

IMAGINACIÓN

O BARBARIE

ISSN 2539-0589

n°19

Diciembre
2019

Monográfico

Repensar la Educación: reflexiones y propuestas

Coordinado por

Diego Apolo, Luis Alberto D'aubeterre y Miguel Romero

ÍNDICE GENERAL

A nuestros lectores	3
Textos Temáticos	4
Reseña	95
Entrevista a Freddy Álvarez	101
Homenaje a Manuel Lizcano	111
Nuestros colaboradores en esta edición	120
Información editorial	121

IMAGINACIÓN O BARBARIE

BOLETÍN DE OPINIÓN DE LA RED IBEROAMERICANA DE
INVESTIGACIÓN EN IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES (RIIR)

La verdadera educación, no es aquella realizada por A para B o por A sobre B; la verdadera educación es la que es realizada de A con B, conjuntamente con la mediación del mundo

Paulo Freire

La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle

María Montessori

¿Acaso es posible enseñar un saber sin tener la certeza de su importancia en la formación de los hombres? Y la elección de un saber en lugar de otro, de las matemáticas en lugar del latín, de la educación física en lugar de la instrucción religiosa, de la geografía en lugar de la astronomía, de la informática en lugar de la ecología ¿acaso es totalmente neutra? (...) ¿acaso no se transmite siempre algo más de lo que se aprende?

Philippe Meirieu



A nuestros lectores...

En esta ocasión **Imaginación** o **Barbarie** presenta reflexiones sobre el acto educativo y algunos de los sujetos y elementos que en él intervienen. Voces diversas presentan análisis sobre aspectos curriculares, miradas a las políticas públicas de sus regiones, el papel de las universidades, la presencia de lo intercultural, el ejercicio docente, las representaciones sobre la calidad educativa y la inclusión de tecnologías en la educación, por mencionar algunos... revelando algunas propuestas para repensar la educación.

No es una tarea fácil ya que no hay recetas infalibles. En la educación convergen distintos actores, mediaciones, necesidades que no siempre son bien interpretadas, se adoptan modelos que, muchas veces, no tienen en cuenta el contexto y se busca dar visibilidad a resultados que apuntan a la 'calidad'. Es un tema que no se agota y que merece que volvamos sobre él tantas veces como sea posible, por cuanto hay componentes dinámicos y cambiantes, como lo es todo en este mundo contemporáneo.

Aprovechamos, y es un motivo de orgullo, para hacer una reivindicación de la figura de Manuel Lizcano, filósofo y sociólogo de la cultura, con textos del filósofo José Antonio Abellán y de Emmánuel Lizcano.

Agradecemos a nuestros colaboradores por su participación en este número y esperamos que sea una buena fuente de lectura para todos.

Equipo editorial **Imaginación** o **barbarie**.

columnasopinionriir@gmail.com



IMAGINACIÓN O BARBARIE

Repensar la Educación: reflexiones y propuestas

	Pág.
✓ Gobierno y gestión de las TIC en Instituciones educativas Gabriel Cevallos, Marcelo Reinoso	5-16
✓ La lectura de Literatura: del producto al derecho Denise Scolari Vieira	17-24
✓ Las artes como reflejo del pensamiento filosófico: un repensar sobre las humanidades Ximena Patricia Curay Correa	25-32
✓ A propósito de las representaciones sociales sobre calidad educativa Augusto César Rodríguez Maturana	33-40
✓ Unidades Educativas del Milenio en el Ecuador: Un desafío para la Educación Intercultural Bilingüe en la región Amazónica Johe Solano Saldaña, Mónica Contreras Moina	41-45
✓ El interés por el inglés en Colombia: un imaginario social dominante Carlos Eduardo Aguilar Cortés	46-55
✓ Reflexiones sobre Interculturalidad y Educación Rosa Senaida Pomavilla Lala	56-58
✓ La interculturalidad en la educación, un reto y un desafío para el fortalecimiento de la lengua y cultura propia José Antonio Duchi Zaruma	59-65
✓ Educación, alteridad e imaginarios Luis Guillermo Torres Pérez	66-75
✓ Universidad abierta y descentralizada: la meta-universidad en la sociedad red Andrés Hermann-Acosta	76-83
✓ El mejor profesor del mundo. Los imaginarios de la enseñanza en el cine Francisco Javier Gallego Dueñas	84-95



Gobierno y gestión de las TIC en Instituciones educativas

Gabriel Cevallos* y Marcelo Reinoso**

Una característica de nuestra sociedad es la omnipresencia de las tecnologías digitales. La investigación, el comercio y la comunicación son solo algunos de los procesos que se han transformado por plataformas cada vez más específicas, diversas y avanzadas. El impacto obtenido, si bien no puede ser del todo cuantificado, es evidente en sus efectos: nuevas dinámicas informacionales y comunicativas, incremento exponencial de investigación y desarrollo, vinculaciones globales, capacitación para toda la vida, nuevas brechas poblacionales y la valorización de la información como recurso estratégico, todo esto afectando nuestra cotidianidad.

En el caso particular de la educación, se ha generado un amplio conjunto de necesidades vinculadas a lo digital, resumidas en los siguientes puntos: Formación de profesores en/con tecnologías, generación de redes de aprendizaje -que incluyan a la comunidad-, inclusión de competencias digitales como resultados de aprendizaje, automatización de la gestión educativa, creación de políticas intrainstitucionales

* Doctor en educación por la Universidad Federal de Bahía, Magister en tecnologías aplicadas a la educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador e Ingeniero en electrónica y telecomunicaciones por la Escuela Politécnica Nacional. Profesor del Centro de Gobierno y administración pública del Instituto de Altos Estudios Nacionales, IAEN. gabriel.cevallos@iaen.edu.ec

** MBA en la Escuela Politécnica Nacional, Administrador público en la Universidad Central del Ecuador. Profesor del Centro de Gobierno y administración pública del Instituto de Altos Estudios Nacionales, IAEN. marcelo.reinoso@iaen.edu.ec

relacionadas con lo tecnológico y planes y programas para aprovechamiento de dispositivos móviles con acceso al internet.

En el ámbito de lo público, a esta gama de aplicaciones tecnológicas y su aplicación se las conoce como gobierno electrónico -e-government en inglés-, toda vez que procura la entrega de productos y servicios del estado hacia la sociedad. En cuanto al ámbito privado, las aplicaciones específicas para uso general se denominan comercio electrónico o -e-business- y aunque aún no está rayada la cancha de los límites o alcances de cada una, ambas están "en producción", como se diría en el argot informático al referirse a la implementación.

En cada necesidad de las instituciones educativas, se pueden identificar actores principales, sean estudiantes, profesores o administrativos. Sin embargo, en la medida que se avanza en la pirámide jerárquica institucional, es cada vez más evidente la necesidad de asumir un rol de dirección, el cual se revela de manera transversal a todas las acciones necesarias para gestionar los cambios requeridos. Hoy en día un directivo en el ámbito educativo precisa ser: un profesor competente, un administrador efectivo, un asesor legal, un líder carismático, y también un gestor tecnológico. El carácter multidimensional del papel del gestor, precisa de procesos de formación y capacitación que le permitan implementar soluciones a las necesidades complejas y cambiantes de la comunidad educativa y su entorno, soluciones que además deben crearse desde la vinculación, que en la

visión de Fernández¹ permite negociar, abrir las puertas y llegar a consensos.

La vinculación con el entorno es uno de los procesos que pueden facilitarse mediante el uso de las tecnologías digitales, que si bien, a primera vista, aparecen como desafíos, pueden ser claves para crear en la comunidad educativa más canales de comunicación, mantener autoformación permanente y facilitar tareas que agreguen valor a los procesos sustantivos o de apoyo, siempre que dicha experiencia y formación directiva sea aplicada en crear un gobierno académico que incluya las tecnologías digitales, compartiendo los actores internos y externos de la comunidad educativa espacios informacionales como sostienen Bianconcini y Rubim².

Muchas aproximaciones y experiencias sobre inserción de las tecnologías en la escuela y la labor del gestor han sido documentadas en años recientes, incluso siendo motivo de regulaciones, campañas de equipamiento y procesos de evaluación de educación básica y fundamental en varios países de la región, no solamente en la verificación de la infraestructura existente sino de su uso real en la enseñanza y su disponibilidad para los estudiantes como instrumentos de investigación y acceso al conocimiento con y sin apoyo docente.

El cúmulo de experiencias documentadas, el análisis de los resultados alcanzados y las políticas públicas dedicadas a tecnologías y educación, son un marco prometedor para emprender en nuevas formas de gestionar tecnologías en los

centros educativos que aglutinen esfuerzos de profesores, estudiantes y comunidad en general y logren que las instituciones estén en sincronía con su contexto, reto provocado por una sociedad fluctuante y dinámica, que choca con el tradicionalismo de muchas instituciones educativas diseñadas para la época industrial.

En consecuencia, frente al potencial uso que se puede obtener de ellas, son relativamente pocas las iniciativas integrales de gestión tecnológica aplicadas a la educación, en las que se debe tratar con mixturas de licenciamientos, formas de pago, métodos de capacitación, roles de uso y formatos de archivos, que hacen que los diferentes esfuerzos institucionales por efectivizar las labores a través de las tecnologías sean incompatibles, a la vez que obstaculizan tener una gestión educativa completa apoyada en las tecnologías. Es común también, y más grave todavía, que muchas inversiones en tecnología se hagan de manera irreflexiva, sin determinar si aquella tiene una significancia válida para aquellos que la van a utilizar.

Así, el problema es también financiero siendo que los recursos de las instituciones son limitados y la inversión inicial alta especialmente en el equipamiento tecnológico por la necesidad de recuperar dichas inversiones. El impulso a los libros virtuales, la creación de Objetos Reutilizables de Aprendizaje (ORA), las actividades virtuales (que no requieren papel), la formación docente en línea (más barata), y el acceso a materiales didácticos gratuitos son posibilidades que muchas veces se reducen a esfuerzos

personales de algunos profesores. En otras palabras, las tecnologías por sí mismas no generan cambios, sin un empoderamiento de las personas, que, entre otras cosas, les permita crear vínculos significativos de colaboración y aprendizaje mediante lo digital.

En todo caso, varios problemas relacionados a la gestión educativa respecto a las tecnologías ya han sido identificados, entre los que se incluyen: la separación de lo "administrativo" y lo "académico", que aísla el diálogo entre lo pedagógico y las condiciones que lo posibilitan, lo cual se traduce en sistemas aparte -por ejemplo, un Entorno virtual de aprendizaje y una plataforma administrativa- que a final de cuentas dificultan la gestión, por incompatibilidades, emisiones incompletas de reportes y otros problemas; desconocimiento del software libre como alternativa para acceso y procesamiento de información y programas que promueven el aprendizaje desde el enfoque de compartir, en lugar del adquirir; soluciones emergentes y aisladas, que apuntan a un solo problema y por tanto, se agotan demasiado pronto, por ejemplo, una página web sin intencionalidad institucional terminará en el desuso, o metodologías de integración de tecnologías de los profesores que no se articulan, dejando que los esfuerzos se queden en lo individual.

En este último tema en particular, protocolos como SCORM (Shareable Content Object Reference Model) han tratado de homologar la presentación y uso de contenidos educativos promoviéndose su compartición, sin embargo, su significado e

importancia no muchas veces es conocido por los profesores ni por los gestores educativos. Así, el lograr soluciones exhaustivas de integración de tecnologías a las instituciones requiere que el gestor educativo conozca un abanico de posibilidades tecnológicas y aplique o administre, con apoyo de sus equipos, la solución que más se adapte a las necesidades locales particulares, evitando que estas sean tecnocentristas -adquirir la tecnología sin un sentido pedagógico-, y se planifiquen de manera unilateral, sobre todo sin participación de los docentes.

Más allá de las tecnologías, actualizar la gestión de los centros de educación, es una exigencia sociohistórica de planificar e implementar espacios educativos más democráticos, siendo el papel del gestor más relevante como señala Wittmann³, ya que lo educativo ocurre de forma que se articula el presente que se vive con el futuro que se desea vivir.

Así, como gestores educativos podemos tomar decisiones unilaterales 'para los estudiantes' antes que decisiones colectivas 'con los estudiantes', toda vez que no podemos asumir *per se* sobre la forma como ellos interpretan las tecnologías y sus necesidades, las que deben traducirse coherentemente por el educador o administrador educativo a través de política y estrategias de acción institucionales. Varias ocasiones los gestores prestan mayor atención a proveedores de tecnología que a las personas de su institución.

Cada uno de estos problemas puede presentarse en mayor o menor grado o combinados dentro de cada institución, siendo necesario que el gestor educativo mantenga siempre un punto de vista amplio sobre estos puntos y otros pertinentes, diagnosticando cómo su gestión puede mejorar.

El gobierno y gestión estratégicos de TIC en las instituciones educativas.

Algunos conceptos y prácticas sobre el gobierno de tecnologías pueden ser útiles para el gestor educativo que desea proponer un modelo que armonice las potencialidades tecnológicas con las necesidades de la escuela, incluyendo la capacitación docente y la vinculación con la comunidad. En primer lugar, es fundamental diferenciar el gobierno de la gestión de las tecnologías, siendo el gobierno la dirección, evaluación y control de estas, y la gestión el diseño, planificación, implementación y uso. Mientras el gobierno señala objetivos y evalúa su cumplimiento, la gestión asegura efectividad en la implementación.

Lo anterior tiene varios niveles de complejidad en la práctica, la poca reflexión sobre gobierno y gestión de tecnologías en las escuelas es una de las causas problemas ya descritos como la unilateralidad o las soluciones emergentes. El definir dentro de la institución cómo se gobierna, cómo se gestiona, y cómo se relacionan estos dos ámbitos han sido un tema que ha generado modelos y estándares a nivel internacional como ISO/IEC 38500:2015 que señala como gobernar tecnologías en una organización.

Cuando el gobierno y la gestión se confunden, es común que las instituciones educativas no tengan una definición clara de qué necesitan o a dónde quieren llegar, de esta forma ni los profesores pueden establecer objetivos en sus clases y los encuentros con proveedores se darían de manera desequilibrada, adquiriendo la institución aquello que se le quería proveer y no lo que necesitaba la comunidad educativa.

El gestor debe dar varios pasos para definir la posición institucional, objetivos y resultados que se esperan respecto a las tecnologías (gobierno), antes de efectuar tareas en su planificación e implementación (gestión), en muchas ocasiones primero una tecnología es implementada y después se busca darle significado dentro del contexto educativo. En general, para definir las líneas de gobierno tecnológico, es recomendable tomar en cuenta lo siguiente:

1. Dialogar con todos los actores educativos: Un centro educativo está hecho para y por las personas, y se debe a los actores de donde está inserida, a un entorno socio cultural y económico y a un contexto de país. Un enfoque para comprender la posición de las personas respecto a las tecnologías considera cuatro dimensiones: equipamiento (¿qué tipo de equipos, terminales y redes de comunicación están siendo utilizados?), conocimiento tecnológico (¿cuántas personas son capaces de manipular un computador o un terminal móvil, escribir en un procesador de texto, investigar información y compartirla?), imaginario tecnológico (¿cómo se percibe a la tecnología?, visiones críticas e informadas o desinterés...) y redes sociales. El

diagnóstico de esas cuatro dimensiones para encontrar cómo la comunidad las relaciona con la educación, son informaciones valiosas para el gestor quién tendrá una guía de hacia dónde deben ir las acciones de gobierno.

2. Establecer objetivos: Toda institución se debe a normas jurídicas a las cuales alinea sus objetivos institucionales que marcan la particularidad institucional, que a su vez generan normas internas que dan sentido a las acciones. Justamente es dentro de esas normas internas que los objetivos educativos respecto a tecnologías deben establecerse, siendo recursos de diseño el diálogo, la experiencia, necesidades y aspiraciones del personal docente y las recomendaciones del personal administrativo y de apoyo. Tales objetivos deben contener resultados esperados para que puedan evaluarse, y estar en constante revisión con sus actores.
3. Crear relaciones transversales: Los objetivos planteados deben estar vinculados coherentemente para evitar esfuerzos aislados, el gestor educativo debe tener presente que la convergencia es un aliado al momento de insertar las tecnologías, identificando por ejemplo que una sola plataforma como un Entorno Virtual de Aprendizaje puede elevar los resultados de aprendizaje y al mismo tiempo ser un repositorio de las producciones de sus docentes.
4. Bosquejar estrategias: Establecer una ruta básica de acciones para cumplir un objetivo puede revelar más puntos en común en los diversos objetivos, de manera que las

iniciativas sean más integrales. También es importante tomar posición sobre el tipo de programas y la inversión que se espera realizar, verificando además el compromiso del talento al realizar los esfuerzos iniciales necesarios.

5. Asesoría e investigación para la gestión: Además de la formación y la capacitación continua, la búsqueda de asesoría empieza dentro de la institución y su entorno, un profesor con experiencia en el uso de tecnologías es buen inicio para dialogar sobre la implementación de equipamientos. Es recomendable también identificar personas en la comunidad que puedan dar guías sobre los objetivos y estrategias ya planteados, colegas de otras instituciones y la investigación en red son también aliados para adquirir fortaleza y criterios para decidir y actuar. Asesoría adicional puede venir de otras instituciones de educación, que a través de sus investigaciones o proyectos de vinculación tienen también interés en colaborar.

Las necesidades y objetivos planteados en la institución definen las características de la tecnología a implementar. Si se tiene claridad en aquello que se desea, gran parte de la partida está ganada, siendo preciso que el gestor, posteriormente, cuide de lo siguiente:

1. Investigar varias posibilidades: hay varias tecnologías en el mercado, o disponibles en red de manera gratuita, los criterios de selección son aquellos que se bosquejaron anteriormente, el gestor nuevamente puede asesorarse y es

muy recomendable tomar la decisión de manera colectiva. Modelos de selección y evaluación multicriteriales son una herramienta efectiva para sistematizar la complejidad de elegir cuando hay muchas cuestiones a considerar. El Proceso Analítico Jerárquico es una buena opción para ponderar soluciones y someterlas a los criterios dictados desde el Gobierno de tecnologías.

2. Monitoreo, seguimiento y evaluación: El proceso de inserción de tecnologías a la escuela debe estar bajo control ex ante, post y ex post, entendidos todos como una verificación, el primero sobre el cumplimiento del proceso, el segundo de la ejecución y resultados y el tercero de los impactos. Es recomendable en todos los casos la participación mediante el análisis comparativo entre los actores.
3. Decisiones de mejora: Posterior a la evaluación y monitoreo es necesario emprender acciones de mejora y posibilidades de innovación, los buenos resultados pueden replicarse (con las debidas adaptaciones) en otras escuelas, siendo el gestor un promotor y colaborador en red, capaz de recibir otras experiencias y a su vez exponer la propia de manera que el conocimiento generado pueda distribuirse y mejorarse en el diálogo.

Lo anterior no pretende ser una receta o un algoritmo de instrucciones para el gestor educativo, menos aún en la realidad cambiante en que ahora nos desenvolvemos, se ha intentado solamente plantear los desafíos y algunas líneas de

acción que provoquen experiencias para el interaprendizaje de los directivos y la comunidad en general.

Notas

1. M. Fernández, Formar para la dirección escolar, porqué, cuando, como... *Profesorado*, 8(1), 6-18, 2002.
2. M. Bianconcini & L. RUBIM, O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. *Gestão Escolar e tecnologias*, 1-16, 2004.
3. L. Wittmann, Autonomia da Escola e Democratização de sua gestão. *Em Aberto*, 17(72), 88-96, 2000



[VOLVER](#)



La lectura de Literatura: del producto al derecho

Denise Scolari Vieira*

Consideraciones iniciales...

Hay un desplazamiento discursivo por el cual se ve fortalecida la argumentación sobre la educación como negocio, cuando la impronta actual de las políticas públicas sufre un giro. Desde hace poco avanza la nostalgia de la prioridad antes puesta a la diversidad social y cultural, la defensa y resguardo de los patrimonios bibliográficos de la humanidad, a través de la promoción y transmisión de legados, el aprendizaje político, cultural y ético y las batallas que se jugaron en el pasado, mediante la experiencia del libro y de la literatura, de la mano del profesor/mediador cuyo trabajo pedagógico era de otro orden.

Ahora, en el trasfondo de los enfoques productivistas nos preguntamos sobre cómo actuar frente al énfasis en los talentos, liderazgos, méritos, expertos, voluntarios o *manangers* o si aquellos saberes/insumos pertenecientes a otros entramados pedagógicos podrán persistir.

En el escenario de fortalecimiento de la teoría del capital humano, el derecho a la lectura, que no es una propuesta nueva, ha ganado un matiz de *tarea pendiente*, porque si no queremos educar para el mercado, cuando ya empiezan a circular leyes modificatorias, ¿por dónde se levantará el

* Doctora en Literatura y Cultura por la Universidad Federal de Bahia (UFBA). Docente a tiempo completo en la Universidad Estatal del Oeste del Paraná (UNIOESTE). Actualmente realiza trabajos de investigación en Literatura e Historia; Lectura Literaria y Fomento de la Lectura, e-mail: deniseantonial3@gmail.com

trabajo pedagógico? Acaso, ¿es nueva esa experiencia que nos atraviesa en Latinoamérica? Por lo tanto, en esos circuitos de educación fragmentada, la puesta en valor parece ser la incursión al trabajo intelectual y crítico frente a la individualización de la educación, aprender/enseñar/aprender modos de leer la literatura para afrontar el tiempo y el espacio restringido, para defender el acceso abierto e insistir en el movimiento de saberes, así como fomentar redes y memorias e inventar nuevas escenas para poner freno a la prisa, a la aceleración y a la mercantilización del patrimonio cultural.

La audacia de elevar la calidad de la lectura

¿Cómo se puede macerar las ideas y el espíritu? ¿Es posible recuperar el tiempo para el pensamiento lento hacia una didáctica para leer, bien y mucho, frente al empobrecimiento material y simbólico?

Primeramente, hay que fomentar una razonable indisposición en contra de la muy distendida práctica de la *comprensión lectora*, porque desplazarla del diseño curricular, tiene un impacto particular, muy provocante cuando se quiere discutir literatura. Como mediador@s el rasgo sobresaliente del pensamiento sobre las políticas de la formación tiene un sabor amargo y dulce. Entonces, surgen los interrogantes: ¿son las concepciones de lectura territorios en los que se materializan las escenas de poder, cuyas proposiciones acerca de la oralidad, la lectura, la escritura dan a conocer quién aprende de quién? ¿podemos superar el discurso del déficit del estudiante?

Para engendrar(se) en las **experiencias compartidas, solidarias**, podremos adoptar otra actitud propia del trabajo de *caza furtiva* (según De Certeau), es decir, armar un currículo geopolíticamente situado en el cual, el acceso a los bienes simbólicos nos lleve a preguntarnos si somos o no constructores de libertad, si nuestros programas y teorías diseñan la continuidad de estructuras absurdas en torno a la lectura literaria.

En ese sentido, más allá de insumos tecnológicos superficiales el mediador puede pretender desautomatizar su percepción y hacerse crítico de sí mismo, para que, en el espacio de irrupción de la socialización de las prácticas, el disfrute de la literatura sea posible.

Las prácticas culturales hacia la potencia de la imaginación

Justamente por el rechazo a las dicotomías, bajo la radical modificación del aparato teórico-conceptual para pensar el objeto estético, es que se levantan hipótesis hacia la emergencia de otros paradigmas.

En ese entramado de riquezas argumentativas se vacían las certezas, se reexamina el legado cultural, se debate acerca de las sensibilidades, de la escritura del texto literario, de su recepción, de la potencia de la imaginación en la aprehensión de lo estético y de las experiencias cotidianas. Tenemos los comienzos de nuevas propuestas pedagógicas y de intervención dialógica, por las cuales, el carácter de incompletud del Ser, del Espacio y de la Historia ha sido efectuado en contestación a las totalidades, porque la

ambivalencia entre el escritor y el lector se abre a lo imprevisible.

Algo que suscita también la preocupación por la forma hasta la proposición del efecto que es capaz de provocar en la audiencia, cuestiones que han estado en amplio espacio de debates durante largo tiempo.

Por lo tanto, para hablar de la experiencia sensible que implica el contacto con los libros, los distintos autores son arrastrados y nos arrastran por el éxtasis que la lectura nos brinda. En ese sentido va la orientación hacia el fortalecimiento de los hábitos lectores, una vez que reformulan a su modo una crítica a la cultura occidental, a fin de descubrir lo múltiple en lo disperso en el acto de leer, cuando se quiere hablar de los parámetros de lectura de la cultura. Esa actitud ya es **una proposición de la esfera sensible**, pues al conectarse a un desarrollo teórico de ruptura con el concepto tradicional de acceso a los bienes simbólicos, más allá de la rigidez interpretativa, cada cual concreta una escritura entrecruzada capaz de suscitar nuevas prácticas de investigación académica y docente.

Misteriosamente, va abriéndose en buena medida, el debate hacia la hipótesis, la colaboración, la imprevisibilidad, la pasión, la curiosidad de los futuros formadores de lectores, nosotr@s.

Leer para conocer (se). Escribir para afirmar (se). ¿Cómo proponer itinerarios lectores?

La reivindicación por la libertad de la forma obtiene una extraordinaria popularidad en las obras artísticas elaboradas por la densidad en su compromiso estético y político.

Ese movimiento evidencia el lugar del intelectual/escritor que es una voz de la colectividad, aquella instancia de enfrentamiento a los reduccionismos, cuyo flujo de reglamento de los modos de decir la historia, la memoria, la cultura se impuso durante largo período, cuando se quiere pensar la construcción de las subjetividades en Latinoamérica.

Por tanto, las obras que asumen los "intersticios", los vacíos, las zonas grises de la existencia silenciada, producen la escucha de otras formaciones simbólicas que se desplazan en las zonas fronterizas, siempre abiertas a la instalación de otros saberes. Así, se logra el conocimiento de la perspectiva de los Otros.

Esa potencia discursiva es capaz de romper el pacto de amnesia planteado por las distintas oligarquías latinoamericanas en la pretendida constitución hegemónica de la memoria cultural.

En lo concerniente a un itinerario lector sería posible incluir los cuentos, pero con una programación adecuada a la franja etaria. Podría ser organizada una modalidad de geografía literaria de los contistas. A modo de cronotopo, es decir, desde dónde provienen y de cuál época y de qué manera tod@s están interconectad@s por distintas maneras de decir lo mismo: nuestra condición humana.

Los cuentos son bellísimos ejemplos de nuestra pluralidad cultural y caben en programas de lecturas en contextos escolares u otros, porque estimulan la comprensión de nuestra identidad, más allá de una estabilidad monológica, una vez que hablan de temas complejos, develan los abusos, muestran las maniobras, potencian las voces oblicuas, los silencios, los actos de habla paradójicos, falsean los sentimientos, arman juegos de simulacros, yuxtaponen las voces temporales, invitan al lector a que sea astuto, porque la literatura y la historia también pueden estructurarse por medio de canales discursivos inusuales. En ese trayecto que nos toca surge una interrogante: ¿cuál es el papel del profesor/mediador de lectura? Es fundamental la actitud propositiva hacia el acceso a la amplitud de textos y de estilos, por la cual los alumnos conocerán a los autores y podrán conformar su propia *biblioteca imaginaria*, como afirmó el intelectual brasileño João Alexandre Barbosa.

A modo de (in)conclusión...

En el desarrollo de las políticas sobre la formación lectora visitar los tiempos de la utopía es muy importante para nuestras prácticas cotidianas. En ese territorio surge una vocación de intervención y se abre el diálogo con los paradigmas dominantes de la docencia. Dicha proposición engendra el tipo de práctica lectora que va a quebrar la racionalización científica imperante en los escenarios escolares, en cuyos lugares, los motivos de "dar de leer" se han cumplido, mediante pequeñas rutinas de carácter actitudinal o instrumental, a través del agotamiento

linguístico. Por lo tanto, la constatación del desmesurado énfasis en las prácticas asiduas y sostenidas hacia la comprensión lectora, de preguntas/orientadoras implica el replanteo del proceso.

Dentro de la ruptura de la continuidad de las estructuras el docente puede fijarse en el impacto de su práctica, hacia aquellos programas que mencionen: la lectura lenta, la relectura, las reinenciones de ritmos, para dejarse extrañar, construir escenas escolares para pensar el lenguaje, entonces los textos serán el insumo para seguir pensando, *lentamente*.

Referencias

- ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas. O valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*.
Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte;
Autêntica, 2010.

MONTES, Graciela. *La frontera indómita. En torno a la construcción
y defensa del espacio poético*. México: FCE, 2001.



[VOLVER](#)



Las artes como reflejo del pensamiento filosófico: un repensar sobre las humanidades

Ximena Patricia Curay Correa*

La posguerra de mediados del siglo XX fue escenario histórico para la renovación del pensamiento filosófico, influenciando de manera drástica en el quehacer intelectual y entablando relaciones transversales con diferentes ciencias, entre ellas las humanidades y la pedagogía. Precursores de esta nueva oleada fueron varios pensadores como Michel Foucault (1926-1984) y Jacques Derrida (1930-2004), a partir de sus aportes debemos repensar la práctica de las humanidades comprendiendo a las artes como reflejo del pensamiento.

El estructuralismo había dominado el pensamiento occidental desde comienzos del siglo XX. Ferdinand de Saussure (1857-1913), en su obra *Curso General de Lingüística*, publicada *post mortem* en 1916, propuso entender al lenguaje como un sistema de estructuras a través del signo lingüístico. La base de esta organización es el pensamiento binario: habla-escritura, sincronía-diacronía. También, Claude Lévi-Strauss (1908-2009), consideró a las culturas como sistemas estructurales proponiendo patrones que son inherentes a los seres humanos. De igual manera, John Watson (1878-1958),

* Licenciada en Educación con mención en Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales por la Universidad de Cuenca. Máster en Literatura Española e Hispanoamericana por la Universidad de Barcelona. Recibió la mención de honor en el X Concurso de Excelencia Educativa con el proyecto de innovación Plumas en la Picota. Fue nominada al Global Teacher Prize en 2019. patriciacc@uets.edu.ec

propuso el conductismo y estudió los estímulos y los comportamientos humanos.

Es lógico que el pensamiento estructuralista se manifestara también en la pedagogía. El conductismo pedagógico entendió al alumno como un ser que, para adquirir conocimientos, debía seguir estructuras basadas en el estímulo y la respuesta. Por lo tanto, la escuela aplicó la enseñanza programada, el pensamiento memorístico y las relaciones verticales entre maestro y alumno. La disciplina fue el modelo de conducta que garantizó el orden, el sistema y los conocimientos.

Luego de varias décadas con el modelo conductista en la pedagogía y bajo este sistema, el mundo fue testigo de la Segunda Guerra Mundial. Se podría suponer que las artes dejaron de florecer en estos tiempos, pero no fue así. Varias artes se desarrollaron en la época de la Ocupación alemana. Por ejemplo, el cine cumplía dos funciones: la de ocio y la de difusión de ideas, a favor o en contra de la guerra. Películas memorables son *Le Destin fabuleux de Désirée Clary* (1942), de Sacha Guitry (1885-1957), *Le Corbeau* (1942), dirigida por Henri Clouzot (1907-1977), *La bataille du rail* (1945), de René Clément (1913-1996), entre otras.

En cuanto al teatro, pese a las adversidades, varias obras vieron la luz como *Antigone* (1942), puesta en escena por Jean Anouilh (1910-1987), *Las Moscas* (1943) escrita por Jean Paul Sartre (1905-1980), *El malentendido* (1944), de Albert Camus (1913-1960), y una nueva versión de *Calígula* (1944), entre otras.

En las artes imperaba la continuidad de los ideales ilustrados, republicanos, versando sobre el triunfo de la razón y los valores universales; y, por otra parte, la reivindicación de los valores particulares que se referían a la tierra, la raza y la sangre. Las artes se manifestaban en contra de las estructuras, Morey afirma que Jean Paúl Sartre llegó a decir que «nunca habían sido más libres que en la Ocupación alemana»¹.

El pensamiento francés empieza a cambiar y, por lo tanto, el pensamiento occidental también tiene nuevas perspectivas. Hasta este momento, para entender al mundo y al conocimiento regía la premisa planteada por Descartes: «primero pienso, luego existo»², ubicando al ser humano como el centro del pensamiento. Sin embargo, en la post guerra, la visión ya no es antropocentrista ni teocentrista, sino que el pensamiento deriva de un entramado histórico que no responde a las estructuras.

Poco años más tarde, Jaques Derrida publica *De la Gramatología* en 1967, y revisa la construcción de las dicotomías en las que el pensamiento occidental se ha cimentado, señalando que siempre un par dicotómico subordina a otro. Hace énfasis en el habla/escritura y extrae a la escritura de la marginalidad en la que se encontraba. La escritura ya no es la parte débil en la dicotomía, ya no es pneumatológica, ya no es la voz del alma; la escritura y el habla son procesos simultáneos de igual valor. A este análisis lo llama «deconstrucción»³, y de esta manera se analizará el pensamiento binario.

Michael Foucault denuncia cómo se han constituido las estructuras de vigilancia, afirma que la cárcel, el hospital, la escuela y el taller funcionan como aparatos de control para garantizar el desarrollo del sistema capital. Este proceso es denominado como «panoptismo»⁴, haciendo referencia a la prisión que, a través de una torre central, vigila completamente a los reclusos. Los prisioneros son parte del sistema y aceptan el rol que les compete porque conocen la disciplina del control público. Esta es una crítica al poder como estructura que el filósofo invita a romper.

Ni Derrida ni Foucault aceptaron la clasificación de postestructuralistas, más bien, fueron los críticos e investigadores que para facilitar la taxonomía los nominaron así. El nuevo pensamiento francés hace eco en el pensamiento occidental y la pedagogía no queda fuera. El constructivismo epistemológico ya no se sustenta en estructuras, sino es la suma de experiencias previas que junto a la nueva información genera conocimiento. Entonces, toma importancia el sujeto cognoscente, la relación entre maestro alumno es horizontal y el maestro también es sujeto de aprendizaje. Pioneros constructivistas son Lev Vygotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980), entre otros.

El cine toma diferentes aristas como el entretenimiento, la denuncia, la interdisciplinariedad. Nombres que resaltan son el de Jean-Luc Godard (1930), director y crítico de cine francés que empezó sus producciones con rodajes en apoyo a los jóvenes del mayo francés. François Truffaut, iniciador del movimiento *Nouvelle vague*, grupo de cineastas de

postguerra que revisa las estructuras con las que el cine francés venía trabajando, entre quienes también figura Godard. Por otra parte, el realismo y el neorrealismo italiano podrán evidenciar la ruptura de prejuicios y dicotomías en el cine, en contra de la Italia fascista.

En Latinoamérica, en Brasil se desarrolló el *Cinema Nôvo* que tenía como objetivo visibilizar el hambre, la pobreza, la marginalización y las revoluciones que la región venía viviendo.

Hannah Arendt (1906-1975), popularizó la frase «banalidad del mal»⁵ como una crítica a aquellos seres que obedecen a estructuras superiores y ejecutan cosas terribles por seguir órdenes. La Guerra Fría será el momento en que los artistas huyan de esa banalidad del mal y confiesen sus temores. El arte abstracto en la pintura entra en boga pues no estaba comprometido con ninguna ideología política ni tendencia, además huye de las imágenes temibles de la guerra, como lo realiza el hiperrealismo y el Pop. Art.

Como hemos observado, las artes y la realidad histórica son reflejo del pensamiento filosófico. Es por eso que, con una mirada constructivista, la pedagogía de las humanidades tiene la obligación de incorporar la filosofía en los procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. Lastimosamente, en Ecuador, la filosofía ha entrado en una crisis a nivel secundario, atenuada en el Bachillerato Técnico, la carga horaria es escasa al igual que los proyectos interdisciplinarios filosóficos. Al parecer, es más importante dar prioridad a materias que posibiliten el

desarrollo del sistema capital, lo que significa un retroceso a mitad de siglo.

Por fortuna no todo está perdido. La filosofía no sólo es una materia, sino que es una práctica de vida. Se puede leer filosofía, se puede entender filosofía, pero, sobre todo, se puede vivir filosofía. El regalo del constructivismo y del pensamiento filosófico es que nos convierte en sujetos críticos y propositivos al sistema. Por lo tanto, cuando no se pueden hacer cambios que dependan de los Ministerios o las legislaciones, se pueden hacer cambios en el aula que incidan directamente en la vida de los alumnos.

Entonces, si la carga horaria no nos permite más horas de estudio filosófico, los profesores sí podemos manejar el contenido en todas las disciplinas con base en el desarrollo de destrezas o competencias: es ahí en dónde la filosofía no puede perderse. Por esto, debemos revalorizar la realización de las planificaciones porque en la práctica diaria se puede reflexionar a la luz de la filosofía. También, los proyectos interdisciplinarios son importantes para entender el pensamiento de las sociedades y junto a las materias aplicadas realizar propuestas educativas. En este sentido, el tiempo dedicado a planificar es vital.

Foucault ya advirtió que la escuela puede convertirse en el aparato de vigilancia que garantiza la operatividad del sistema capital. Es por eso que se cree erróneamente, que las ciencias aplicadas son más válidas pues responden al desarrollo económico. Sin embargo, no se puede privilegiar el estudio de ninguna asignatura, es necesario entender que

todas las ciencias están interrelacionadas de tal manera, que las ciencias aplicadas se encuentran con las humanidades para otorgar nuevas luces sobre la ética, la política y la axiología, que son ejes para el desarrollo de todas las profesiones.

Actualmente, el arte se populariza gracias a los adelantos tecnológicos y al desarrollo de los nuevos medios de comunicación. Bajo esta consideración, no se educa con arte para formar artistas, se educa con arte para formar seres humanos que puedan expresarse y comunicarse libremente. Las nuevas tecnologías permiten la difusión gratuita de las obras artísticas y se acceda libremente a ellas, logrando que los estudiantes se formen como ciudadanos del mundo.

La filosofía es importante en la concepción de lo bello, de tal manera que la noción de lo estético también es repensada. Este acto es muy significativo para analizar críticamente los patrones de belleza preestablecidos. Así, la cultura que se produce desde el pensamiento filosófico estará encaminada al respeto de la diversidad y de la comunidad global.

El arte también permite acercarse a las filosofías ancestrales y autóctonas. En estos tiempos, donde la globalización homogeniza las culturas y las etnias, es importante educar para la interculturalidad. Un alumno que es capaz de valorar las expresiones culturales de otros pueblos y que a su vez trasmite las expresiones de su cultura, está inmerso en un acto realmente constructivista. Entonces, el trabajo para la paz debe partir de la interculturalidad porque forma a seres humanos capaces de respetar al entorno.

Por lo tanto, esto debería ser una exigencia para todas las especialidades.

El mundo seguirá cambiando y las artes seguirán siendo las expresiones culturales del pensamiento político y social. Somos herederos del constructivismo que nos obliga a repensar en las humanidades, para entenderlas como materias vitales, como interdisciplinarias, como interculturales. Y, en medio de este mundo globalizado y unido por las tecnologías, las humanidades serán un eje importante para el trabajo por la paz. Solo entonces, nos formaremos como mejores ciudadanos del mundo.

Notas

1. Morey, M. (2015). *Pensamiento francés contemporáneo*. Barcelona: Batiscafo S.L.
2. Descartes, R. (2001). *Discurso del método*. Ciudad de México: Porrúa, Colección Sepan Cuantos
3. Derrida, J. (1967). *De la gramatología*. París: Collection Critique.
4. Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. París: Gallimard.
5. Arendt, H. (1964). *Eichmann en Jerusalén*. Estados Unidos: Penguin Putnam Inc



[VOLVER](#)



A propósito de las representaciones sociales sobre calidad educativa

Augusto César Rodríguez Maturana*

*¿Utopía o realidad? Sólo tú decides
si quieres construir la esperanza.
Rodríguez, A.¹*

La institución educativa es el eslabón más neurálgico en la cadena educativa, ya que es al interior de ella donde se gesta el acto educativo más significativo: el aprendizaje; por lo que el interés en estudiar las categorías que determinan y hacen posible la formación de cada individuo es permanente. Mientras que el estudiante necesita y reclama una formación de calidad, el Gobierno confía en que la institución educativa implemente la política educativa formulada y la familia espera estrategias pedagógicas pertinentes en las aulas de clases para su hijo. Son los docentes y directivos docentes quienes pueden hacerlo posible.

La reflexión anterior permite afirmar, de acuerdo con Martínez², que urge un docente que reflexione sistemáticamente sobre su práctica pedagógica con el propósito de mejorarla; que aborde de manera transversal la tarea de educar integrando conocimientos que tradicionalmente han estado compartimentados; que trabaje colaborativamente, valore y cultive la sensibilidad expresiva, artística y

* Rector de la Institución Educativa de Santa Ana - Colombia. Magister en Ciencias de la Educación - Universidad de San Buenaventura (Cartagena). Ingeniero Químico - Universidad del Atlántico (Barranquilla), acromatu@gmail.com

creadora en sus alumnos, y que sepa comunicarse con sus familias y con otros profesionales.

En este sentido, es al interior de las instituciones educativas donde el docente, mediado por los procesos de relación e interacción (con colectivos, grupos e instituciones sociales donde se desenvuelve), construye una serie de significados que le dan sentido a su práctica pedagógica, elaborando, al mismo tiempo, una diversidad de discursos que la soportan. Estos significados constituyen representaciones sociales que el docente ha construido desde su rol como maestro, de las circunstancias sociales donde se desempeña, orientando su comportamiento y acciones de tal manera que pueda dar respuesta a lo que tanto estudiante, familia, Gobierno y él, esperan de su ejercicio profesional.

Hasta hace poco hablar de calidad, eficiencia, eficacia y productividad al interior de las instituciones educativas, era poco común. Por muchos años, la preocupación era lograr una mayor cobertura, y llevar educación a todos y todas, sin tener en cuenta los resultados de esta. Como derecho fundamental, la educación está llamada a incluir características que la hagan cumplir su función transformadora. Para algunos estas se encuentran asociadas a lo que llaman calidad, para otros debe responder a la dignidad de la persona y al compromiso social.

El término "calidad educativa" por sí solo ha generado polémica entre los agentes escolares, evidenciándose en el contexto nacional detractores y defensores tanto en espacios académicos como no académicos. Es evidente que cada actor

educativo, entiende la calidad de la educación de manera distinta, aunque pareciera la búsqueda de un objetivo común. En palabras de Denise Jodelet³ "los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente la situación en que se encuentran y no se comportan de manera similar ante un procedimiento que se mantiene idéntico".

El debate continúa abierto y pareciera ser producto de diferencias en la concepción del término calidad, pues al final, luego de analizar ambas posiciones, podría afirmarse que las características sugeridas para la educación son compartidas.

En torno al término calidad existe una indefinición y ambigüedad que hace que cada individuo (agente escolar o no) le atribuya un significado diferente, interpretándolo de manera personal, e incluso generando dificultades tanto en su apropiación como en la comunicación. Desde esta perspectiva, resulta difícil, y hasta cierto punto arbitrario, ofrecer una definición que logre calificar elementos o argumentos válidos para entender desde el colectivo de educadores la noción de calidad y más concretamente calidad educativa.

Veinticinco años después de promulgada la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), y de la formulación de tres planes decenales (1996-2005, 2006-2015 y 2016-2025), cada agente educativo entiende la calidad educativa de manera distinta, aunque, repito, pareciera un objetivo común. El resultado: un país inconforme con su sistema educativo.

Parafraseando a Salinas⁵ si bien existe una vasta legislación que pretende garantizar el cumplimiento de metas

en cada uno de los elementos de evaluación y análisis de la calidad, mejoramiento institucional, son escasas las que realmente se alcanzan a implementar por la poca posibilidad que tiene el maestro de participar en su reflexión y formulación, quedando reducido a un lenguaje meramente técnico.

Así, al igual que Alicia, el personaje del país de las maravillas, los docentes y directivos docentes se encuentran, de un momento a otro, inmersos en un mundo que jamás hubieran imaginado (nuevas terminologías, gestión por procesos, imposición de una nueva cultura escolar). En un encuentro brusco y repentino, sin saber nada del "nuevo escenario educativo", tiene que participar de él, enfrentarlo, aprenderlo e incluso ser evaluado.

En este escenario, los docentes y directivos docentes difícilmente asumen la reforma, rechazándola e incluso ignorándola. Aunque se esfuerce por diligenciar las formas establecidas para el sistema de calidad institucional, la realidad en su quehacer diario es totalmente diferente. Los resultados, en términos de indicadores, hacen notoria una gran brecha entre lo esperado y lo alcanzado, lejos de una educación de calidad, inclusiva y pertinente.

Es evidente la distancia entre la noción de calidad planteada por las autoridades educativas (Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación), en la política educativa y traducida por los diversos organismos evaluadores en indicadores (por lo general con resultados pobres), procedimientos o mecanismos; y las ideas, creencias,

conocimientos, metáforas, nociones y expectativas de los docentes y directivos docentes. La representación que cada educador ha construido sobre la calidad de la educación que imparte (o debería impartir), constituye, en sí misma, una explicación a estas diferencias y un acercamiento importante para la discusión entre lo que se decide y lo que se obtiene, entre lo que se planea y lo que otros piensan sobre lo que se planea.

Bajo esta realidad, cada institución educativa y cada sujeto consolida en sí mismo una visión, a veces compartida, de las realidades que lo rodean y de la forma como actúa en función del proceso educativo al interior de las escuelas.

En ese sentido, la calidad educativa como señala Dias Sobrinho⁷ "es una construcción social que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de una institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro".

De manera general, los agentes escolares centran su atención en los medios o mecanismos para alcanzar una educación de calidad, relacionándola con procesos de administración y gestión escolar (planeación, diseño de estrategias, planes de mejoramiento, seguimiento y evaluación de procesos) que garanticen, de alguna manera, una misión y visión institucional, no solo adecuada, sino propositiva sobre la necesidad de transformación de la realidad y el contexto sociocultural en el cual está inmersa la escuela hoy día. En esa búsqueda es importante una óptima gestión

pedagógica y académica basada en principios, valores y criterios filosóficos, dogmáticos y normativos que contribuyan a la formación del educando que la sociedad reclama. No obstante, esta prioridad es vista desde una perspectiva del "deber ser", no planteándose propuestas activas que se desarrollen en el "ahora" de sus instituciones; por tanto, se puede entender que la calidad educativa se está asumiendo como una propuesta a futuro y que las acciones que más adelante mencionan son recibidas como una imposición del Estado, aunque en sus discursos parecieran estar muy relacionadas con lo que ellos piensan es el "deber ser".

Aparecen como factores determinantes para hacer evidente una educación de calidad: el empoderamiento y compromiso del docente en su quehacer pedagógico y social; la investigación desde lo cultural y contextual (enfoque etnoeducativo), y que los estudiantes se formen para afrontar los retos de un mundo globalizado.

Es preciso anotar que el contenido semántico del discurso del agente escolar evidencia una orientación positiva hacia el término la calidad educativa, entendida como una serie de características propias de un proceso educativo ideal, que requiere del concurso comprometido de todos los actores involucrados y que responde a las exigencias de la sociedad actual. Sin embargo, en estos mismos, existen escasos referentes conceptuales concretos que permitan su definición, o la percepción en el marco de la política nacional de educación, pues se pone de relieve una fuerte resistencia al

término asociado a una política de Estado (aun para quienes la desconocen), mas no a la finalidad misma de él o lo que implica dentro del proceso educativo.

La política de calidad educativa se percibe como una canción que ha encontrado pocos intérpretes, y que para muchos "es mala" incluso sin haberse siquiera detenido a leerla, conocerla o escucharla. El interrogante para responder sería: ¿Política Nacional de Calidad Educativa: una canción mal escrita o aún no interpretada?

Notas

1. M. Rodríguez, Representaciones Sociales sobre Calidad Educativa de Docentes y Directivos Docentes de Instituciones Oficiales de Educación Básica y Media del Distrito de Cartagena. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad de San Buenaventura, 2017.
2. M. Martínez, *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas, 2004.
3. D. Jodelet, La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 468-494). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1986.
4. M. Santos, *Las trampas de la calidad*. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81, 1999.
5. M. Salinas, L. Isaza, C. Parra y B. Monsalve, Proyecto de investigación: "Las Representaciones Sociales sobre la evaluación de los aprendizajes" Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, (2006).

6. M. González y A. Leuro, *La autonomía institucional como clave de desarrollo en las Instituciones Educativas: una mirada desde las representaciones sociales*. Tesis de Maestría en Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
7. J. Dias, I. Calidad, Pertinencia y Relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad, responsabilidad social de la educación superior. En Gazzola, A. L y Pires, S. (coords.). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: Unesco / Iesalc, 2008.
8. J. Juárez, y S. Comboni, *La calidad de la educación en el discurso político-académico en México*, 2007.



VOLVER



Unidades Educativas del Milenio en el Ecuador: Un desafío para la Educación Intercultural Bilingüe en la región Amazónica

Johe Sebastian Solano Saldaña*

Mónica Joselyn Contreras Moina**

La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador responde a un proceso de lucha histórica y de reivindicación de los pueblos y nacionalidades ancestrales. En la actualidad se enfrenta a fenómenos de la globalización que ponen en jaque la identidad cultural y lingüística. Por esta razón, es necesario reflexionar sobre los nuevos desafíos que tiene el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB).

En Ecuador en el año 2008, durante el Gobierno de Rafael Correa, mediante un Acuerdo Ministerial se crean las Unidades Educativas del Milenio (UEM) como centros educativos emblemáticos referentes de políticas públicas educativas establecidas en aquel periodo presidencial. Además, en el Plan Decenal 2006-2015 y en el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa implementado en 2013, se proponen estrategias para implementar instituciones fiscales completas (inicial-bachillerato) de calidad que permitan mejorar la infraestructura, equipamiento, mobiliario y TIC's. Es decir, las UEM son instituciones educativas públicas que, a través

*Estudiante Universidad Nacional de Educación (UNAE),
joe.solanosaldana@gmail.com

**Estudiante Universidad Nacional de Educación (UNAE),
monica.contrerasmoina@hotmail.com

de insumos tecnológicos y dotación de infraestructura, pretenden mejorar la calidad educativa¹.

Antes de la implementación del Plan Decenal, los centros educativos de zonas vulnerables reflejaban la ausencia de políticas educativas, planificación e inversión estatal para atender los problemas del sistema educativo. Sin embargo, existen dudas acerca de la creación de los nuevos centros educativos. ¿Las UEM son la solución para mejorar la calidad educativa en contextos de comunidades indígenas? ¿Las UEM potencializan las relaciones interculturales y comunitarias? Para aclarar estas interrogantes es necesario mencionar que uno de los objetivos del Plan de Reordenamiento a la Oferta Educativa (2013) era disminuir el número de instituciones educativas para el 2017, de 19023 a 5189 que cuenten con todos los servicios educativos requeridos, ya que consideraban que la mayoría de las instituciones se encontraban en condiciones precarias².

Dentro de las instituciones educativas que se cerraron existían escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), las cuales se caracterizan por manejar un modelo educativo que promueve la práctica de los saberes ancestrales, culturales y lingüísticos dentro de la escuela, además fortalece el vínculo entre familia y comunidad. Las escuelas de EIB son el centro para reafirmar la identidad cultural de los diferentes pueblos, por eso es necesario que los docentes estén capacitados para manejar los contenidos curriculares según la cosmovisión de las diferentes nacionalidades.

En diálogos mantenidos con distintos actores educativos de las UEM Interculturales Bilingües de la región amazónica de la provincia de Sucumbíos, se logra constatar que un factor que genera problemas es el reordenamiento de los estudiantes en estos nuevos planteles educativos, puesto que los mismos proceden de comunidades que se encuentran de 1 a 3 horas de distancia. En este mismo sentido, el problema se extiende en el aula de clases, ya que, al agrupar varios estudiantes de distintas nacionalidades ancestrales, y al no tener docentes que hablen las diferentes lenguas, la institución se ve obligada a estandarizar el Kichwa o el Shuar como lenguas ancestrales y dejando de lado lenguas como el Ingae y el Paicoca de las nacionalidades Cofán, Siona y Secoya respectivamente. De esta manera se está perdiendo la pertinencia lingüística que es una de las razones de ser de la EIB.

Como segundo factor, al tener el imaginario de que la infraestructura es un componente que mejora la calidad educativa, se dejó de lado la formación continua del docente. No se crearon programas de formación docente para el uso y manejo de toda la nueva infraestructura. De igual manera, las y los estudiantes tampoco tuvieron programas de nivelación para adaptarse a este nuevo contexto educativo, recordando que son estudiantes que provienen de escuelas comunitarias, en su mayoría, escuelas uni y pluri docentes que carecía de cualquier recurso tecnológico. Esto genera el rápido deterioro y mal uso de estos nuevos equipamientos por parte de docentes y estudiantes.

En igual forma, la aplicación del currículo también se convierte en un factor que genera inconvenientes, pues al ser UEM Interculturales Bilingües se debería implementar de manera obligatoria desde el año 2017, los currículos interculturales bilingües de cada nacionalidad ancestral³. Para los docentes, al carecer de formación continua, la aplicación de estos currículos se convierte en un desafío puesto que no entienden la forma de estructurar las Planificaciones de Conocimientos y Dominios (PCD) de acuerdo con lo dispuesto por el ministerio. Además, al tener estudiantes de varias nacionalidades en un salón de clases, se opta por la aplicación de un solo currículo y de esta manera se pierde la pertinencia cultural que es otra razón de ser de la EIB.

A manera de conclusión, las UEM son sinónimo de modelos educativos occidentales, con las que se pretende mantener un alto estándar de calidad para cumplir con la demanda de la globalización, pero se olvidan de la conservación de las diferentes culturas y lenguas. En algunos casos, la apertura de una de estas instituciones "emblemáticas" conlleva el cierre de varias escuelas rurales, por lo cual se rompe el tejido social y cultural propio de las comunidades. Por lo que se deben implementar programas de formación continua para docentes que se incorporen en UEM Interculturales Bilingües. De la misma forma, deben existir programas de nivelación para los estudiantes que se reordenen en estos establecimientos. Finalmente, estos nuevos establecimientos que se instauren en el SEIB deben responder a las necesidades de las distintas nacionalidades y pueblos que existen en el Ecuador.

Notas

1. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Informe de Seguimiento y Evaluación del Proyecto Unidades Educativas del Milenio Zona 4-Pacífico, 2013.
2. Contrato Social por la Educación, Agenda de Educación Comunitaria de Calidad, 2016.
3. Ministerio de Educación, Currículo de la Nacionalidad Kichwa, 2017.



[VOLVER](#)



El interés por el inglés en Colombia: un imaginario social dominante

Carlos Eduardo Aguilar Cortés*

*«Progreso: combustible para la idolatría de la máquina y la deshumanización progresiva de la especie»
Gonzalo Arango¹*

La lengua inglesa se ha convertido en protagonista en diversos escenarios de la vida pública de Colombia. Es decir, el interés por el inglés, también llamado popularmente bilingüismo, ha devenido un asunto ordinario para los colombianos. Dicho protagonismo se manifiesta en un sinfín de representaciones cotidianas, como en los letreros de los establecimientos comerciales en las calles o en los anuncios en los centros comerciales. No es ajeno que veamos avisos publicitarios con nombres en inglés como ‘Coffee Flags’ (café y bar) o ‘CeluStar’ (venta de accesorios para teléfonos). También, nos encontramos con un flujo frecuente de titulares en la prensa del tipo: “¿Qué paga más, aprender inglés o un posgrado?”² o “Bilingüismo sería clave para mejorar el empleo en Cali, dicen expertos”³ o “En Manizales se realizará la primera feria laboral bilingüe”⁴.

El ámbito educativo no es la diferencia: la oferta de aprendizaje de inglés abunda en institutos de lenguas y plataformas virtuales; además, en las universidades, este idioma se manifiesta en la exigencia de certificados internacionales de competencia a profesores y estudiantes; en

* Magíster en estudios culturales de la Universidad de los Andes de Bogotá. Magíster en docencia y licenciado en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de la Salle de Bogotá. Profesor investigador Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá. caaguilar@unisalle.edu.co

las escuelas, en la modificación de los currículos hacia la enseñanza de contenidos (CLIL o CBI) o la preparación acentuada para la obtención de resultados satisfactorios en las pruebas de Estado, Saber 11. En el ámbito laboral, los portales de empleos reportan solicitudes más frecuentes de profesionales bilingües, con gran representatividad para telemercadeo o *call centers*⁵. Sin ir más lejos en representaciones, en todos estos casos, la presencia de la lengua inglesa reporta, más que cuestionamientos, interés y aceptación.

Invoco las anteriores escenas, provenientes de ámbitos educativos y comerciales, para sustentar que el interés por la lengua inglesa en Colombia ha experimentado una atención sin precedentes en los últimos tiempos⁶ y que hay un acuerdo general en que este idioma tiene un papel importante para los negocios y en el desempeño de Colombia en el escenario internacional⁷. En consecuencia, el dominio de esta lengua se ha transformado en una necesidad manifiesta para el progreso, la competitividad en el mercado laboral y el respaldo de un mejor desempeño económico; el dominio del inglés se refleja como uno de los requerimientos que trae la internacionalización y la consecuente búsqueda de oportunidades en el comercio exterior. En este sentido, la lengua inglesa es un conocimiento que nos interesa a los colombianos, más que como un valor cultural, como un saber útil que nos permitirá un desempeño exitoso frente a otros actores en las relaciones comerciales a escala global.

A propósito de la manera en la que se confronta a los sujetos con la necesidad de desarrollar un uso competente del inglés desde el ámbito educativo, me resulta oportuno retomar el pensamiento de Althusser⁸, para así examinar el interés en la lengua inglesa como un dispositivo útil para favorecer e impulsar unas relaciones de producción y distribución en la sociedad colombiana. Este filósofo, al comentar el pensamiento de Marx, define la ideología como: «el sistema de ideas, de las representaciones que dominan el espíritu de un hombre o de un grupo social». Por lo tanto, la ideología involucra unas visiones de mundo compartidas o repudiadas, a partir de las cuales se convoca a unos individuos en una lucha de clases y se establecen relaciones de dominación entre ellos. Según esto, puede anticiparse que, en el interés por el inglés en Colombia, hay un indicio de la racionalidad que controla a los individuos y los sujeta a unas condiciones reales de existencia, pues en el conocimiento de esta lengua extranjera, además de haber una representación de la manera en la que los colombianos deben interactuar entre sí para que la realidad tenga sentido para ellos, se reproduce y se legitima un orden económico, político y cultural.

Sin embargo, ¿Cómo se relaciona el ámbito educativo y las materialidades enunciadas previamente con el inglés como una representación de la lucha de clases y la búsqueda de dominación?

Para responder este interrogante, me parece necesario mencionar que: «una ideología existe siempre en un aparato y su práctica, o sus prácticas. Esta existencia es material»⁹.

En este apartado, Althusser se refiere a los aparatos ideológicos del Estado (AIE), como realizaciones de la ideología, como instituciones en las que, a través de la lucha de clases que se hace evidente en unas prácticas y unos rituales, se materializa un proyecto hegemónico dispuesto por las clases dominantes para lograr la reproducción de unas relaciones de producción y distribución. Con respecto a la educación, este filósofo agrega: «el aparato ideológico de Estado que ha sido puesto en posición dominante en las formaciones capitalistas avanzadas [...] es el *aparato ideológico escolar*»¹⁰. Para este caso, cuando menciono el aparato ideológico escolar, lo ubico según lo comenta Castro-Gómez¹¹ al retomar los AIE, como todo el aparato educativo, incluyendo educación técnica, tecnológica y universitaria.

Entonces, prosiguiendo con Althusser, a propósito del aparato ideológico escolar y con respecto a la esencia material de la ideología, afirmo que el interés por el inglés se ha transformado en un asunto ordinario o cotidiano en la educación colombiana, pues hay unas prácticas que dan cuenta de la materialización y, en consecuencia, la existencia de este fenómeno. Me refiero, de manera sucinta, a los estudiantes que asisten a la escuela para tomar un número considerable de horas semanales de sus clases en inglés, a los padres de familia que exigen a las instituciones educativas una instrucción de calidad en esta lengua extranjera, a los bachilleres y graduandos que presentan unos exámenes obligatorios de competencia en este idioma como prerrequisito para graduarse o entrar al mercado laboral, a

las escuelas y universidades que son clasificadas de acuerdo al desempeño de sus aprendices en este idioma.

De esta forma, el interés hasta acá tratado, materializado y reproducido por el aparato escolar, de que el conocimiento de inglés es un requisito de aprendizaje para que los individuos sean productivos, es lo que me lleva a plantear que en esta lengua extranjera hay una representación de la relación imaginaria que los individuos tienen con las condiciones reales de existencia que les son legadas. Es decir, dominar el inglés es una idea que nos vincula a los colombianos, vía el aparato escolar, con las relaciones de producción capitalistas a las que estamos sujetos por la ideología dominante.

De acuerdo con lo anterior, en el aparato escolar del Estado colombiano se puede rastrear la materialización de la idea según la cual un ciudadano debe aprender y dominar el inglés para ser competitivo y productivo según el esquema de desarrollo promovido por la racionalidad ideológica dominante. En consecuencia, hasta acá, las anteriores proposiciones nos ubican ante un asunto muy importante: la escuela como un aparato ideológico privilegiado para que el Estado garantice la materialización de un proyecto que liga el conocimiento del inglés con la reproducción de unas relaciones de producción, es decir, con un esquema de desarrollo competitivo, basado en el mercado, neoliberal, apoyado en sujetos empresarios de sí mismos.

Continuemos con la reconstrucción de la naturalización por el aprendizaje y el dominio del inglés en Colombia. Para

socavar en esa relación imaginaria que tienen los individuos con las condiciones reales de existencia que les son legadas de las que venía hablando, veo apropiado invocar lo que Castoriadis¹² propone como imaginario social al explicar el reconocimiento colectivo de significados: «Lo imaginario de lo que hablo [...] es creación incesante y esencialmente *indeterminada* (histórico-social y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de "alguna cosa". Lo que llamamos "realidad" y "racionalidad" son obras de ello».

Es decir, un imaginario social es la creencia colectiva que los individuos tienen en determinadas normas, valores, modos de vivir, maneras de educar y formas de interactuar. Estas creaciones, a la vez que son instituidas por los individuos (pues ellos actúan bajo determinada racionalidad), constituyen a estos como sujetos frente a una ideología dominante (dan sentido a su realidad). Esto sucede porque un imaginario social es encarnado por unas instituciones sociales (lengua, familia, educación, derecho, Estado, religión, etc.), las cuales, al ser reconocidas por los sujetos, terminan fortaleciendo la creencia colectiva que sujeta a los individuos mismos a una ideología.

No está de más agregar que, aunque un imaginario pueda ser abstracto, es fuerza que produce en los individuos validación de unas instituciones y naturalización de unas prácticas. De esta manera, puede formularse que la relación imaginaria que tienen los individuos con sus condiciones reales de existencia, es resultado del reconocimiento colectivo de unas

instituciones y la reproducción regulada de unas prácticas naturalizadas.

En síntesis, «muchas veces un imaginario social deviene imaginario dominante y hegemónico por el hecho de una conexión entre este y un *corpus* ideológico determinado»¹³. Entonces, el interés por la lengua inglesa en Colombia se ha constituido como un imaginario social dominante, dada la conexión ideológica que este tiene con el *corpus* capitalista de competitividad y productividad promovido por las clases dominantes.

Una vez tratado el asunto del interés por el inglés como un imaginario social dominante, regresemos a los AIE. Castro-Gómez¹⁴ afirma que en la coyuntura actual hay una predominancia audiovisual en los aparatos ideológicos. Es decir, él ubica los aparatos de información (prensa, radio, cine, televisión, internet, etc.), no el escolar, como el dispositivo fundamental donde se dan las luchas por el control de los imaginarios sociales. En sus palabras: «La ventaja de la cultura medial sobre los otros aparatos ideológicos radica, precisamente, en que sus dispositivos de sujeción son mucho menos coercitivos. Diríamos que por ellos no circula un poder que “vigila y castiga”, sino un poder que *seduce*».

Con esto, aparece que el interés por el inglés en Colombia, que hasta acá he comentado en vínculo con materialidades asociadas a la educación, desborda los muros de la escuela y se debe rastrear en complementariedad con otros vectores. Como resultado de unas tramas que posibilitan

un proyecto de competitividad y productividad, el interés por el inglés en Colombia no está limitado a unas prácticas localizadas en el aparato educativo; esta se sustenta con mayor magnitud en los aparatos ideológicos informativos para constituirse como imaginario social dominante.

Así las cosas, el interés por el inglés en Colombia se ubica como un imaginario social dominante, a través del cual, desde una racionalidad capitalista y neoliberal, se reproducen unas condiciones de producción que dominan nuestros espíritus y nos llevan a actuar a favor de los discursos de progreso, desarrollo, competitividad y rentabilidad económica.

En estos párrafos, he procurado demostrar que el inglés ha pasado a ser un asunto recurrente en múltiples escenarios de la vida pública de Colombia y, por ende, ordinario. A pesar de que abordé en este escrito unas pocas representaciones vinculadas a los ámbitos educativo y comercial, las manifestaciones que dan cuenta del interés por el inglés como un imaginario social dominante se encuentran en un sinfín de escenarios.

La invitación que hago al lector es, entonces, a ir tras esas otras representaciones del interés por la lengua inglesa, no precisamente para reproducirlas y dejarlas intactas, sino para descentrarse del lugar incuestionable y protagónico que les hemos dado en nuestras vidas cotidianas. De esta suerte, el interés por la lengua inglesa perderá el lugar hegemónico que invisibiliza otras tramas lingüísticas y comunicativas que nos conciernen como colombianos.

Notas

1. G. Arango, *Todo es mío en el sentido en que nada me pertenece*, Bogotá, Plaza & Janes, 1991.
2. C. Vega, *¿Qué paga más, aprender inglés o un posgrado?*, El Espectador, 2018.
3. El País, *Bilingüismo sería clave para mejorar el empleo en Cali, dicen expertos*, 2019.
4. BC Noticias, *En Manizales se realizará la primera feria laboral bilingüe*, 2019.
5. L. Carreño, *Tecnología y bilingüismo, estrategias del sector de call centers y tercerización para crecer*, El Espectador, 2019.
6. F. Martínez, *English in advertising in Colombia*, *World Englishes*, 34(4), 600-619, 2015.
7. G. Vélez-Rendón, *English in Colombia: A sociolinguistic profile*, *World Englishes*, 22(2), 185-198, 2003.
8. L. Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Bogotá, Ediciones los Comuneros, 1970.
9. L. Althusser, *ibídem*, 51.
10. L. Althusser, *ibídem*, 35.
11. S. Castro-Gómez, *Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología*, *Revista Iberoamericana*, 64(193), 737-751, 2000.
12. C. Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 1, A. Vicens (Trad.), Barcelona, Tusquets, (Obra original publicada en 1975), 1983.

13. M. Baeza, Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales, En: J. Coca, J. Valero, F. Randazzo y J. Pintos (Coords.), Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales, Badajoz/Coruña, Tremn-Ceasga, 35, 2011.
14. S. Castro-Gómez, ibídem, 748



[VOLVER](#)



Reflexiones sobre Interculturalidad y Educación

Rosa Senaida Pomavilla Lala*

La interculturalidad se entiende como un proceso de comunicación entre dos culturas, también la interacción entre dos personas con identidades culturales distintas, con diferentes idiomas, formas de vivir, costumbres y tradiciones, valores y principios que forman en su contexto. Es decir, no está permitido que las ideas y acciones de una persona o del grupo estén por encima del otro, sino más bien se trata de una interacción o de un diálogo que conlleve a desarrollar actividades, favoreciendo a la cultura del diálogo y la concertación.

También la interculturalidad está en todos los espacios ya sea educativo, social, migratorio, en el campo laboral, ya que existen personas que participan de diferentes culturas y realizan un trabajo cooperativo en beneficio personal e institucional.

Cuando hablamos de los centros educativos debemos entender que tenemos estudiantes de diversas culturas de los diferentes pueblos y nacionalidades, porque Ecuador es país de diversidad de culturas, etnias, idiomas, principios que día a día lo practican en el convivir de su contexto y de sociedad en general.

* Docente investigadora Universidad Nacional de Educación- UNAE. Magister en Educación Inclusiva e Intercultural. Diplomado Superior en Educación Universitaria por Competencia. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Pedagogía. Profesora de Segunda Enseñanza especialidad Lingüística Quichua, rosa.pomavilla@unae.edu.ec

Por eso la interculturalidad nos da una respuesta colectiva y holística a los desafíos de la sociedad en general, a fin de crear un mundo diferente, más igualitario, justo, equitativo, más sustentable, ya que está de acuerdo con los principios y valores como el respeto, la honestidad, y la responsabilidad; al igual que los principios de nuestros abuelos y tayta del mundo indígena -*ama llulla, ama killa, ama shuwa*-.

Para una verdadera interculturalidad no deben existir las desigualdades sociales, la discriminación; es decir, las relaciones del poder social, ya que por medio de la interculturalidad surge la inclusión social.

Interculturalidad es inclusiva o funcional que trata de reconocer al otro en diferentes estatus de la vida, o espacios donde se encuentran; es decir, saber reconocer el Yo, de donde vengo y quien soy; a fin de no olvidar su cultura, costumbres y tradiciones de su pueblo, comunidad o de su país.

Según la "Constitución de 2008 en el artículo 1, reconoce al Ecuador como un Estado intercultural y plurinacional", esta situación permite atender la diversidad de culturas, generando los valores y principios y estos conocimientos conllevan a vivir el Sumak Kawsay. También se puede mencionar que en educación hay un principio básico que se lleva día a día con la atención a la diversidad cultural.

Siendo la razón que en la actualidad se dispone de una educación con pertinencia cultural, ya que Ecuador es un país multicultural, multilingüe y plurinacionalidad, ante este

conocimiento la razón de su existencia, y existe el respeto al derecho colectivo reconocido por la Constitución. A fin de fortalecer la educación por medio de los conocimientos y saberes ancestrales, revitalizando las costumbres, tradiciones y lenguas de cada pueblo o nacionalidad.

Para C. Quishpe Lema "La educación indígena es intercultural porque promueve la afirmación y práctica del educando en su propia cosmovisión, en lo cultural, social y científico"; porque desde nuestros Taytas existe la apropiación cultural de todos los elementos, pero de forma crítica y analítica; es decir cuando hablamos de los valores y principios fomentamos el respeto hacia el otro en todo ámbito cultural.

Entonces la interculturalidad es la diversidad de pueblos y cada uno con sus respectivas culturas, formas de vida, tradiciones, valores y principios que coadyuvan a fomentar el buen vivir dentro de una sociedad en general.

Notas

1. La Constitución de 2008 en el artículo 1, reconoce al Ecuador como un Estado intercultural y plurinacional; por eso uno de los principios básicos de la educación es la atención a la diversidad cultural.
2. C. Quishpe, La educación intercultural y bilingüe. Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas, 3(31), 2001.



[VOLVER](#)



La interculturalidad en la educación, un reto y un desafío para el fortalecimiento de la lengua y cultura propia

José Antonio Duchi Zaruma*

Antes de implementarse la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, las culturas y las lenguas originarias de los pueblos y nacionalidades fueron denegadas e invisibilizadas por el Estado, principalmente por el régimen de educación colonial, monocultural y monolingüe.

En cierta manera, la educación convencional todavía se perpetúa impartiendo conocimientos del vencedor (colonizador), desvalorando los saberes y conocimientos desarrollados por los pueblos originarios (De Sousa Santos, 2009); el macro, meso y micro currículo de educación inicial, básica, bachillerato y superior tiene una fuerte carga eurooccidental monolingüe castellanizante y anglosajonante.

El 12 de diciembre de 1984, bajo la firma del convenio entre los gobiernos del Ecuador y Alemania se inscribe el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural PEBI, este buscó ofertar una educación con pertinencia a la diversidad pluricultural y plurilingüe del país con 74 escuelas en 8 provincias de la región andina.

El Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe 2011-2014, en el Artículo 68, determina que "El sistema Nacional de Educación incluirá

* Docente investigador Universidad Nacional de Educación- UNAE, jose.duchi@unae.edu.ec

programas de enseñanzas conformes a la diversidad del país. Incorporará en su gestión estrategias de descentralización y desconcentración administrativas, financieras y pedagógicas. Los padres de familia, la comunidad, los maestros y los educandos participarán en el desarrollo de los procesos” ((Ministerio de Educación, 2011, p. 2).

En respuesta a ello, se crea una entidad especializada en lenguas y culturas indígenas con carácter administrativa, técnica y financiera descentralizada, mediante Ley Reformatoria a la Ley de Educación y Cultura No. 150, denominada ‘Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe’ para atender las necesidades educativas insatisfechas de los pueblos y nacionalidades, respetando su identidad cultural y lingüística, en torno a costumbres, tradiciones, vestimenta, saberes y conocimientos propios.

En el 2008, el Estado ecuatoriano a través de la Constitución reconoce al sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). El Artículo 57, numeral 14, establece expresamente “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior conforme a la diversidad cultural para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p.4).

Es en este contexto que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe viene trabajando por más de tres décadas orientado a la práctica de la interculturalidad; manteniendo, desarrollando y fortaleciendo las lenguas y culturas de las 14 nacionalidades originarias; además, apoyando al mejoramiento del nivel de vida de las comunidades donde funcionan las Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües, bajo el paradigma de la interculturalidad.

La Educación Intercultural en debate

Según el plan de fortalecimiento de Educación Intercultural Bilingüe del 2017, el país tiene 1.762 instituciones educativas, 8.747 docentes, 153.461 estudiantes desde donde se promueve una educación con pertinencia intercultural y bilingüe.

Concebir a la educación bilingüe como una educación en dos lenguas y dos culturas, es reducir la dimensión epistémica que implica el sistema, esta dimensión va más allá de eso ya que se requiere pensar y hacer una educación desde las raíces propias de la cultura y abierta a los saberes y conocimientos universales.

De esta manera, la educación es intercultural, porque promueve el autoreconocimiento, el reconocimiento (Tubino, 204) y la relación consciente y crítica de los actores de la comunidad educativa (estudiante, padre de familia, comunidad e institución educativa). Por tanto, el estudiante se forma de acuerdo con su cosmovisión, desde allí se proyecta a la

apropiación de los elementos culturales que la diversidad cultural le oferta.

¿Por qué es bilingüe?, porque motiva la utilización de las lenguas propias como medio de comunicación y transmisión de conocimientos; y el castellano como idioma de relacionamiento intercultural en los ámbitos de gestión técnica-pedagógica y organizativa.

Educación intercultural para todos e intercultural bilingüe para la diversidad

Sin importar el lugar donde se encuentren, los miembros de los pueblos y nacionalidades deben recibir una educación que tenga pertinencia lingüística y cultural. Para ello, se debe romper ese prejuicio de que la (EIB) es para la ruralidad. Hoy por hoy, promovidos por la migración y nuevos estilos de vida la población indígena de los diferentes pueblos originarios se encuentran viviendo en todas las ciudades del país, en consecuencia, el Estado está en la obligatoriedad de ofertar (EIB) para todos y en todos los territorios donde se encuentren los miembros de las 14 nacionalidades y 21 pueblos.

La interculturalidad como eje del sistema de educación

La sociedad actual en el mundo es multicultural, la Ley Orgánica de Educación del Ecuador es Intercultural, ese instrumento legal responde a los reales requerimientos y demandas de la sociedad, considerando que el macro, meso y micro currículo debe tener una característica intercultural y plurinacional.

El Estado a través de la Ley de educación, garantiza la presencia de dos modelos educativos: educación Intercultural y educación intercultural bilingüe. El reto de la primera está en transversalizar la interculturalidad en todos los grados y niveles que oferta: educación inicial, educación general básica, bachillerato y superior. La educación intercultural bilingüe para pueblos y nacionalidades tendrá que desarrollarse con el enfoque de bilingüismo e intercultural en todos los tramos y niveles del sistema.

En este sentido, el futuro de la educación consiste en centrar a la interculturalidad para todos y el Bilingüe Intercultural para los pueblos y nacionalidades. Este cambio exigirá transformaciones y adecuaciones de orden estructural y sistémico.

La Interculturalidad en educación en proceso de deconstrucción y reconstrucción

La interculturalidad tendrá que entenderse como un proceso en construcción y reconstrucción que conlleva pensar en un proyecto político, social, ético y moral distinta; que siembre las transformaciones sociales para subsanar procesos de desigualdad e inequidad en el respeto de las diferencias y diversidades (Guerrero, 2002). Por ello es un desafío aún pendiente en la educación ecuatoriana; tal es así que: la Constitución; las Leyes de Educación Superior, Educación Intercultural (LOEI), garantizan el acceso, permanencia y culmen en un sistema de educación que posibilita el impulso de la interculturalidad en ejercicio de una educación democrática, incluyente y diversa, existen realidades

divergentes en el ámbito administrativo, técnico pedagógico y curricular.

La perspectiva de interculturalidad en educación plantea al sistema de educación ecuatoriana, construir un modelo vinculante e incluyente para construir una sociedad más amigable, respetuosa con la diversidad étnica, cultural y lingüística. Este componente implica la necesidad de deconstruir modelos monoculturales y reconstruir modelos interculturales. Además, rediseñar la oferta educativa desde la necesidad y la demanda de la diversidad epistémica, pedagógica, curricular de la sociedad.

La educación intercultural y el Sumak Kawsay

La educación intercultural tendría que estar fundamentada bajo el modelo de vida del *Sumak Kawsay*, plurinacionalidad, interculturalidad, derechos individuales y colectivos, y de género; para que garantice una educación para todos en el marco del "cocno-dialogo" y el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales.

Notas:

1. Asamblea Nacional del Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, 2008.
2. B. De Sousa Santos, *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México D.F., XXI, 2009.
3. P. Guerrero, *La cultura: estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2002.

4. Ministerio de Educación del Ecuador, *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (MOSEIB), 2013.
5. Ministerio de Educación del Ecuador, *Ley Orgánica de educación Intercultural*, 2015.
6. Sistema de Educación Intercultural Bilingüe - SEIB, *Lineamientos pedagógicos para la implementación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito, 2017.
7. F. Tubino, *Del Interculturalismo Funcional Al Interculturalismo Critico*. Red Internacional de Estudios Interculturales. Universidad Católica de Chile, 2004.



[VOLVER](#)



Educación, alteridad e imaginarios.

Luis Guillermo Torres Pérez*

Los cambios de paradigmas que trajo consigo el siglo XX, abrieron múltiples posibilidades para ver y entender el mundo. Con el ascenso del sujeto, o como lo nombra Jesús Ibáñez (1994), el retorno al sujeto, se propusieron nuevos enfoques para investigar la realidad de las sociedades contemporáneas. Esas formas posibles de interpretar las dinámicas sociales han estado volcadas a la construcción del conocimiento científico, de allí que el énfasis dado a las indagaciones de tipo social esté en los métodos, las estrategias y los instrumentos utilizados para analizar la realidad.

A lo largo del siglo XX y parte del XXI, las discusiones en torno a la investigación social se han centrado en la dicotómica relación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. Sin embargo, aludiendo a la obra de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez (2000), el debate sobre la investigación, va "más allá del dilema de los métodos", dando paso a las intencionalidades y a los aportes que cada uno de estos enfoques permiten en la construcción del conocimiento.

En el estudio de las ciencias sociales, partir del sujeto y las subjetividades, ha dado la posibilidad de entender el mundo desde la experiencia, la cotidianidad, la memoria,

* Doctorando en Educación (Universidad Pedagógica Nacional, Colombia). Doctorando en Didácticas Específicas (Universidad de Valencia, España). Docente en el área de ciencias sociales en la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá DC y en la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Grupo de Investigación Geopaideia y de la RIIR - estudios urbanos. luguito@gmail.com

entre otros aspectos; además de hacer visibles actores que con el auge del positivismo habían estado al margen de la investigación social. Así, los movimientos sociales, las colectividades, los pueblos ancestrales, entre otros, entran a ser parte del repertorio de la investigación social trascendiendo la visión exótica, estereotipada y de vitrina propia del método científico. Por lo tanto, el sujeto deja de ser objeto de investigación para convertirse en actor y constructor de realidades, al transformar y perpetuar prácticas y cosmovisiones.

Sin duda, la subjetividad se ha convertido en un asunto de interés válido para comprender la realidad social. No obstante, el cuestionamiento frente al retorno del sujeto se centra en el "cómo" en el análisis sobre los procesos educativos se ha incorporado esta categoría para comprender las relaciones y los imaginarios que se constituyen desde las prácticas escolares.

Con esta inquietud, se reflexiona en torno a dos tópicos: la alteridad como resultado de las relaciones intersubjetivas en la escuela, y los imaginarios que se configuran a partir de la construcción del conocimiento respecto a lo generacional y el ejercicio del poder.

Los diferentes procesos sociales poseen una carga subjetiva e intersubjetiva que permiten establecer vínculos, ya sean por la fuerza reguladora propia de los discursos hegemónicos, o por los procesos de socialización que definen la identidad de los pueblos.

Con esta premisa, la educación se presenta como un proceso social en el cual entran en juego tanto la experiencia como la construcción de las subjetividades. Las cuales determinan los imaginarios que sobre lo social se construyen, así como las cosmovisiones que constituyen las formas de hacer y habitar el mundo.

En un sentido amplio, y en concordancia con Ricardo Lucio (1989), la educación es entendida como "...una práctica social que responde a, o lleva implícita, una determinada visión de hombre" (p.36). Se entiende entonces que, como práctica social, la educación está permeada por unos imaginarios que, al llevar implícitos una visión singular del ser humano, orientan prácticas que de manera consciente o no, dan respuesta a este ideario de persona.

La construcción de estos imaginarios y visiones de mundo se puede comprender, desde una perspectiva Bajtiniana, a partir de las maneras como los sujetos leen e interpretan la realidad en correspondencia a las interacciones que estos establecen. Analizar la educación desde este punto, implica pensar cómo se configuran las prácticas cotidianas al interior de la escuela o cualquier otro escenario educativo. Se entiende que los sujetos construyen el conocimiento del mundo a partir, no sólo de la relación con la realidad circundante, sino además de la relación que se establece con los otros. En este sentido, Raúl García (2016) señala: "Lo que define al ser humano en tanto tal, es la relación que establece con el otro en el actuar cotidiano. No es posible

concebir la realidad humana al margen de las relaciones que unos establecen con otros..." (p.159)

Al comprender que el ser humano se define desde la relación con el otro, los procesos educativos adquieren un sentido más amplio que complementa la idea misma de la socialización. La alteridad se presenta como una categoría necesaria que recoge la subjetividad y la intersubjetividad en la construcción del conocimiento, trascendiendo los planos temporales y espaciales.

En este sentido, José Alejos García (2006) al interpretar la alteridad en la obra de Bajtín indica que al

...sujeto se le concibe más allá del eje egocéntrico, para ubicarlo en la red de relaciones dialógicas que establece consigo mismo y con la alteridad (en realidad, con una multiplicidad de otros). El yo no puede comprenderse íntegramente sin la presencia del otro. (p.1)

En el ámbito educativo, esta manera de entender las relaciones entre los sujetos permite comprender cómo se configuran las interacciones entre los agentes que hacen parte de las dinámicas en la escuela. Se parte del hecho que la construcción del conocimiento se realiza de manera colectiva, por lo tanto, los procesos y prácticas educativas parten de una relación de alteridad.

Si se acude a los procesos dialógicos propuestos por Bajtín (1982), la educación dependerá de la conversación constante que se puede establecer entre los sujetos. Para el caso de la escuela como institución, la dupla docente-estudiante, se amplía para proponer un diálogo permanente entre docente-estudiante-estudiante-contexto. Desde allí, la alteridad como

posibilidad de comprender integralmente al ser desde la relación con los otros, se traduce en la educación como diálogo permanente en el que los consensos y disensos permiten la construcción colectiva del conocimiento.

La alteridad se convierte en un elemento constitutivo de la educación, tanto para comprender las relaciones que se establecen entre los sujetos y el contexto mismo, como para generar conocimiento, ya que el diálogo intersubjetivo posibilita maneras de ver el mundo desde la perspectiva propia y del otro.

Este es el punto neurálgico en la reflexión presentada. En los procesos educativos: ¿qué tan común es la alteridad como posibilidad de construcción de conocimiento en contraposición a la trasmisión de conocimiento? A partir de este cuestionamiento, se presentan algunas ideas sobre los imaginarios que en las prácticas educativas emergen a partir de las relaciones de los agentes educativos: relaciones que al no tener en cuenta la alteridad, tienden a la verticalidad.

Como se viene mencionando, la educación es entendida como práctica social, por ende, guarda una relación directa con las formas de socialización que se establecen entre los sujetos. En este sentido las relaciones sociales ligadas a la educación se relacionan con varios imaginarios que se naturalizan y se enraízan como parte constituyente de las prácticas dentro y fuera de la escuela. Aquí se enuncian dos: el imaginario relacionado con lo generacional y el imaginario ligado con el poder.

Referente a lo **generacional**, se parte de la existencia de una relación que tradicionalmente se ha mantenido entre el educador y el educado. Una relación jerárquica basada en la propiedad del conocimiento. En este caso, el imaginario se funda en cómo el conocimiento o la experiencia que posee el adulto es transmitida al niño. El experto instruye al novato. El profesor enseña al alumno.

No obstante, desde las nuevas relaciones que se configuran en el marco de la globalización y la sociedad del conocimiento, se plantea una ruptura frente a este imaginario. Lo anterior, no solo se debe a la incursión de la tecnología en las relaciones sociales, con la cual el rol de instructor cambia. Las nuevas generaciones enseñan a los adultos el uso y funcionalidad de los aparatos tecnológicos. Se presenta también un cambio en la connotación de la construcción del conocimiento. La idea de un conocimiento ya elaborado y de propiedad del adulto (en este caso del docente en la escuela), se transforma, dando paso a la construcción del conocimiento de manera colectiva.

Si partimos de la alteridad como posibilidad, entendemos que el conocimiento se construye en una red de relaciones: docente-estudiante, estudiante-docente, estudiante-estudiante, escuela-contexto, dejando de lado la transmisión de conceptos para problematizar la realidad circundante y dar respuestas de manera colectiva a las interrogantes que se generan de las diferentes lecturas sobre el mundo.

En casos relacionados con lo popular y estrategias alternativas de educación o alfabetización, se hace visible

una relación educador-educando que trasciende lo generacional para poner en juego los saberes de los sujetos de una manera no jerarquizada. El reto se presenta en las aulas regulares, donde el modelo tradicional se naturaliza y el diálogo intersubjetivo y, por ende, la alteridad, no se hacen presentes en las prácticas cotidianas.

Ahora, en la construcción del conocimiento, la alteridad no solo permea el tránsito generacional. Existen barreras temporales y espaciales que se rompen. En algunas experiencias denominadas autodidactas, se hace presente el imaginario en el cual el sujeto no necesita de un interlocutor para adquirir o construir el conocimiento. Sin embargo, toda experiencia educativa siempre se basa en la relación con el otro. En este caso, ese otro trasciende en el tiempo y en el espacio y se presenta por medio de compilaciones, obras, notas, entre otras maneras de plasmar el conocimiento. El sujeto, al adentrarse a través de la lectura en otras interpretaciones del mundo, entra en una relación intersubjetiva.

Frente al **poder**, se parte que está presente en todas las relaciones sociales, por lo tanto, no es ajeno del proceso educativo. Desde la ciencia política, se puede sintetizar la idea del poder, como la capacidad de movilizar las voluntades individuales o colectivas en pro de un proyecto o interés específico. La educación, al ser una práctica social, no escapa de esta idea de poder.

Habitualmente, las relaciones de poder en la escuela se hacen evidentes a partir del grado influencia que posee el

docente sobre el estudiante. El imaginario del poder en esta relación se alimenta desde el ejercicio de la intimidación y la coerción. Sin embargo, existen juegos de poder en las prácticas cotidianas que influyen en los comportamientos y formas de relación intersubjetiva. Estas relaciones se hacen presentes entre estudiantes como pares, desde los estudiantes a los profesores y, en general, entre los actores de toda una comunidad educativa.

Las relaciones de poder que nacen desde las prácticas educativas se manifiestan de diferentes maneras. Los procesos de calificación, diferentes a los evaluativos, son una manifestación del poder que ejerce el docente sobre el estudiante, generando un "chantaje" donde la ponderación o escala de nota, está determinada por acuerdos tácitos sobre el comportamiento y el modelo de estudiantes que se espera dentro de la relación docente-discente.

No obstante, el poder no solo se presenta en la relación docente-discente. Desde el rol de estudiante también se ejerce poder sobre el educador cuando en el primero se instauran prácticas que legitiman o deslegitiman la autoridad del docente en lo actitudinal y en la pertenencia del conocimiento. Así, las relaciones intersubjetivas dentro de un contexto educativo están mediadas y alimentadas por el imaginario de poder otorgado por la autoridad académica y moral y, sobre todo, por las pugnas que se generan ante la falta de alteridad en la construcción colectiva del conocimiento.

De esta manera se evidencia que el imaginario de poder no solo se concentra de manera exclusiva de docente a estudiante. En el juego de relaciones intersubjetivas, el poder se ejerce entre todos los actores educativos y, al ser una manera de movilizar voluntades, tiende a generar conflictos de interés. Sin embargo, el manejo del poder de manera positiva, transforma situaciones de conflicto en diálogo permanente y con ello, la construcción de conocimiento es posible desde la alteridad. En el ámbito didáctico, este diálogo permite la implementación de estrategias consensuadas que resignifican la esencia del aprendizaje.

Entendemos entonces, que la educación se identifica como una práctica social que trasciende la socialización y la trasmisión del conocimiento, para convertirse en un diálogo permanente entre subjetividades. Dicho diálogo abarca oposiciones, disensos, consensos y transformaciones, lo que finalmente, permite la construcción de conocimiento.

En el juego de intersubjetividades que emana de las prácticas educativas, se construyen imaginarios que, al ser reflexionados y analizados desde la óptica de la alteridad, permiten, no solo la comprensión de las prácticas y comportamientos, si no, además, posibilitan un nuevo tipo de relaciones que trascienden el marco de lo generacional, el ejercicio vertical del poder y las construcciones socio históricas.

Referencias:

Alejos, J.: "Identidad y alteridad en Bajtín", *Revista Acta poética* (27)1, 2006.

Bajtín, M. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores, 1982.

Bonilla, E. y Rodríguez, P.: *Más allá del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma, 2000.

García, R.: "El diálogo y la reivindicación teórica del sujeto y la subjetividad. Una perspectiva bajtiniana sobre la vida social, el discurso y la comunicación". *Revista Teoría y Crítica de la Psicología* (7), 158-174, 2016.

Ibañez, J.: *El regreso al sujeto, investigación social del segundo orden*. Santiago de Chile: Editorial Amerinda, 1991.

Lucio, R.: "Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones". *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46, 1989.



[VOLVER](#)



Universidad abierta y descentralizada: la meta-universidad en la sociedad red

Andrés Hermann-Acosta*

La Universidad como espacio institucional-moderno, podría ser ubicado entre los siglos XII y XIII, en el contexto europeo, adscrito a una tradición monástica y religiosa. Este tipo de centros de formación constituyeron lo que se conoció como universidades de tipo medieval, que remplazaría a los centros de transmisión de conocimientos llevados a cabo en las iglesias y catedrales. La certificación antes era avalada por las autoridades religiosas y la monarquía, después serían las universidades en ejercicio de su autonomía, las que confieran los títulos académicos.

Para el filósofo posestructuralista francés, Althusser (1988), instituciones como la iglesia, el Estado y la escuela, no cumplen una función social, orientada a generar procesos de emancipación y brindar mejores oportunidades y condiciones de vida, sino que estos aparatos ideológicos buscan marcar la división de clases, de esta forma a la clase dominante se la forma para mantener control a una clase subalternizada, la universidad cumple un rol de adoctrinamiento y disciplinamiento social.

La universidad como espacio institucional y formal, también tiene otros inicios, que se les puede ubicar en el siglo IV,

* Profesor Universidad Tecnológica Equinoccial - UTE, Ecuador.
andres.hermann@ute.edu.ec

con experiencias como la Universidad de Constantinopla y más adelante con la Universidad de Fes en Marruecos. Lo que sí está claro, es que tanto los centros de formación de medio oriente y otros impulsados en Europa, como la Universidad de Bolonia en Italia, 1088 (título de universidad dado en 1317), Universidad de Oxford de Inglaterra, 1096, Universidad de Paris en Francia, 1256, Universidad de Módena en Italia, 1175, Universidad de Vicenza en Italia, 1204, Universidad de Cambridge en Inglaterra, 1208, no se diferencian del resto de centros educativos actuales, ya que mantienen formas de transmitir el conocimiento de manera vertical y unidireccional.

Los modelos de impartición de saberes científicistas en la universidad medieval y ahora de la universidad moderna (Lytoard, 1991), tienen una tradición heteroestructurante (Not, 2017), que concibe al acto educativo de manera tecnocrática, tradicional y enciclopedista, basado en la concentración del claustro docente en campus universitarios físicos y territoriales, el libro de texto sigue siendo el eje fundamental para la oficialización de los ‘conocimientos válidos’ y el profesor es el experto y único portador del conocimiento y de la verdad (Hermann, 2011), en una sociedad de la posverdad.

Con la llegada de la sociedad red (Castells, 2009), en donde los flujos informacionales son favorecidos por las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación que transmiten información de manera inmediata y ubicua, la emergencia de las redes sociales que a su vez configuran

comunidades de aprendizaje informales, la articulación de la realidad virtual, realidad aumentada y procesos de automatización (inteligencia artificial), la consolidación de una nueva ecología de medios dispuestos en Sistemas de Gestión de Contenidos (CMS), Sistemas de Gestión de Aprendizajes (LMS) y espacios constituidos en aplicaciones en redes móviles y ubicuas, se hace necesario re-pensar el proyecto académico de la universidad, avalado por la colonialidad del poder (Dussel, 2009), hacia un proyecto formativo entendido como universidad abierta y descentralizada (Hermann, 2015), una meta-universidad.

El modelo de universidad enmarcado en la sociedad red, tiene que dar el paso de un esquema formativo lineal, unidireccional y enciclopedista, hacia uno de tipo abierto, flexible y dialógico. Hermann (2015) plantea algunas consideraciones para la configuración de centros de formación, basados más en la construcción de conocimientos colectivos y conectados de manera multidireccional y horizontal, visión muy alejada del esquema de control y transmisión de conocimiento y valores basados en la legitimación del poder, impulsadas por las élites intelectuales dominantes hacia las clases subalternas (Althusser, 1988). De esta forma la universidad en el actual momento, debe enfocarse en los siguientes atributos: universidad abierta, descentralizada, meta-curricular, innovadora, que hace uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, plural, global y distribuida.

Con lo antes expuesto, se estaría generando una inflexión en la dinámica de re-pensar lo que implicó un proyecto formativo adscrito a una sociedad medieval, luego industrial, que tejió su modelo educativo en un entramado de espacios territoriales, físicos y formales, hacia un proyecto que esté concebido por generar procesos de flexibilidad en los ritmos de estudio, pueda ser ubicado en la red en cualquier momento y espacio, plantee elementos más allá del currículo y se articulen a la realidad y las necesidades sociales, esté re-pensando constantemente sus modelos y metodologías, haga uso de las tecnologías digitales, no desde una visión artefactual, sino de conectar y construir conocimientos en comunidades a partir de aprendizaje recíprocos y horizontales, acoja a una diversidad de sectores multiculturales, tenga incidencia global y esté distribuido en espacios educativos formales, no formales e informales (Hermann, 2015).

La universidad abierta y descentralizada, pretende generar procesos de ruptura de la visión de espacios cerrados, locales y territoriales, hacia una visión de universidad abierta, global, transterritorial, para de esta forma provocar mayor acceso y democratización del conocimiento a las poblaciones, una meta-universidad, que la condición de 'institucionalidad' solo se adscriba a la organización administrativa y corporativa, pero que en su funcionamiento se pueda dar en redes de colaboración, basadas en principios como la flexibilidad de la fuerza de trabajo intelectual y resultados académicos e investigativos.

El currículo históricamente ha sido considerado como una herramienta de control, que permitió disciplinar y homogenizar el pensamiento de los sujetos, es por esto que la Meta-universidad en el contexto de la sociedad red, deberá incorporar la visión de un meta-curriculum, es decir, dejar de pensar unos contenidos mínimos y dar respuesta a los planes de desarrollo de los gobiernos de turno, para expandir el conocimiento y sus saberes, hacia un curriculum negociado con los diferentes actores sociales y que se construya y legitime desde las necesidades, demandas sociales y los intereses de los educandos.

La gran interrogante que surge en este punto es: *¿En el actual momento la universidad cumple una función de emancipación y construcción de los conocimientos de manera colectiva y horizontal o sigue con el planteamiento de la universidad medieval territorial que impulsa la transmisión de valores de una clase dominante?* La respuesta la tendrá cada uno de los actores educativos, que aportan a los centros de formación de origen monástico y religioso. La idea que intenta brindar este trabajo de opinión, no se enfoca en establecer recetas, sino más bien generar una autocrítica, reflexión y una línea base, para re-pensar a la universidad en un espacio dinámico, que en el actual momento está pensado para una economía del conocimiento, baso en intangibles, servicios, en el desarrollo del talento y en los aprendizajes como principal materia prima en el desarrollo del sujeto y las sociedades poscapitalistas (Sennett, 2000).

Anticipando una posible respuesta a la interrogante antes formulada, consideramos que la universidad durante varios siglos, ha propugnado un modelo de gestión del conocimiento, basado en el control, la racionalidad instrumental y la transmisión de saberes científicistas, es por eso que es necesario empezar a impulsar acciones para que la meta-universidad en la sociedad red prepare a sus actores educativos para una economía del conocimiento, para aunar esfuerzos en el desarrollo social entre el Estado, los centros de formación, el sector privado y las redes académicas internacionales, alejándose de prácticas de dogma político e ideológico, ya que este proyecto educativo en el marco de un Estado de derechos y de democracia, deberá servir a todos los sectores sociales, sin distinción de clase, credo religioso y orientación política.

La Meta-universidad en el actual momento histórico, donde los flujos informacionales se dinamizan en las redes virtuales, el conocimiento se encuentra distribuido en espacios intangibles e informales (Cobo y Moravec, 2011), en donde la economía está potenciándose en las redes virtuales, el proyecto de formación deberá caracterizarse por ser abierto, flexible, ubicuo, basado en los resultados, un sentido ecológico (conservación del medio ambiente), optimización de recursos, dispuestos en cualquier lugar y a cualquier espacio, que sea interactivo, dinámico, no sustentando en el tiempo que asisten sus colaboradores al campus universitario físico (flexibilidad laboral), ser multidisciplinar y transdisciplinar desde la cooperación de

varios profesionales en grupos de trabajo locales e internacionales.

La universidad deberá trabajar fuera de la universidad, quizá por esta razón es que algunos modelos de universidad virtual han logrado tener éxito, no desde la visión de incremento de la matrícula, aumento de las investigaciones, ganancia de proyectos económicos concursables y los procesos de acreditación, sino más bien desde el impacto en responder las necesidades de la sociedad, como es el caso de la Universidad Oberta de Catalunya-España, que inició su proyecto en el año de 1995, basado en cuatro pilares: *flexibilidad, personalización, colaboración e interactividad*, además entender que en la sociedad red, no se trata de que el estudiante vaya a la universidad, sino la universidad a casa de cada estudiante (Sangrá, 2001).

La meta-universidad en el contexto de la sociedad red, además de involucrar principios que acogen las tecnologías digitales, procesos de innovación, flexibilidad laboral y curricular, participación de todos los actores sociales, deberá impulsar los principios doctrinarios del humanismo educativo que son: construir sociales igualitarias, generar procesos de autonomía y libertad, en espacios donde prime una fraternidad y solidaridad por parte la universidad a las sociedades y ser-humano.

Referencias:

L. Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Edición Nueva Visión, 1988.

- M. Castells, *Comunicación y poder*. Madrid, Editorial Alianza, 2009.
- C. Cobo, y J. Moravec, *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, Colección Transmedia XXI, 2011.
- E. Dussel, *Europa, modernidad y eurocentrismo. En: La colonialidad del saber* (pp. 57-74), Caracas, Fundación Editorial El perro y la rana, 2009.
- Hermann-Acosta, *Pedagogía del ciberespacio: hacia la construcción de un conocimiento colectivo en la sociedad red*, *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, (11), 83-103, 2011.
- Hermann-Acosta, *La Universidad en el contexto de la sociedad red: hacia un proyecto educativo plural y descentralizado*. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, (18), 125-145, 2015.
- J. Lytoard, *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra, 1991.
- L. Not, *Pedagogías del conocimiento*, México D.F., Fondo de Cultura Económico, 2017.
- Sangrá, *Enseñar y aprender en la virtualidad*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- R. Sennett, *La corrosión del carácter, las consecuencias del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2001.



[VOLVER](#)



El mejor profesor del mundo. Los imaginarios de la enseñanza en el cine

Francisco Javier Gallego Dueñas

Las aulas son un escenario muy socorrido para el cine. Podríamos hablar de un género en sí mismo, como el *western* o las películas de artes marciales. Y, como en cualquiera, hay buenas y malas cintas. Indudablemente encontraremos diferentes enfoques y unos serán cómicos, otros más realistas, más documentales. Unos preferirán denunciar los excesos del pasado y otros se posarán en barrios desfavorecidos. Desde *Adiós, Mr. Chips* (*Goodbye, Mr. Chips*, 1939), pasando por *Rebelión en las aulas* (*To Sir, with love*, 1967) hasta *Sister Act: una monja de cuidado* (*Sister Act*, 1992), *Escuela de Rock* (*School of Rock*, 2003), *Profesor Holland* (*Mr. Holland's Opus*, 1995) o *Mentes Peligrosas* (*Dangerous Minds*, 1995), la figura del profesor comienza el curso con una falta de conexión total con su alumnado, para luego ganarse su respeto gracias a la honestidad en su trabajo y la realización de algún acto heroico, normalmente fuera del ámbito de lo estrictamente académico. Más que el hecho mismo de enseñar -da igual la asignatura- lo que parece importar es la conexión en sí misma, que es la llave mágica para que los alumnos se dejen llevar y, sin que aparezca ningún otro tipo de trastorno del aprendizaje, alcancen los objetivos de convertirse en hombres y mujeres de provecho.

Películas de denuncia del sistema educativo como *El muro* (*Pink Floyd, The Wall*, 1982) siguen teniendo vigencia en el

imaginario colectivo, quizás apelando a las más que seguras malas experiencias que todos hemos sufrido entre las paredes del aula. Sin embargo existen también cintas llenas de ternura como *Hoy empieza todo* (*Ça commence aujourd'hui*, 1999) y la directamente documental *Ser y tener* (*Être et avoir*, 2002). El cine francés ha ofrecido algunos clásicos memorables para la historia del séptimo arte, en especial *Los cuatrocientos golpes* (*Les quatre cents coups*, 1959) donde Truffaut, a través de su *alter ego*, Antoine Doinel, nos hace partícipes de su rebeldía contra el sistema que se añadirá, sin duda, al imaginario de las revueltas estudiantiles de la década posterior. En esa misma línea, la descripción de la falta de adaptación de un personaje rebelde sin causa, tenemos *El té en el harén de Arquímedes* (*Le thé au harem d'Archimede*, 1984). Muestra el fracaso en la integración de los argelinos de segunda generación en las barriadas, *banlieue*. El instituto es solo una de las instituciones que ha fracasado en esa integración. *La clase* (*Entre les murs*, 2008) y *Profesor Lazhar* (*Monsieur Lazhar*, 2011) son valiosas películas para acercarse a lo que es la educación multiétnica dentro de los entornos desfavorecidos.

A menudo las películas sobre educación se confunden con las novelas de aprendizaje o *Bildungsroman*. Sobre todo porque el periodo básico para el aprendizaje escolar es la infancia y la adolescencia, la primera juventud a lo sumo, que representa, por supuesto, el momento vital de aprendizaje y el paso a la edad adulta. *El club de los cinco* (*The Breakfast Club*, 1985) podría ser un buen ejemplo. La preciosa *Cartas a Iris* (*Stanley & Iris*, 1990), se aparta de este marco

temporal. Stanley (Robert De Niro) aspira a dejar el analfabetismo con la ayuda de una voluntariosa Iris (Jane Fonda). En la mayoría de las ocasiones, las aulas no son el principal motivo para la maduración personal, sino más bien son el escenario accidental para que se desarrolle la vida de los protagonistas. Una gran película como *Elephant* (2003) más que sobre educación es una valiosa reflexión sobre la violencia. Un caso similar es *La ola* (*Die Welle*, 2008), que alerta de la facilidad con la que el fascismo puede calar en una sociedad.

No solo dentro de las aulas existe aprendizaje. Podemos recuperar películas de educación fuera del ámbito académico, como *La fierecilla domada*, obra de Shakespeare con varias adaptaciones, como la de Franco Zeffirelli, *La mujer indomable* (*The Taming of the Shrew*, 1967) o la de Carmen Sevilla *La fierecilla domada* (Antonio Román, 1956). En un tono que sería hoy en día intolerable, un marido "educa" a su mujer reduciendo su voluntad. Ella, reacia a casarse, acaba enamorada totalmente y rendida a los pies de su marido y educador. Incluso la *Historia de O* (*Histoire d'O*, 1975) pretende ser un relato de educación. *El rey y yo* (*The King and I*, 1956) y la posterior versión *Anna y el Rey* (*Anna and the King*, 1999) son dos ejemplos de institutriz que, además de enseñar los contenidos y los modales, transmite una aculturación a los hijos del rey de Siam. *Mary Poppins* (1964) lo hace a los hijos de un matrimonio británico acomodado con una adaptación incomprensible. La excéntrica institutriz en la obra original es mucho más severa y menos carismática, al menos en un principio. En *El hombre sin rostro* (*The Man*

Without a Face, 1993), Mel Gibson, apartado de la sociedad por su rostro desfigurado, se hace cargo de la preparación de un chico para West Point. *El milagro de Ana Sullivan* (*The Miracle Worker*, 1962) ofrece el relato basado en la terrible historia de Hellen Keller, una niña sordociega. *Hijos de un dios menor* (*Sons of a Lesser God*, 1986) sería una versión menos trágica. De nuevo Truffaut es un buen ejemplo con *El pequeño salvaje* (*L'enfant sauvage*, 1970) para contar la emocionante historia de un niño feral real y los intentos de un ilustrado por enseñarle el lenguaje. *My Fair Lady* (1964) aborda el mito de Pigmalión adaptando una obra de George Bernard Shaw. El profesor Higgins (Rex Harrison), especialista en fonética, apuesta que puede convertir a cualquier muchacha de clase baja en una señorita de la alta sociedad porque, a su juicio, es el habla el elemento clave que determina el éxito social. Elza Doolittle (Audrey Hepburn) se expresa en un terrible *cockney* y terminará por comportarse como una dama distinguida y, de paso, conquistará el corazón de su brutal y misógino mentor. *Pretty Woman* (1990) podría ser una versión bastarda.

P*inocho* (*Pinocchio*, 1940) traduce de manera muy elocuente la necesidad de una educación moral de la conciencia como requisito para asimilar la educación académica. La isla de los juegos es una metáfora maravillosa en la que los chicos disfrutaban de todos los placeres, la diversión, el juego y la bebida, convirtiéndose literalmente en burros que luego aprovecharán para hacerlos trabajar sin descanso. La crítica moderna de la alienación de una juventud que no se esfuerza en el trabajo.

No se puede decir que no haya intentos de llevar a la pantalla los problemas y las dinámicas reales de las aulas. La serie de televisión *Compañeros* (Antena 3, de 1998 a 2002) lanzaba campañas en los institutos solicitando temas e historias para incorporar a los guiones, aunque optara, como *Al salir de clase* (Telecinco, 1997-2002), *Física y Química* (Antena 3, 2008-2011) por el lado más melodramático, cómico y escandaloso de la vida escolar. *Segunda enseñanza* (Televisión Española, 1986) fue también una serie que procuraba una visión más realista del entorno de un Instituto. Cientos de series de cualquier nacionalidad explotan el lado más cómico de las relaciones escolares como la serie animada de Disney, *La banda del Patio* (*Recess*, 1997-2001).

De una forma análoga al western o a las películas de artes marciales, el profesor suele presentarse como un llanero solitario enfrentado a las inercias del sistema y a unos enemigos declarados que se acaban convirtiendo en sus más importantes aliados. Cuando se ha querido mostrar un mal profesor se ha recurrido a la figura distante, estirada, desconectada, centrada exclusivamente en una enseñanza rutinaria y académica. Dando por supuesto que los contenidos, como la metodología, están, por definición, obsoletos en el mundo real de los alumnos. Es casi un cliché presentar al único profesor que motiva como una extravagante gota en el océano. Se insiste, además, en que el profesor debe sobrepasar su labor didáctica, ir más allá del libro de texto e inmiscuirse en los problemas emocionales, económicos, de salud o drogas, sumergirse en la rebeldía juvenil y en la problemática de bandas y marginación. Una notabilísima

excepción es la honestidad con la que Edward James Olmos interpretó a Jaime Escalante en *Lecciones inolvidables* (*Stand and Deliver*, 1988), un profesor real que emigró de La Paz a Los Ángeles y preparó en cálculo a una clase de bachillerato de hispanos para la universidad. La novedad de la película no es la implicación de Jaime Escalante en su comunidad, sino que su labor se centrara en enseñar matemáticas por encima de todo, ser consciente de que la educación superior era el único camino para salir del gueto.

En el extremo opuesto sitúo al profesor Keating, histriónicamente comedido por Robin Williams. Contrariamente a la fama popular, considero que *El club de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, 1989) es probablemente la peor y más nefasta película sobre educación. La acción se sitúa en un colegio de élite, muy tradicional, en una época imprecisa, posterior a la II Guerra Mundial y anterior a los locos años 60. Hijos de familias de estatus se preparan duramente para continuar sus estudios en las prestigiosas universidades de la Ivy League (aunque no existiera el concepto en aquel momento) y así continuar las sagas familiares. A este curso se incorporan algunos alumnos, como el tímido Todd (Ethan Hawke), y un antiguo alumno, ahora profesor, John Keating. Este romperá las normas y las convenciones para transmitir a los alumnos el goce de vivir, el aprovechar el momento, el *Carpe Diem*. Toda la película parece inspirar la libertad individual de la que hacían gala D. H. Thoreau o Walt Whitman a quienes se cita repetidamente (e intencionadamente se malinterpreta). Tanto es el impulso que recrean un antiguo club de lectura clandestino en el que bajo el amor a la

poesía se vive la vida intensamente, se burlan las convenciones y se cometen gamberradas juveniles, algo pueriles como colar en el periódico del colegio un artículo pidiendo que admitan chicas. Cuando Charles hace la petición más que un cambio real, aspira a epatar y por eso cambia su nombre por el de Nuwanda. Neil (Robert Sean Leonard) lucha por ser actor contraviniendo los deseos de su padre y Este será el origen del trágico desenlace de la historia.

El caso es que Keating es un personaje irritante y tramposo, incoherente y muy pagado de sí mismo. Se cree el redentor de los jóvenes y del mundo entero. Lo demuestra en la arrogancia con la que trata a sus colegas. En lugar de fomentar un pensamiento crítico, que es lo que supuestamente propone, lo que hace es obligar a los alumnos a adoptar un único punto de vista, el suyo. Lo primero que hace es obligar a los alumnos a arrancar una página de su libro de texto. En otra escena, para que no se comporten como borregos los hace caminar y darse cuenta de la presión de grupo, pero eso es justamente lo que hace cuando va forzando a cada uno de ellos a subirse encima de su mesa de profesor y, supuestamente, tener otro punto de vista. En lugar de respetar la personalidad de cada alumno, va obligando a Todd a salir de su zona de confort de una manera que cualquier inspector de educación consideraría acoso escolar. Dejando a un lado la posible responsabilidad en el suicidio de Neil, el profesor Keating muestra una absoluta falta de responsabilidad con la excusa de transmitir la poesía. Aun así ha entusiasmado a toda una generación de docentes más preocupados por enseñar la vida que por su materia. Ayudados, eso sí, por leyes

educativas que consideran los contenidos académicos como meras excusas, prescindibles en su mayoría, en aras de alcanzar unas competencias abstractas como castillos en el aire.

A la sombra de *El club de los poetas muertos* están muchísimas películas con el mismo espíritu *new age*, de *wishful thinking* (no confundir con políticamente correcto), como *Diarios de la calle* (*Freedom Writers*, 2007) o la detestable *La sonrisa de Mona Lisa* (*Mona Lisa Smile*, 2003). *Los chicos del Coro* (*Les choristes*, 2004) abunda en este simplista planteamiento, aunque la banda sonora disculpa el terrible maniqueísmo del guion. En un sentido algo metafórico, *Dirty Dancing* (1987) sería llevar esta línea al ridículo, un baile absurdamente obsceno es el encargado de descubrir la vida y la sensualidad a la joven Baby. El maestro republicano de *La lengua de las mariposas* (1999) es, por el contrario, una apología de la libertad de enseñanza y de la tragedia de la Guerra Civil, aunque pase, un poco de soslayo, sobre la educación en sí.

Y, en el extremo opuesto, *Karate Kid* (*The Karate Kid*, 1984), que es, a mi juicio, la mejor película sobre educación. Lo es sencillamente porque transmite el amor hacia el conocimiento por sí mismo. El señor Miyagi (Pat Morita) conduce al joven Daniel (Ralph Macchio) lentamente, controla su impaciencia, por medio de un entrenamiento repetitivo y, aparentemente, sin sentido, le transmite los conocimientos necesarios para ser un extraordinario luchador. Lo más importante no es ganar el trofeo, sino el conocimiento que

adquiere, que, además, como no puede ser de otra manera, le trae beneficios claros a su vida fuera del Dojo.

La motivación de Daniel está muy clara y sabe que la enseñanza en sí misma es valiosa. No se pretende enseñar más allá de la materia que se imparte. Las tareas responden a una educación tradicional, en la que la disciplina es básica. Unos ejercicios corporales que son índice para los ejercicios mentales e incluso espirituales. Como los que recomendaba Marco Aurelio para serenar el ánimo. El amor al detalle, al trabajo bien hecho. Otro aspecto destacable es la función del maestro, quien obtiene el compromiso de una fe ciega. De ahí la profesionalidad. El discípulo confía en su maestro, sin intentar conocer cuál es el sentido de las órdenes, sólo porque es el maestro. La compenetración, la complicidad se va ganando, la amistad, el afecto, el conocimiento mutuo va llegando con el trato. Daniel descubre el doloroso pasado del señor Miyagi, pero no es eso lo que le motiva a aprender, es su deseo de saber. Sin excusas. Una lástima que las diferentes secuelas malogren esa emoción con otras historias que, si bien pueden ser entretenidas, repiten un esquema en el que sólo esperamos que llegue la escena final en la que el joven karateka realice una espectacular danza y derrote a su contrincante y se solucionen los problemas.

Siempre me ha recordado a las recomendaciones de Antonio Gramsci sobre educación. A través de sus escritos desde la cárcel, Gramsci alertaba de los peligros del modelo fascista de educación que privilegiaba la espontaneidad, recelaba del intelectualismo y procuraba evitar la frustración del alumno.

Justo el mismo mensaje que el Pinocho de Disney. Las recomendaciones se dirigen en sentido opuesto, en fortalecer el carácter, ampliar los conocimientos académicos, porque la labor de transformación social requiere la sabiduría de análisis de la situación histórica y de la propuesta de soluciones factibles tanto como la fuerza y el coraje para llevarlas a cabo.

La competitividad en la escuela, de la que quizás el musical *Fama* (*Fame*, 1980) pueda ser un claro exponente, también se aleja de este modelo. Una educación complaciente, igual que una educación competitiva, no conseguirían esos objetivos. El proceso de aprendizaje del joven Skywalker en *La Guerra de las Galaxias* (episodios IV y V, *Star Wars: Episode IV - A New Hope* y *Star Wars: Episode V, The Empire Strikes Back*) a manos del insondable Yoda trasciende el modelo meramente educativo al introducirlo dentro de una mística guerrera. Además, el aprendizaje es interrumpido por la urgente necesidad de lucha frente al Imperio. El maestro Jedi utiliza una metodología diametralmente opuesta a la que se puede plantear en un entorno educativo convencional, una especie de subversión de los métodos, desconfiando de los sentidos, la razón y la conciencia y apelando a lo sobrenatural, la Fuerza.

El debate sobre el sentido de la educación es básico en las sociedades occidentales golpeadas por la crisis y, de momento, parece que priman las orientaciones hacia el mercado laboral, desdeñando cualquier otro conocimiento que no tenga una rentabilidad inmediata. Los movimientos que ofrecen

cierta resistencia a esta visión, podríamos llamar, neoliberal, lo hacen teniendo en cuenta un imaginario muy concreto en el que el profesor, como elemento central de la educación, consigue levantar a cualquier alumno y despertar su vocación por el conocimiento y la superación. A menudo subyace la mentalidad de la mal llamada *cultura del esfuerzo* que hace recaer en el individuo toda la responsabilidad de su posición social, ignorando conscientemente las condiciones materiales concretas de partida. Aun así, dentro del ecosistema profesor-alumno podríamos, como el señor Miyagi, reivindicar el valor intrínseco de lo que es enseñado y la necesidad de acercarse a esos conocimientos a los que quizás solo más tarde, entendamos su utilidad práctica.

Apéndice

Sin pretender ser exhaustivos, dentro del género hay especializaciones en escuelas conflictivas [*Curso del 84 (Class of 1984, 1982)* ; *Los caballeros del Bronx (Knights of the South Bronx, 1985)*; *187, más mentes peligrosas (187, 1997)*; *Half Nelson (Half Nelson, 2006)*; *El Profesor (Detachment, 2011)*; *Detrás de la pizarra (Beyond the Blackboard, 2011)*; *El buen maestro (Les grands esprits, 2017)*; *El maestro (Non è mai troppo tardi, 2014)*], escuelas rurales [*Veinticuatro ojos (Nijushi no hitomi, 1954)*; *Ni uno menos (Yi ge dou bu neng shao, 1999)*, *Katmandú, un espejo en el cielo (2011)*; *Simitrio (1960)*, *Blackboards (Takhté siah, 2000)*; *Conrack (1974)*; *El profe Omar (2010)*, *Hotaru no hoshi (2003)*] y otras donde se ensayan métodos alternativos [*Escuela de rebeldes (Lean on Me, 1989)*; la saga de Harry

Potter; *Lección de honor* (*The Emperor's Club*, 2002); *Beata Ignorancia* (2007); *La profesora de Historia* (*Les héritiers*, 2004); *El gran debate* (*The Great Debaters*, 2007); *Unidos para triunfar* (*The Ron Clark Story*, 2006); *El profesor de violín* (*Tudo Que Aprendemos Juntos*, 2015); *Whiplash*, música y obsesión (*Whiplash*, 2014)]...



[VOLVER](#)

IMAGINACIÓN O BARBARIE

Reseña

✓ **TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO DO FUTURO**

Coord. Florence Dravet, Florent Pasquier,
Javier Collado y Gustavo Castro

Por Delsa Silva y Jimmy Macías



ÍNDICE





Transdisciplinaridade e educação do futuro

Florence Dravet, Florent Pasquier,
Javier Collado y Gustavo Castro (Coord.)
Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília, 2019

Delsa Silva y Jimmy Macias Dueñas



“Quem desconfia, fica sábio.”

Guimarães Rosa

Hablar de transdisciplinariedad en este siglo refiere a una esperanza para la historia y para la palabra escrita, pues, a partir de esta se pone de manifiesto la educación, la salud, el desarrollo sustentable y el diálogo entre la ciencia y la religión desde distintos puntos de vista. Los textos presentados son el resultado de aplicaciones de la transdisciplinariedad en la educación, que han generado, además, nuevas oportunidades de investigación en relación a lo espiritual, teniendo en cuenta que entender la transdisciplinariedad también es comprender los desafíos del siglo XXI, la naturaleza y los conocimientos, es decir, que va más allá de la religión y pretende conocer la realidad de los objetos y sujetos.

La metodología de la transdisciplinariedad unifica lo real y la realidad, por medio de la conexión de la ontología, la lógica y la epistemología; eso significa que un investigador

que es transdisciplinar es parte del conocimiento, es decir, no es neutral ni objetivo, por el contrario, contradice e interpreta las teorías de la ciencia, para de esta manera tener una evolución espiritual al momento de investigar.

¿Qué esperamos del futuro?, ¿cuál es el papel de la transdisciplinariedad en el ámbito político, económico, educativo, cultural y social? Regis de Moraes, Florent Pasquier, Javier Collado, Gilson Schwartz, María Cándida, Boris Cyulmik,, Claudia Sanz, Conceicao Almeida, y Custodio Almeida responden esas preguntas en el libro - Transdisciplinaridade e educação do futuro- y refieren a las epistemologías, propuestas para la educación, medio ambiente, economía, tecnología, religión, espiritualidad, cultura y arte, con el fin de creer en una utopía que permita a los sujetos ser y pensar en transdisciplinariedad desde el conocimiento, no siendo neutros ni objetivos, sino sujetos activos y subjetivos.

En tal sentido, la transdisciplinariedad y la utopía permiten mejorar y cambiar paradigmas de y para la sociedad; sin embargo, no se hace referencia a un nuevo conjunto de normas o conductas, es el centro que va más allá de un método porque interioriza al sujeto y le permite inventar, crear cosas nuevas y pensar en una utopía para el futuro, pues de esa manera este puede desarrollar su creatividad de forma autónoma o individualizada, y también en conjunto de los que le rodean a partir de sus singularidades, independientemente de la nacionalidad, etnia, cultura, raza o religión.

Hecha esta salvedad, Morín (1999)¹ menciona que:

Educar para comprender (...) cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Los cual hace alusión a que hay que cambiar la mente, salir de las cavernas y no vivir en el vacío. Además, hay que salir y actualizar la ciencia social cognitiva para alcanzar una pedagogía transpersonal, porque el ser humano es capaz, por el hecho de que es volumétrico y no superficial, y es multifacético y complejo, como menciona Morín "lo simple no existe, solo lo simplificado".

Solo de esta manera, si el sujeto se complejiza, puede entrar en diálogo con la naturaleza y el conocimiento, también se pone desafíos en el mundo a partir de la complejidad propia del mundo en el cual vive y convive. La transdisciplinariedad tiene que ser profunda y cimentada en los problemas del hoy; y es que, por medio del transhumanismo, antropoceno y panterrorismo se puede encarar los desafíos del siglo XXI.

Ahora bien, es deber de los sujetos ser activos en los problemas éticos conectados al transhumanismo; la inteligencia artificial ha pasado por muchos cambios y al transcurrir el tiempo irán aumentando y evolucionando. El lado positivo de esto, es que ayuda y ayudará a la salud y la comunicación, pero, por el contrario, algo negativo es que está conectado a la ideología transhumanista, que no tiene nada que ver con la transdisciplinariedad; pues si la transhumanidad se alcanzara, los seres humanos serían

máquinas y las máquinas se humanizarían, debido al movimiento cultural internacional e intelectual que el transhumanismo defiende, el cual propicia el uso de la biotecnología para mejorar a los seres humanos en el ámbito físico y mental.

En consecuencia, la muerte y el envejecimiento no son inevitables, la selección natural de la vida se reemplaza por la tecnología. Entonces, lo principal sería eliminar la fuerza trascendental y reemplazarla por una máquina experta de inteligencia sobrehumana "maestra de la vida"; como lo mencionan algunos filósofos, aludiendo a que los transhumanos son los que constituirán una nueva especie biotecnológica y que la sociedad se convertirá y dividirá en transhumanos y humanos antiguos.

Finalmente, y, en consecuencia, los transhumanos son los que gobernarán a los humanos antiguos, es decir serán sus esclavos, y será ahí cuando la transdisciplinariedad asumirá un papel importante, porque tal como se mencionó en un principio esta disciplina no acepta ese cambio tan profundo de la naturaleza humana; pues primero se debe investigar los aspectos negativos de la transhumanidad que pueden destruir a los "humanos antiguos"; para así, luchar por el nuevo renacimiento, que implica una nueva conciencia moderna, que se pueda abordar desde la física cuántica, un escenario de teatro y la literatura en el arte.

Notas

1. E. Morin (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Organización de las naciones Unidas.



VOLVER

IMAGINACIÓN O BARBARIE

Entrevista

Pág.

- ✓ "Las instituciones están obligadas a cambiar y la Universidad debe dar las condiciones para ese cambio"
Entrevista a Freddy Álvarez

101-110

Juan Carlos Astudillo Sarmiento



ÍNDICE





“Las instituciones están obligadas a cambiar y la Universidad debe dar las condiciones para ese cambio...”

Entrevista a Freddy Álvarez

Juan Carlos Astudillo Sarmiento

Fredy Álvarez está al frente de un proceso que propone cambiar, paso a paso, nuestra sociedad. La apuesta para hacerlo es clara: construir el futuro desde un presente anclado en raíces milenarias. Es decir, apostar por las generaciones que llegarán, partiendo de la sabiduría-heredad de los pueblos ancestrales y su postulado del Buen Vivir: la universidad-educación como búsqueda de un mundo solidario, compartido; la universidad-educación como oportunidad para la sociedad y el ensueño de la equidad, la pluralidad, la claridad y el ser que se expande consciente de lo que es y puede llegar a Ser.

Juan Carlos: En una de tus publicaciones sostienes que la educación anticipa, imagina y construye el futuro... empecemos por ahí.

Fredy Álvarez: H. Arendt, filósofa política de la Segunda Guerra Mundial decía que la educación es una manera de anticipar el mundo. Decía que nacemos en un mundo que no elegimos, que simplemente entramos a este mundo de más muertos que vivos, un mundo construido con saberes y disciplinas que han sido relegados, evidentemente, porque la episteme ha sido occidental. Cuando una maestra de Educación

Inicial recibe a niños para enseñar la escritura, está prolongando el futuro: es decir, cuando los niños acceden a nombrar las cosas que ya están en el mundo, eso es futuro, la continuación de todo. Esa prolongación del mundo que hace la educación, en nuestro proyecto de universidad, enfatiza el carácter de Humanidad. Ahora, es importante que cuando decimos "hay que instituir la Humanidad", lo pensemos en varios sentidos; uno es el sentido de aquello que permite al mundo transformarse y no solamente continuar, aquello que hace ruptura con el concepto limitado y pobre que la Modernidad tiene de la Humanidad. Lo lindo de la educación es que es el único lugar en donde puedes construir el mundo, no hay otro: trabajas con niños y niñas, desde muy pequeños, para permitirles soñar con otras realidades.

J.C. En un artículo: "Educación, calidad y buen vivir", dices: "no dejar en el pasado las sabidurías indispensables para el futuro, no hacer del futuro un tiempo desconectado del pasado, ser capaces de hacer rupturas y continuidades...". La Tradición de la Ruptura, como la llama O. Paz, esa cualidad muy nuestra de re-crear un mundo que necesita, siempre, re-inventarse..

F.A. Rimbaud decía: "hay que reinventar el amor". La forma como amamos es muy pobre, es mezquina. Parafraseándolo, podemos decir: "tenemos que reinventar la educación". La educación es el acto más profundo, noble y hermoso que pueda tener cualquier sociedad. ¿Por qué es necesario reinventarla? Porque la educación, como todo hecho histórico, responde a ciertos poderes. Uno tiende a creer que la educación siempre

existió, y eso no es cierto. En el siglo XVII solo las élites iban a la escuela y, a finales del XVIII, se comienza a pensar que la educación debería ser para todos; antes, nadie se planteó esa pregunta, porque los oficios se daban: si mi papá era carpintero, pues me enseñaba el oficio y yo me volvía carpintero. En América latina ocurre a finales del XIX, con personajes como Martí, Mariátegui, Alfaro -en Ecuador-, y otros personajes claves en la historia, que generan esa ruptura diciendo que la educación es para todos y que es la llamada a cambiar la sociedad. La educación es el acto más transformador de un ser humano. Pero volviendo a la conversación: la formación del profesor en América Latina es muy reciente, aunque tiene una serie de tensiones que cuando creamos una universidad como esta se manifiestan: tensiones académicas e institucionales que vivimos y tenemos que sortear o asumir, porque las tensiones no hay que resolverlas, hay que aprender a vivir con ellas. Entonces, cuando aparece, hace como 20 años en A.L. la formación de maestros, comienza a trascender, es decir, si tienes un buen maestro, que es lo que hacemos acá, tienes un gran porcentaje ganado. En América Latina tenemos una tradición enorme en cuanto teoría crítica de la educación: si tienes un buen maestro en una escuela, vas a garantizar el cambio. Entonces, nosotros somos una Universidad que prepara maestros para esa ruptura. ¿Por qué es una universidad de ruptura? Son varias cosas: el hecho de que exista una Universidad como esta, dedicada a la formación de maestros, significa apostar por un eje transformador. Lo que pretendemos son las siguientes condiciones: Primero: gente que ame; segundo: gente que tenga

la rigurosidad de las ciencias; tercero, la condición pedagógica: un profesor nuestro tiene que saber enseñar a aprender; cuáles son las funciones pedagógicas necesarias para preparar sus formas de hacer sus clases. El acceso a la educación no significa abrir universidades sino garantizar que quien ingresa a una escuela tenga las condiciones necesarias para permanecer en ella y para aprender; por eso es que nadie puede negarle la posibilidad a alguien, y retomo lo de Philippe Meirieu, el padre del principio de la educabilidad, que dice que nadie tiene el derecho a negar la educación de otra persona. El pedagogo, los grandes en la historia, se sitúan dentro de la línea de frontera, en ese espacio marginal y avanzan haciendo las propuestas que nadie hizo y que las ciencias y la cultura se encargaron de bloquear. Ese es el reto: las condiciones que deben desaparecer y dar paso a la escuela nueva, que aparece a finales del siglo XIX (Pestalozzi, Montessori, etc.) y que tienen muchas razones y trampas para explicarlo: la motivación la requerimos, pero nadie aprende solo con motivación. Yo no voy a nadar bien solo porque alguien me dice: "dale, tú puedes..."; yo necesito una técnica de respiración, etc. El pedagogo de hoy sabe cuáles son las operaciones mentales y cognitivas que se requieren. Partiendo de la teoría del Constructivismo, el pedagogo debe saber cuáles son las operaciones mentales que el niño tiene que generar. La cuarta condición es la política: el pedagogo es un militante. La ruptura la hacemos en el mismo sistema, con los chicos que están acá y que estarán sentados con los niños y las niñas construyendo material pedagógico, recolectando

plantas: instituyendo la humanidad y cambiando el mundo y el futuro. ¡Y lo vamos a cambiar desde la educación! Es el único lugar. Pero hay otra cosa de la que hablo muy poco pero que la tengo muy clara: tú formas maestros y lo haces dentro de una universidad. La pregunta es: ¿qué tipo de universidad? Yo digo, una Universidad nueva. ¿Por qué hay ruptura ahí? Pues, porque nada es casual, todo es causal. Yo llego acá porque los presidentes Correa y Moreno me lo pidieron, primero, y ratificaron, después. Yo soy un soñador, un nómada del mundo. He estado en Francia, en Suiza, en España, Alemania, Inglaterra, en muchas universidades que son la codicia del mundo académico: ¿quién no quisiera estar en Cambridge? Pero ahora, lo que sucede en Ecuador en cuanto a formación de maestros, no va a requerir ir a ningún lado: aquí estamos formando educadores en un proyecto que es único en el planeta. No quiero sonar pedante, pero el asunto aquí es el otro lado: esta Universidad es distinta. Las cosas cambiaron, la universidad debe ser nueva: las instituciones están obligadas a cambiar y la universidad debe dar las condiciones para ese cambio. Y lo más cercano, no tiene que ver con un vacío hacia el futuro, tiene que ver con el Buen Vivir: es decir, apostar a lo inédito e inaudito... y claro, hay errores porque no es fácil, es crear lo que no ha sido creado. Es complicado, uno se equivoca... hay que reconocer una cosa fundamental, socrática: "yo no sé". Y ese no saber es lo que nos va conduciendo. Anti-Socrática en el sentido de que para Sócrates el no-saber era el principio de la sabiduría y un conocimiento; yo diría: "no; es el vacío en el cual nos encontramos y en el cual vamos construyendo con la gente que

llega, vamos constituyendo otra forma de hacer Universidad, intentando pelear con la burocracia para que no sea ella la que determine la academia, intentado luchar con los poderes para que no constituyan feudos como fosos de cocodrilos, intentando impedir que se construyan pequeñas islas...".

J.C. Lotman hablaba sobre las dinámicas culturales en cuanto núcleos y periferias y cómo se construyen a través de discursos. ¿Podemos pensar que la UNAE apuesta a generar nuevos discursos, a nivel generacional?

F.A. Hay varias cosas que uno mira cuando suceden los cambios, que dependen de determinadas situaciones. No basta que tengas una universidad, requieres que la sociedad la requiera y para que la requiera necesitas de una crisis. Los cambios son digresiones dentro de la historia. La condición del cambio es la digresión que tiene mucho de azar, de incertidumbre y que tiene también razones, causalidades. Las potencialidades del cambio no las encuentras en las masas, sino en grupos pequeños. Por ejemplo, pensadores: Freire; incidió en A.L. y en África, una mente genial que salió de un sitio específico y sus situaciones críticas. Sin ser religiosos: el cristianismo empieza con 12 "perdidos" (el que no cree, el que niega, el que sale corriendo...); Eloy Alfaro y sus montoneros. Grupos pequeños y sus circunstancias que hacen que cosas ocurran. Dentro de la educación, ¿cuándo podríamos tener certezas de cambios? Es una pregunta de futuro y yo tengo la seguridad y la convicción: este año graduamos los primeros chicos que entrarán al sistema nacional (así está planificado) con otras formas de pensar;

son Maestros UNAE y tienen las condiciones para transformar la educación. Esos sueños y esas transformaciones suceden acá y, al estar frente a este proyecto, yo apuesto por la revolución educativa y estoy seguro que se va a dar.

J.C. El sistema que pretende cambiar la UNAE se defiende a través de la cooptación y el vaciamiento de sentido de mensajes como el del Buen Vivir... ¿cómo sostener la profundidad de lo que este concepto representa?

F.A. El Buen Vivir es un concepto colocado en América Latina y el mundo como una alternativa al desarrollo. No es un desarrollo alternativo, es cambiar la palabra Desarrollo. Bruno Latour nos dice que ese modelo de Desarrollo (autopistas, economía, finanzas, especulaciones...) va hacia el fracaso. ¿Cómo puedes estar en un mundo que sabes se dirige al fracaso? La educación no apuesta a esos modelos que permiten que el Capital se superponga a los intereses de la humanidad. ¿Qué es lo que hacemos acá?: partimos por pensar el mundo que queremos, tratamos de esencializar el concepto del Buen Vivir, que está en todos los pueblos ancestrales del mundo y retoma algo fundamental: la felicidad. Como decía Mujica: tenemos que entender que en este planeta uno puede vivir y ser feliz con muy pocas cosas. El Capitalismo nos cambió las prioridades y nos ha hecho infelices. Entonces, pienso que el Buen Vivir es una manera sana de discutir la educación para discutir el mundo; en caso contrario vamos a decir: "enseñale computación, o idiomas, o cualquier cosa...", pero seguimos en un mundo en donde la educación no cuestiona, reproduce un mundo que va hacia el fracaso. Por eso digo, hay

que poner la felicidad en el centro. El Buen Vivir tiene que plantearnos otra forma de enseñar, otras prioridades, tiene que meternos en líneas mucho más comunitarias, salir del antropocentrismo y meternos en una cuestión más natural. Son las "otras formas" que nos interesan, que nos inspiran y que van a depender de todos los que estamos haciendo la Universidad.

J.C. En "Educación entre el no saber y el saber, sus límites y contradicciones", pones en crisis el concepto del Saber. El saber es una suposición, dices "y ese supuesto esconde una verdad más inquietante".

F.A. Nosotros nos movemos en una sociedad en donde partimos del supuesto. No me meto en una relación si no supongo que la persona con quien quiero vivir me ama y ella supone lo mismo. Hay un supuesto permanente en las cosas. ¿Cuáles son las verdades inquietantes que tenemos en Educación o la verdad inquietante del supuesto saber?: tú sabes que en realidad no sabes, que hay una cantidad de cosas que las tienes que ir aprendiendo en la vida. Nuestro modelo es interesante porque en él no puede haber una educación sin prácticas: teorizar la práctica y practicar la teoría. Aristóteles dice una cosa muy linda: la educación es aprender aquellas cosas que uno no sabe. En la educación enfrentamos el no saber que está permanentemente ahí, esa parte de locura que existe en todo, esa falta de cordura que está en todo y es el tejido entre el saber y el no saber. La educación se coloca en ese tipo de situación. Hay un ejemplo, de Janusz Korczak, un polaco que decidió trabajar con chicos huérfanos de la Primera Guerra

Mundial. Sin padres, suena a infierno, ¿no? Los chicos tenían pleitos, riñas... entonces, él dijo: "si quieren pelear, se los voy a permitir. Pero quienes vayan a hacerlo me mandan una carta, 24 horas antes, explicando el por qué...". Lo hacían, escribían el por qué querían pelear y esas situaciones bajaron a un 15%. Lo que descubre Korczak es que, cuando tienes un problema y lo escribes, el instinto de romperle la cara a alguien baja, porque lo tienes que procesar. En el momento del acto de reflexión entras en un mundo educativo. La educación necesita enmarcarse en el otro o la otra. En el fondo, la educación será siempre un arte y no una ciencia, porque es la única manera de conservar la libertad de la gente.



VOLVER

IMAGINACIÓN

O BARBARIE

Homenaje a Manuel Lizcano

	Pág .
✓ Semblanza brevísima Por Emmanuel Lizcano	112
✓ Mi amistad con Manuel Lizcano Por Manuel Abellán	113-116
✓ Tiempo del sobrehombre Por Emmanuel Lizcano	117-119



ÍNDICE



Semblanza brevísima

Emmánuel Lizcano

Manuel Lizcano Pellón (Madrid, 1921-2004), filósofo y sociólogo de la cultura, es una de las figuras más independientes y originales de la acción social y del pensamiento español del último medio siglo XX. Quizá precisamente por ello sea también una de las más desconocidas. Expulsado de la universidad por el régimen anterior, estudió en París con Edgar Morin y Henri Desroche. Procedente de la militancia obrera católica durante los años más difíciles del franquismo, fue contribuyó a fundar el Frente de Liberación Popular (FELIPE) y promovió el diálogo entre los sectores más abiertos del anarcosindicalismo, que por entonces empezaba a abandonar las cárceles, del obrerismo cristiano y del sindicalismo oficial. En 1969 creó el Instituto de Sociología y Desarrollo del Área Ibérica (ISDIBER), una isla de pensamiento libre que desarrolla un programa de posgrado orientado hacia fundamentalmente hacia Iberoamérica. Editó la revista *Comunidades* y organizó los primeros Foros Iberoamericanos (Bogotá, 1973; La Rábida, 1975), precursores de las actuales Cumbres Iberoamericanas. Su sueño de un paniberismo comunalista y libertario, que se había ya esbozado en sus libros *La revolución comunal* y *El nuevo proyecto español*, se expone póstumamente en *Tiempo del sobrehombre* y en los monográficos a él dedicados por la *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción comunal* y la *Antología* editada por la AECID.



VOLVER



Mi amistad con Manuel Lizcano

José Luis Abellán

Mi conocimiento de Manuel Lizcano tuvo lugar durante los años en que él fundó el ISDIBER (Instituto de Sociología y Desarrollo del Área Ibérica); esos años vinieron a coincidir con la fundación del CEISA (Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas), por José Vidal Beneyto. Estábamos, pues, en la misma onda. Personalmente, colaboré de forma más próxima con la segunda de las instituciones mencionadas, pero se afianzó a su vez mi amistad con Lizcano, con quien mantuve lazos de amistad basados en la común preocupación por América Latina y una inclinación compartida por los planteamientos del anarco-comunitarismo. Manuel Lizcano era un libertario confeso y convicto y su defensa radical de la "comunidad de los libres" se movía en esa línea; en realidad, consumió su vida en una fundamentación filosófica de esa opción. De forma muy especial, en los últimos años -consciente sin duda de que le quedaba poco tiempo- se dedicó a redactar una trilogía -inconclusa- cuyos planteamientos ya se hacen explícitos en el primer tomo de la misma: *La revolución comunal: hacia una nueva comunidad iberoamericana*. La lectura e influencia de Diego Abad de Santillán y de Martín Buber están muy presentes en su pensamiento, autores que también leí yo y dejaron una honda huella en mi pensamiento.

Manuel Lizcano era muy consciente de que en España habíamos tenido una "modernidad" propia, muy alejada de la centroeuropea; en esa "modernidad" se adelantaban principios de lo que ahora se llama "posmodernidad", y por eso es una posibilidad abierta con una enorme potencialidad de futuro. Eran planteamientos comunes a los que inspiraron la redacción de mi *Historia crítica del pensamiento español*; era ésta una obra que él consultaba con frecuencia y sobre la que recaían a menudo nuestras conversaciones. Nos veíamos poco, pero las veces que lo hacíamos nuestras conversaciones eran largas y fructíferas; a veces tres y cuatro horas seguidas de las que salíamos remozados.

A él le gustaba hablar con frecuencia -aludiendo a la suya- de la "generación perdida", y yo me sentía inmerso en ella, aunque soy algo más de una década más joven que él. Sin embargo, no estaba de acuerdo con el adjetivo de "perdida", pues nuestra generación no lo estuvo: jugó un papel esencial en la recuperación de la democracia por vías pacíficas. Él fue un luchador antifranquista, como yo mismo, y en esa lucha consideró que la sociología debía jugar un papel trascendental. Si la guerra civil fue un hecho irracional, que engendró una sociedad basada en la irracionalidad, dábamos por seguro que había que introducir pautas de análisis racional de la situación, y para ello nada más útil que introducir los estudios sociológicos en España. Nadie mejor preparado que él para ello. En los años cincuenta había estudiado en París, dentro de los cursos del CNRS, donde se relacionó con Henri Desroche y con Edgar Morin, que dejaron importante huella en su pensamiento. Los

cursos de Sociología de las Religiones que allí siguió dejaron huella en sus planteamientos renovadores de un catolicismo tradicional que él había mamado en su infancia. Racionalizó sus creencias que desde entonces se movieron en planteamientos muy próximos a lo que luego sería el Concilio Vaticano II. Lizcano fue un católico moderno y progresista, muy alejado de los intereses de poder y dominación de la Iglesia española tradicional.

Esto le acercó a los planteamientos filosóficos de Xavier Zubiri; los últimos años de su vida fueron de lectura y reinterpretación de las doctrinas zubirianas. Basado en éstas hizo una profunda revisión de la filosofía tradicional, donde el logos -y la "razón pura" en particular- habían ejercido una función de aprisionamiento del ser humano. Los planteamientos anarquistas de su juventud vuelven por sus fueros llevándole a actitudes muy críticas. La vieja idea de una "comunidad de libres" retoma fuerza y encuentra en la filosofía zubiriana un fundamento filosófico inédito. Es ahí donde toma pie la idea de una "noología del sobrenombre" con carácter de necesidad; mediante ella es posible superar la prisión del logos. A la clausura del logos le sustituye la apertura del nous, mediante la cual la condición humana se abre a lo absoluto. Es ahí donde se fundamenta la idea del hombre como "libre sustantivo", donde la libertad ya no es adjetivo - "hombre libre"-, sino una realidad substantiva que se realiza como tal en el seno de una comunidad de hombres como seres libres, única donde todo hombre puede adquirir el sentido de su vida.

No; no fue una "generación perdida" la de Manuel Lizcano; al contrario, fue una generación necesaria, con la que las actuales generaciones tienen una deuda impagable. Vayan estas afirmaciones en reconocimiento de justicia a su vida y a su obra y como recuerdo de la amistad que nos unió durante tantos años.



[VOLVER](#)

Tiempo del **sobrehombre**

por *Emmanuel Lizcano*



T *tiempo del sobrehombre* (Sepha, Málaga, 2010), la obra cumbre de Manuel Lizcano Pellón, es una impresionante reelaboración de las categorías del pensamiento, la historia y la experiencia humanas, que pivota sobre tres ejes conceptuales: la comunalidad, el hispanismo y lo absoluto. El primero, la *comunalidad*, prefigura, aunque también desborda, el actual neocomunitarismo, al hacer de las formas comunales de convivencia la clave interpretativa de la vida social y, en particular, la de las sociedades que se expresan en lengua española y portuguesa; el levantamiento comunero y su hibridación con las formas comunales indígenas que encuentra en América, las juntas populares contra Napoleón y los afrancesados modernos, los populismos iberoamericanos o las colectivizaciones anarquistas durante la última guerra civil en España son así claves fundamentales para una reinterpretación integral de la historia de lo hispano en la península y en América. El segundo, el *hispanismo* precisamente, postula la existencia de una modernidad alternativa a la burguesa que acabaría resultando dominante, una modernidad propia en la que las figuras de Ibn Jaldún, Gracián, Juan de la Cruz, Don Quijote, Unamuno y el pensamiento venido de América juegan un papel equivalente al

de Descartes, Galileo, Hobbes o Rousseau en la que se autodenominó como 'la modernidad' a secas, relegando a cualquier otra orientación histórica a percibirse a sí misma en términos de atraso respecto a ella. El tercero, lo *ab-soluto* (lo suelto-de-todo), hace referencia a la radical falta de fundamento en sí mismo de cualquier ámbito del pensamiento y de la experiencia humanas, tanto personal o íntima como comunal o colectiva. Por eso, en el campo del pensamiento el *logos* se desborda en el *nous* y los conocimientos a que lleva el primero (desde la filosofía hasta las diversas ciencias) han de sumergirse en una *noología* a la que ya apuntarían la mística y las distintas sabidurías. Y, en el campo de la experiencia, lo *ab-soluto* se manifiesta en las figuras del *an-arjos* y del *u-topos*, en las que las formas de vida - respectivamente biográficas e históricas- se revelan en su plenitud precisamente en aquello que las *suelta* del imperio de las leyes y de las determinaciones, en su potencia de ensoñación de la realidad: su tiempo es el tiempo del sobrehombre.

Estos tres ejes se van desgranando y engranando entre sí en la obra hasta ofrecer una revisión crítica -y una vasta reinterpretación- de las categorías sociológicas, de la historia de la filosofía y de la propia historia de los pueblos de habla española y portuguesa. Esta reinterpretación, radicalmente original en los dos sentidos del término, apunta a la imperiosa exigencia de pensarnos, los hispanos, desde nosotros mismos e ir dejando de hacerlo desde categorías que tan a menudo nos son ajenas, cuando no abiertamente hostiles.

Un proyecto tan ambicioso como original no podía dejar de hacer frente a dos cercos o bloqueos con los que se manifiesta en permanente tensión. Uno es el cerco del lenguaje político y académico dominante, que el autor percibe como un corsé que de continuo le traiciona y que, por tanto, ha de reelaborar en profundidad sin dejar por ello de mantener con él un tenso y permanente diálogo. El resultado es un discurso riguroso que hilvana, primorosamente, elaborados neologismos conceptuales con formas expresivas poéticas y populares, aunando así en él las dos sensibilidades -intelectual y popular- que en todo momento el autor quiere mantener y animar en toda su viveza. El otro es el cerco del propio mundo académico, que le expulsó de sí ya en sus primeros pasos. Al igual que con el lenguaje, el autor parece hacer de la necesidad virtud y, sin dejar de mantener un fértil y apasionado diálogo con cada nueva producción intelectual de importancia, logra proponer un pensamiento cuyas originalidad, libertad y radicalidad nunca hubieran sido posibles desde el seno de las instituciones académicas.



[VOLVER](#)



Nuestros colaboradores en esta edición

Consulta el perfil académico de los colaboradores miembros de la RIIR en <https://imaginariosyrepresentaciones.com/miembros/>

Coordinadores:

- ✓ **Diego Apolo**, Docente investigador, Universidad Nacional de Educación (UNAE - EC). Doctor en ciencias de la educación y candidato a doctor en comunicación por la Universidad de La Plata (AR); Magister por la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ✓ **Luis Alberto D'aubeterre**, Coordinador de Investigación, Universidad Nacional de Educación (UNAE - EC). Doctor en psicología por la Universidad Central de Venezuela, DESS en Psychologie Clinique por la Université Paris VII Censier; MSc. en Psychologie por la Université de Paris VII-Censier).
- ✓ **Miguel Romero**, Tutor académico en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Magister y diplomado en comunicación pública de la ciencia y tecnología por la Universidad Central del Ecuador.

Colaboradores:

- ✓ **Gabriel Cevallos**, Doctor en Educación, Profesor del Instituto de Altos Estudios Nacionales, IAEN.
- ✓ **Marcelo Reinoso**, MBA en la Escuela Politécnica Nacional, Profesor del Instituto de Altos Estudios Nacionales, IAEN
- ✓ **Denise Scolari Vieira**, Doctora en Literatura y Cultura, Docente de la Universidad Estatal del Oeste del Paraná (UNIOESTE)
- ✓ **Ximena Curay Correa**, Lic. en Educación con mención en Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales, Máster en Literatura Española e Hispanoamericana
- ✓ **Augusto Rodríguez Maturana**, Mg. en Ciencias de la Educación, Rector de la Institución Educativa de Santa Ana (Colombia)
- ✓ **Johe Sebastian Solano**, Estudiante - Universidad Nacional de Educación- UNAE
- ✓ **Mónica Contreras Moina**, Licenciada - Universidad Nacional de Educación- UNAE
- ✓ **Carlos Aguilar Cortés**, Magíster en estudios culturales, Profesor investigador Universidad de La Salle
- ✓ **Rosa Pomavilla Lala**, Magister en Educación Inclusiva e Intercultural, Docente investigadora Universidad Nacional de Educación- UNAE
- ✓ **José Duchi Zaruma**, Docente investigador Universidad Nacional de Educación, UNAE
- ✓ **Luis Torres Pérez**, Doctorando en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, Docente de la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá DC

- ✓ **Andrés Hermann-Acosta**, Profesor Universidad Tecnológica Equinoccial - UTE, Ecuador
- ✓ **Francisco Javier Gallego Dueñas**, Doctor en sociología
- ✓ **Delsa Silva**, Estudiante - Universidad Nacional de Educación - UNAE
- ✓ **Jimmy Macías**, Estudiante - Universidad Nacional de Educación - UNAE
- ✓ **Juan Carlos Astudillo Sarmiento**, Director de la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades - Universidad Nacional de Educación - UNAE



Información editorial

Imaginación o Barbarie es el boletín de opinión de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR), con el aval de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás-Colombia.

Equipo editorial:

Javier Diz Casal

Felipe Andrés Aliaga Sáez

Ángel Enrique Carretero Pasín

Sindy Paola Díaz Better

Francisco Javier Gallego Dueñas

Ale Osorio Rauld

Carol Ramírez Camargo

Editado en:

Bogotá D.C. Colombia

Universidad Santo Tomás

Facultad de Sociología

Carrera 7 No. 51 A -11

5878797 Ext. 1541

ISSN 2539-0589

Licencia CreativeCommons

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

CC BY-NC-N



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA



CONVOCATORIA

3er Workshop Internacional

INVESTIGACIÓN EN IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES

Universidad Autónoma Metropolitana
Casa Rafael Galván
Ciudad de México

La Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), convocan a los investigadores de la Red y a todos los interesados a participar en el 3er Workshop Internacional: Investigación en Imaginarios y Representaciones.

19 al 24
Octubre
2020

Objetivos

Generar sesiones de discusión en torno a los Grupos de Trabajo de la Red con el objetivo de fortalecer los vínculos entre los investigadores.

Fomentar la discusión teórica y metodológica en torno a los Imaginarios y las Representaciones.

Conferencias Magistrales.

Grupos de trabajo

Comunicología
Turismo
Política
Identidades
Juventudes
Tecnología
Teoría y metodología
Migraciones
Estudios Urbanos
Género, cuerpo y sexualidad
Movimientos sociales
Educación



Organizan

Departamento de Sociología UAM Iztapalapa
Departamento de Sociología UAM Azcapotzalco
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Universidad Autónoma de Querétaro
Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR)



Registro de inscripciones:
30 de noviembre de 2019 al 28 de febrero de 2020

Mayor información:
<https://imaginariosyrepresentaciones.com/workshop/2020-2/>

Mayores informes en <https://imaginariosyrepresentaciones.com/>