población con edades entre los 17 y 19 años (grupo en el que se encuentran las recurrentes), que cuenta al menos con un cierto nivel o etapa educativa según el Minedu, se advierte que en el departamento de Amazonas, donde residen las demandantes, solo el 59.2 % de tal segmento poblacional ha concluido el nivel de educación secundaria (Fuente: MINEDU/ESCALE).

En vista de ello, siendo este porcentaje uno de los menores a nivel nacional, puede señalarse que la situación de las recurrentes es ilustrativa de todo un sector de la población que aún no puede acceder en condiciones de igualdad a la educación básica, que es obligatoria y gratuita en las instituciones del Estado según el artículo 17 de la Constitución, lo que a su vez se ha generado tanto por a falta de cobertura como por el actuar básicamente formalista de la emplazada al no realizar el ajuste razonable que circunstancias como las del presente caso ameritaban²¹.

En atención a lo previamente expuesto, se determinó en dicho caso que se había vulnerado el derecho a la educación de las demandantes en su faceta de acceso a la educación, pero también, que el Estado había incumplido con sus obligaciones con miras a la búsqueda de la igualdad material de los ciudadanos²².

[637]

3.3. Sobre la declaratoria de un estado de cosas inconstitucional

La constatación de la vulneración del derecho fundamental a la educación de las demandantes no constituiría un caso aislado a criterio del Tribunal Constitucional, en la medida que la información oficial del Ministerio de Educación reportaba que la falta de cobertura de instituciones educativas era un problema presente en varios departamentos del país.

Siendo ello así y en atención a que las entidades públicas no siempre aplican la ley o las normas en función de la Constitución, sino que se atienen eventualmente a criterios formalistas, casos como los de las hermanas Cieza podían repetirse en tanto y en cuanto las autoridades educativas no aplicasen

²¹ *Ibid.*, FJ 52-53.

²² *Ibid.*, FJ 58.

ajustes razonables a las normas que organizan la prestación del servicio público de la educación en las instituciones del Estado.

Por ello, el Tribunal Constitucional declaró un estado de cosas inconstitucional en el caso de la disponibilidad y accesibilidad a la educación de las personas de extrema pobreza en el país, comenzando por los departamentos de Cajamarca, Amazonas, Ayacucho y Huancavelica, con tasa de pobreza extrema más alta en todo el país, la misma que oscila entre 16,6% y 23,9%, de acuerdo al Informe Técnico «Evolución de la pobreza monetaria 2009-2015», elaborado por el INEI en abril de 2016.

En ese sentido, el Colegiado dispuso lo siguiente

Por consiguiente, atendiendo a lo expuesto en los párrafos precedentes, en los cuadros estadísticos elaborados por el Ministerio de Educación antes citados y a que las personas de extrema pobreza del ámbito rural están expuestas a condiciones que fomentan su vulnerabilidad, el Tribunal Constitucional considera que debe declararse un estado de cosas inconstitucional en el caso de la disponibilidad y accesibilidad a la educación de tales personas de extrema a) diseñar, proponer y ejecutar un plan de acción que en un plazo máximo de cuatro años, que vencería el 28 de julio de 2021, año del bicentenario, pueda asegurar la disponibilidad y accesibilidad a la educación de niños, adolescentes y mayores de edad, de extrema pobreza del ámbito rural, empezando por los departamentos de Cajamarca, Amazonas, Ayacucho y Huancavelica; c) disponer que el Poder Ejecutivo, en coordinación con el Poder Legislativo, pueda realizar las gestiones pertinentes que tiendan al aseguramiento de dicho plan de acción, y d) ordenar al Ministerio de Educación informe al Tribunal Constitucional, cada 6 meses, el avance de lo aquí dispuesto²³.

[638]

Por consiguiente, el Ministerio de Educación se encuentra obligado, cada seis meses, a informar al Tribunal Constitucional sobre los avances en materia de lo dispuesto por el Tribunal en esta sentencia, en concreto, con relación al diseño, propuesta y ejecución de un plan de acción en un plazo máximo de cuatro años para asegurar la disponibilidad y accesibilidad de las poblaciones vulnerables mencionadas, iniciándose dicha tarea por los departamentos con mayores niveles de pobreza extrema del país²⁴.

Y es que si bien al Tribunal Constitucional no le compete la elaboración o ejecución de políticas públicas en favor de los derechos, como es lógico en razón de su naturaleza jurisdiccional, ello no obsta que el guardián de la

²³ *Ibid.*, FJ 75.

²⁴ *Íd.*

Constitución pueda controlar la legitimidad de las políticas públicas que se emprendan o incluso la ausencia de las mismas «en el contexto de sus deberes de respeto y garantía de los derechos²⁵».

IV. Reflexiones finales

El caso de las hermanas Cieza es un claro ejemplo de cómo la justicia puede enmendar deudas históricas con la población más vulnerable. Sin embargo, no debe dejarse de mencionar que la demora del proceso en las instancias correspondientes debe llamar a la reflexión a todos aquellos que imparten justicia constitucional, la misma que debe ser celer e oportuna.

Gracias a la declaratoria, en el presente caso, del estado de cosas inconstitucional con respecto a la cobertura y acceso a la educación por parte de la población de las zonas rurales de nuestro país en situaciones de pobreza extrema, se podrá evitar que otros niños, niñas, adolescentes e incluso personas mayores sean privadas de aquello que coadyuva directamente al libre desarrollo de la persona y que, para muchos, es una oportunidad real y de esperanza para cambiar sus vidas para siempre: la educación.

FUENTES CONSULTADAS

[639]

Sentencias del Tribunal Constitucional del Perú

- STC 0005-2004-PI/TC
- STC 4232-2004-PA/TC
- STC 0091-2005-PA/TC
- STC 04646-2007-PA/TC
- STC 0017-2008-PI/TC
- STC 0853-2017-PA/TC

²⁵ *Ibid.*, FJ 69.

Sobre los autores

Jesús Aguilar Nery. Doctor en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas, por El Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. maestro en Antropología Social por el CIESAS D.F. Licenciado en Antropología Social por la UAM Iztapalapa. Actualmente es investigador asociado, tiempo completo, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Profesor en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y tutor en el posgrado de pedagogía, todos ellos de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Fue profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y coordinador académico de la Universidad Tecnológica de Tijuana. Ha publicado más de 30 artículos de investigación en libros y revistas nacionales e internacionales arbitrados. Actualmente, está en prensa un libro de autor: *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*. (IISUE-UNAM) 243 pp. Líneas de investigación: educación y desigualdad, políticas de equidad, justicia escolar/educativa.

[641]

Inmaculada Aznar Díaz. Licenciada en Psicopedagogía, maestra de Educación Primaria y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Actualmente es profesora titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada con más de 15 años de experiencia docente e investigadora, imparte clases en la Facultad de Ciencias de la Educación y en la Escuela de Posgrado. Trabaja en la línea de organización escolar, competencia digital en educación, la formación para el empleo y las metodologías activas para el aprendizaje con TICs. Correo electrónico: iaznar@ugr.es

Lena Barrantes Elizondo. Académica e investigadora de la Universidad Nacional. Es actualmente candidata a doctora en Investigación Educativa con énfasis en Aprendizaje de Adultos en la Universidad de Calgary, Canadá. Posee un bachillerato en la Enseñanza del Inglés, una licenciatura en Lingüís-

tica Aplicada del Inglés, una maestría en Segundas Lenguas y Cultura y una maestría en Gestión Educativa y Liderazgo todas de la Universidad Nacional en Costa Rica. Durante sus 16 años de experiencia ha sido académica en el Área de Idiomas en la Universidad Nacional Sede Regional en las carreras Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, Diplomado en Inglés y Licenciatura en Lingüística Aplicada desde el 2001. Ha sido coordinadora de los proyectos Team-UNA, I y II Congreso Internacional de Lingüística Aplicada y Cursos Participativos. Ha participado en diferentes comités científicos como editora y par. Actualmente es editora de la revista *Emerging Perspectives*. Tanto sus contribuciones como presentaciones en conferencias se han realizado a nivel nacional e internacional.
 lena.barrantes@ucalgary.ca //lenna.barrantes.elizondo@una.cr

[642]

Carmen Bellver Moreno. Contratada doctor, imparte docencia en los grados de Pedagogía y Educación Social de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia (España). Pertenece al Grupo de Investigación Tecn@. Ha participado como investigadora en diversos proyectos competitivos y como coordinadora principal en proyectos de innovación educativa. Áreas de investigación: creatividad, educación y tecnología, infancia y adolescencia, educación y prevención conductas antisociales. Realizó estancias de investigación en: Sherbrooke (Canadá), Buenos Aires (Argentina) y Perugia (Italia).

Pedro Bravo Reinoso. Licenciado en Educación y Filosofía por la Universidad Politécnica Salesiana, Quito. Master en Estudios de la Cultura por la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. Actualmente realiza el doctorado en Filosofía en la Hochschule für Philosophie de la ciudad de Múnich gracias a la beca otorgada por Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland e.V. (ICALA). Docente de Filosofía de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. En 2015 obtuvo el premio «Isabel Tobar Guarderas» del Municipio de Quito por el libro escrito en coautoría «Crítica de la sociedad adultocéntrica». Se ha desempeñado como consultor en temas de educación superior y de enseñanza de la filosofía en el contexto escolar. Sus líneas de investigación abordan el análisis de discurso, filosofía de la educación, estudios de juventud y la crítica cultural.

Antonio Luis Bonilla Martos. Natural de Fuensanta en la provincia de Jaén (España). Es licenciado en Derecho, licenciado en Geografía e Historia con la especialidad de Historia Antigua y Doctor en Arqueología y Territorio.

Ha ejercido como procurador de los Tribunales y actualmente es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Autor, coautor y coordinador de numerosos artículos, capítulos y libros sobre historia, derecho y educación.

Pilar Cáceres Reche. Diplomada en Magisterio de Lengua Extranjera (Especialista en Inglés), licenciada en Psicopedagogía y doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente es profesora titular de la Universidad de Granada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, donde desarrolla su actividad docente e investigadora a través de diversas líneas dentro del Grupo AREA (HUM/672), como la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el liderazgo y el género en el desarrollo organizacional. Correo electrónico: caceres@ugr.es

Carlos Guillermo Carcelén Reluz. Profesor en la Universidad San Ignacio de Loyola y en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Licenciado en Historia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Master y candidato a doctor en Historia de América Latina por la Universidad Pablo de Olavide. Director de Desarrollo y Fortalecimiento Educativo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Con estudios en Geografía, Ordenamiento Territorial, Planificación y Medio Ambiente. Especialista en Historia de las Religiones e Historia Ambiental y del Clima. Fue investigador del Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, del Proyecto Archiss (Archival Climate History Survey) del Programa Hidrológico Internacional de la Unesco, del Instituto Francés de Estudios Andinos, del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo y Consultor del Programa Especial MECEP - Banco Interamericano de Desarrollo en el Área de Promoción de Innovaciones Educativas.

[643]

Paul R. Carr. Sociólogo, profesor titular en el Departamento de Educación de la Universidad de Quebec en Outaouais (Canadá) y titular de la *Cátedra Unesco en democracia, ciudadanía mundial y educación transformadora* (DCMÉT) (<http://uqo.ca/dcmet>). Sus intereses de investigación incluyen la sociología política, la interculturalidad, la democracia, la educación transformadora, la alfabetización de los medios de comunicación, y los estudios sobre la paz. Él es el investigador principal de dos proyectos de investigación *Democracia, Alfabetización Política y Educación Transformadora* y *Medias sociales, participación ciudadanía y educación*, los cuales son subvencionados por el

Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC).

Esther del Moral Pérez. Catedrática de Universidad. Imparte TIC aplicadas a la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo (España). Coordina el Grupo de Investigación Tecn@. Investigadora principal de Proyectos competitivos, autora de numerosos artículos en revistas prestigiosas. Áreas de Investigación: *e-learning*, medios de comunicación, alfabetización digital, TV e infancia, videojuegos, redes sociales. Realizó estancias de investigación en: Calgary (Canadá), Poitiers (Francia), Friburgo (Alemania), ITD Génova (Italia). Impartió cursos en universidades iberoamericanas (Argentina, Chile, México y Perú).

[644] **María Verónica Di Caudo.** Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNC). Profesora Educación Preescolar, Lic. Cs. de la Educación (UBA), profesora Nivel Medio y Superior (UBA), magíster en Ciencias Sociales y Humanidades con Orientación Evaluación e Investigación Educativa (UNQUI). Especialista en Planeamiento y Gestión de Educación a Distancia (Universidad Católica de Brasilia). Es profesora en nivel superior y miembro del Grupo de Estudio y Trabajo Antropología y Educación (CAS-IDES), participa en la Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes (RIENN).

Carla Fardella Cisterna. Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Psicóloga por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Docente en Universidad Andrés Bello, Viña del Mar. E-mail: fardellacarla@hotmail.com

Ricardo Zavala Villegas. Psicólogo y licenciado en Psicología por la Universidad de Valparaíso. Asistente de Investigación de la Universidad Andrés Bello E-mail: ricardozavalavillegas@gmail.com

Inmaculada Fernández Parra. Natural de Montoro (Córdoba) y afincada en Granada. Diplomada en Magisterio y Licenciada en Ciencias de la Educación. Ha ejercido como maestra en colegios públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) y actualmente, es profesora en Institutos de Educación Secundaria (IES). Coordinadora del Proyecto «Escuela: espacio de paz» tanto en centros de Primaria como de Secundaria. Coautora de capítulos de libros de Educación para la paz.

José Alberto Flores Jácome. Educador, investigador y sociólogo. Su formación la ha realizado en Ecuador (Pontificia Universidad Católica del Ecuador y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Las áreas de investigación que trabaja son: filosofía latinoamericana, pedagogía crítica y estudios amazónicos. Como investigador ha participado en seminarios y congresos nacionales e internacionales sobre educación e interculturalidad, y ha realizado estancias de investigación en: Universidad de Texas en Austin, Instituto Lingüístico de Verano en Dallas, Texas y, Ciudad del Saber en Panamá (en el marco de los programas de estudios sobre desigualdad de CLACSO). Se ha desempeñado como docente en los diversos niveles de educación: básica, bachillerato y superior. Finalmente, en los últimos años ha trabajado en el campo de la investigación en temas de educación superior técnica y tecnológica. Ha sido galardonado por la PUCE y, ganó el concurso de becas a investigación desarrollado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Nieves Martín-Bermúdez. Diplomada en Educación Social y doctora en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social. Es miembro del grupo de investigación Gobernanza Urbana y Metropolitana de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Compagina la docencia universitaria en las disciplinas Educación Social y Trabajo Social con la actividad profesional en la Asociación Anima Vitae, entidad que promueve la integración social en zonas vulnerables a través del ocio y la cultura como herramientas de inclusión así como la recuperación de espacios degradados.

[645]

Raul Olmo Fregon Bailón. Profesor normalista, es decir, egresado de una escuela normal que prepara a los educadores de los estratos más pobres, hijo de maestros normalistas rurales en México. Cursó su Maestría en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Guadalajara, México, y el Ph.D. en Estudios Culturales en Educación en la Universidad de Texas en Austin. Se especializa en epistemologías Latinoamericanas. Actualmente es docente en el departamento de teorías fundacionales de la educación en West Chester University en Pennsylvania, Estados Unidos.

Jaqueline Guadalupe Guerrero Ceh. Doctor en ciencias de la educación, Maestría en gerontología por la Universidad de León, España; Maestría en educación superior con área de acentuación en la enseñanza de la literatura; Licenciatura en Humanidades con especialidad en Literatura. Profesor investigador de tiempo completo, con perfil Prodep, adscrita a la Facultad de

Enfermería de la Universidad Autónoma de Campeche, Campeche, México. Catedrática en posgrado y directora de tesis en Licenciatura y Posgrado. Línea de investigación: 1° Educación: en los temas de evaluación y tutorías. 2° Gerontología: en el tema de calidad de vida. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Autor de artículos científico nacionales e internacionales.

Francisco Gutiérrez Rodríguez. Profesor contratado, doctor de Derecho Constitucional. Ha sido profesor de la Universidad de Sevilla y en la actualidad de la Universidad Pablo de Olavide, y ha realizado estancias en centros internacionales como el Instituto Europeo de Florencia o la Universidad de Bolonia. Aunque su trayectoria investigadora ha estado habitualmente relacionada con el derecho parlamentario, el estudio de las Comunidades Autónomas y de sus Estatutos de Autonomía, en los últimos años ha desempeñado diversos cargos en instituciones autonómicas andaluzas como el Consejo Audiovisual, el Consejo Consultivo o la Defensoría del Pueblo, de donde proviene el interés por la materia que aborda en este trabajo.

[646]

Pedro Jacinto Pazos. Doctor en Antropología por la UNMSM. Realizó sus pasantías de investigaciones en Antropología Urbana en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlín. (Alemania). Profesor principal y ex director de la Escuela Académica Profesional de Antropología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actualmente director académico de la misma Escuela. Profesor de la Universidad Ricardo Palma. Ejerce también la docencia en la Unidad de postgrado de Ciencias Sociales de la UNMSM, y es profesor invitado en distintas Escuelas de Posgrado del país. Es editor de las revistas de investigaciones *Scientia* del Centro de Investigación de la Universidad Ricardo Palma y de la revista *Investigaciones Sociales* del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la UNMSM. Entre sus varias publicaciones: *Micronegocios VS. Megamercados. Otros sentidos de identidad, distinción y consumo en los microempresarios de Lima Norte*, (UNMSM-2014); *Pobreza extrema y exclusión socio-cultural en el Perú. Una mirada desde Chimbote*, (UNMSM-2011). *La idea de cultura desde la ciencias sociales en el Perú* (URP, 2012).

Francisco Javier Hinojo Lucena. Profesor titular de Universidad, vinculado al Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DOE) de la Universidad de Granada (UGR) desde 2003. A lo largo de estos últimos años, su actividad investigadora ha sido esencialmente de carácter aplicado, funda-

mentada en la inclusión de las TICs en los centros educativos y en la formación docente con recursos tecnológicos. Posee 2 sexenios CNEAI, 3 Complementos Autonómicos. Participando en diferentes Comités Científicos, asesor y referee de revistas indexadas de relevancia en el área. En la actualidad es el responsable el Grupo de Investigación «Análisis de la Realidad Educativa», AREA (HUM672) del PAIDI de la Junta de Andalucía. Correo electrónico: fhinojo@ugr.es

Pedro Jurado de los Santos. Psicólogo, pedagogo y doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de Didáctica y Aprendizaje en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Investigador del Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional (CIFO). Las principales líneas de investigación en las que trabaja son: atención a la diversidad y educación inclusiva, orientación y asesoramiento psicopedagógico y las personas con discapacidad.

Marianella Ledesma Narváez. Bachiller y doctor en Derecho por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Profesora ordinaria en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Profesora contratada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Lima y Universidad Pacífico. Autora de diversas publicaciones en su especialidad. Actualmente se desempeña como magistrada del Pleno del Tribunal Constitucional del Perú.

[647]

Jerjes Loayza. Licenciado en Sociología y Abogado. Magíster en Sociología con mención en Estudios Políticos por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Doctor en Ciencias Sociales con mención en Sociología. Docente en la escuela profesional de Sociología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente de Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Ricardo Palma. Docente de Postgrado en Derecho de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Ha publicado artículos científicos en diversas revistas de América Latina y Europa en torno a la violencia juvenil, doméstica y sexual. Asimismo ha publicado investigaciones del impacto de las tecnologías desde un enfoque del cuerpo y las emociones.

José Luís Muñoz Moreno. Pedagogo y doctor en Calidad y Procesos de Innovación Educativa. Profesor de Organización de Instituciones Socioedu-

cativas en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Investigador del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO). Las principales líneas de investigación en las que trabaja son: desarrollo y mejora de las instituciones socioeducativas, participación de las Administraciones en la educación e inclusión educativa.

Bruno Padilla Ramírez. Licenciado en Historia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se desempeña como docente en distintas instituciones preuniversitarias de la capital, participó en V Coloquio Nacional de Estudiantes de Historia promovida por la universidad San Antonio Abad del Cusco y en VII Coloquio Interdisciplinario de Investigaciones Históricas realizado por la Universidad Federico Villareal, realizando investigaciones sobre la obra del cronista de siglo XVI Juan Diez de Betanzos; en la actualidad, trabaja el tema de ilustración y el Convictorio de San Carlos que presentará para obtener el título de magister en la Universidad de San Marcos.

[648]

Teresa Rebolledo Gámez. Doctora *Cum Laude* con mención internacional en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social. Máster en Ciencias Sociales e Intervención Social: Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad. Diplomada en Educación Social y Diplomada en Trabajo Social. Profesora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Técnica del Programa Universitario para Personas Mayores «Aula Abierta de Mayores» de la Universidad Pablo de Olavide. Miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (HUM929) de la Universidad Pablo de Olavide. Entre sus líneas de investigación se encuentran la formación inicial de profesionales educativos, educación permanente, educación inclusiva, diversidad, género e interculturalidad.

José María Romero Rodríguez. Graduado en Pedagogía y máster en Investigación e Innovación en Currículum. Doctorando en el programa de Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Actualmente forma parte del Personal Docente e Investigador en formación de la Universidad de Granada, adscrito al departamento de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del Grupo de Investigación AREA (HUM-672). Su línea de investigación es la tecnología educativa, concretamente el estudio de la metodología mobile learning. Correo electrónico: romejo@ugr.es

Emilio Rosario. Educador e Historiador. Bachiller en Derecho y Ciencias políticas. Magister en Literatura y Docencia Universitaria. Actualmente prepara su tesis de doctorado en torno a la figura de Abraham Valdelomar. Coordinador Académico de Humanidades y Derecho de la Universidad Privada del Norte. Ejerce además la docencia en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Científica del Sur. Así mismo realiza una maestría en Derecho del consumidor y competencia desleal en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Isabel Sánchez Benites. Abogada por la PUCP con tesis sobresaliente (2014). Magister en Filosofía con mención en Ética y Política por la UARM. Adjunta de docencia en Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la PUCP. Ha publicado artículos sobre Derecho Constitucional y Derecho Procesal Constitucional y ha participado en congresos nacionales e internacionales de Filosofía Política. Se ha desempeñado como asesora en el Congreso de la República y actualmente es asesora jurisdiccional en el Tribunal Constitucional del Perú

Juan Carlos Sánchez Sierra. Historiador de la Universidad Nacional de Colombia. PhD en Pensamiento Social y Político (Virginia Tech, 2011), cuenta con estudios de maestría en Historia Latinoamericana de la misma universidad, y de Historia Africana en la EHESS de París. Entre 2011 y 2013 fue becario posdoctoral del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEI-ICH) de la UNAM. Entre sus más recientes publicaciones se incluyen la edición del libro *Las huellas del desarrollo: intersecciones entre conflicto, reconfiguración social y pacificación en Colombia* (Bogotá: USTA, 2018) y *Juventud y Espacios de Participación en Chile y América Latina* (Santiago de Chile: RIL, 2018) Entre sus temas de investigación, estudia los efectos territoriales del conflicto armado en Colombia, y el impacto de las lógicas predatoras en la configuración de un imaginario político en la ciudadanía.

[649]

Roberto Sanz Ponce. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Profesor contratado. Doctor por la Universidad Católica de Valencia. Departamento de Educación. Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia. Director de la Revista *Edetania. estudios y propuestas socioeducativas*. Secretario del Instituto Universitario de Teoría de Educación. Universidad Católica de Valencia.

Ángela Serrano Sarmiento. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Profesora contratada doctora. Directora del Departamento de Psicología, educación inclusiva y desarrollo socio-comunitario. Directora del Máster en Resolución de Conflictos. Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia.

Gina Thésée. Profesora titular en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Quebec à Montréal (Canadá) y cotitular de la *Cátedra Unesco en democracia, ciudadanía mundial y educación transformadora* (DCMÉT) (<http://uqo.ca/dcmet>). Sus intereses de investigación incluyen la epistemología, la formación de los maestros, la educación transformadora, la educación de ciencia, el racismo y la ciudadanía mundial. Es investigadora principal de dos proyectos de investigación *Democracia, Alfabetización Política y Educación Transformadora* y *Medias sociales, participación ciudadanía y educación*, los cuales son subvencionados por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC).

[650]

Laura Valdiviezo. Directora del Centro de Estudios Latinoamericanos Caribeños y Latinos de la Universidad de Massachusetts-Amherst y profesora asociada de estudios curriculares y formación de profesores en la Facultad de Educación de la misma universidad. La profesora Valdiviezo también se desempeña como jefa editora —conjuntamente con Sally Galman— de la Revista de Investigación Antropológica Educativa (*Anthropology and Education Quarterly*). Su trabajo de investigación etnográfico se centra en la conceptualización espacio-temporal de políticas educativas de diversidad y multiculturalidad a través de la práctica pedagógica. Centrándose en los educadores como agentes políticos, la profesora Valdiviezo analiza el contexto de la escuela como espacio de transformación teórica, política y social.

Omar Yalle Quincho. Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2008). Con estudios de Maestría en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente de las Universidades Ricardo Palma, y Universidad Peruana de los Andes, Filial Lima. Profesor invitado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Omar. Yalle@urp.edu.pe

Estelle Ysnel. Licenciada en Derecho (Universidad de Rouen, FRANCIA). Tiene una Maestría en Derecho de los países de la Comunidad Europea (Universidad Complutense Madrid, programa Erasmus). Tiene un máster en

Derecho Internacional y Europeo (Universidad de Rouen, Francia). Es doctoranda en la Universidad Jaime I de Castellón (España). Su Directora de tesis es la Doctora Estela BERNAD MONFERRER. Su tema de tesis es : *los Amerindios en Iberoamérica : interacciones entre Comunicación y Derechos Humanos*. Desde hace cinco años, participa en el CUICIID (Congreso Universitario Internacional sobre los Contenidos, la Investigación, la Inovación y la Docencia) organizado por la Universidad Complutense de Madrid con publicaciones. También participó y publicó en el Congreso Internacional sobre Eventos Tradicionales organizado por la Universidad Jaime I. El año pasado, redactó un artículo para el Tribunal Constitucional del Perú. Coorganizó intercambios internacionales entre el Liceo Juan Bautista de la Salle de Rouen y la Universidad La Salle de México, Pachuca y Cuernavaca. Ha trabajado como Agregada Parlamentaria del Diputado Patrick HERR (fundador y Presidente de la Armada de Rouen), como Agregada del Grupo *Unidos por Normandía* presidido por Jean-Paul GAUZES, Diputado Europeo, en el Consejo Regional de Alta Normandía y, en fin, durante seis años como Asistente del Fiscal Fiscalía (permanencia y sección económica y financiera) en la jurisdicción de derecho común de primer grado de Rouen.

Adolfo Zárate. Licenciado en Ciencias de la Educación (1998, Universidad Nacional del Altiplano). Además, es máster en Lingüística y Aplicaciones Tecnológicas (2010, Universidad Pompeu Fabra) y doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje (2018, Universidad Pompeu Fabra), bajo la dirección de D. Cassany. Trabaja en el Ministerio de Educación del Perú, en la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, y es profesor invitado en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Ha publicado varios artículos de investigación en revistas de alto impacto (Tabula Rasa, Discurso y Sociedad, Signos).

Daniel Cassany. Licenciado en Filología Catalana (1984, Universitat de Barcelona (1984) y doctor en Filosofía y Letrada (Ciencias de la Educación; 1996, Universitat de Barcelona). Es docente e investigador en Análisis del Discurso en la Universitat Pompeu Fabra, desde 1993. Su campo de investigación es la literacidad o alfabetismo (literacy), desde varias perspectivas (lectura y escritura, discurso profesional, análisis crítico, enseñanza y aprendizaje). Ha publicado una docena de libros y un centenar de artículos sobre este ámbito. Su libro más reciente es *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. (Anagrama).

Este libro se terminó de imprimir en agosto de 2019,
en las instalaciones de la imprenta Servicios Gráficos JMD S.R.L.,
por encargo del Centro de Estudios Constitucionales
del Tribunal Constitucional del Perú.