

UNA EDUCACIÓN DIFERENCIADA

DR. JAIRO ALBERTO MERLO PINZÓN
EDITOR ACADÉMICO

UNA EDUCACIÓN DIFERENCIADA



Una educación diferenciada / Jairo Alberto Merlo Pinzón (Editor académico)
– 1ª ed. – Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate), 2025.

Libro digital, PDF.

Archivo digital: descarga y online.

ISBN: 978-958-8486 63-5

1. Educación popular. 2. Educación biocéntrica. 3. Inclusión educativa. 4. Pedagogía crítica. 5. Evaluación educativa.

UNA EDUCACIÓN DIFERENCIADA

DR. JAIRO ALBERTO MERLO PINZÓN

EDITOR ACADÉMICO

Escuela de Educación (EE)

**Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate
Bogotá, Colombia
2025**

Una educación diferenciada

© Jairo Alberto Merlo Pinzón (Editor académico)

Primera edición, diciembre 2025

ISBN: 978-958-8486-63-5

Colección Escuela de Educación (EE)

Fundación Universitaria Monserrate – Unimonsserrate

Rector

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Vicerrector Académico

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

Vicerrector Administrativo y Financiero

Fabi Said Castro Castillo, Pbro.

Vicerrector de Pastoral y Bienestar

Marcos Alexander Quintero Rivera, Pbro.

Decano de la EE

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Coordinadora de Investigación EE

Luisa Fernanda Pulido Rodríguez

Editor Académico

© Jairo Alberto Merlo Pinzón

Escuela Educación (EE)

Diseño y diagramación

Jeferson Camilo Hernández Galeano

Dirección Editorial y corrección de texto

Manuel Alejandro Briceño Cifuentes

Autores

© Adolfo Eleazar Rojas Pacheco, Alex Fernando Aguilar Rodríguez, Daniel Eduardo García Suárez, Diana Carolina Ávila Suárez, Diana Carolina Varón Castiblanco, Diana Marcela Calcetero Castrillón, Edgar Gustavo Eslava Castañeda, Estefanía Acero Buitrago, Jairo Alberto Merlo Pinzón, Kenny Jhoanny Zapata Gómez, Laura Barrero Correal, Mariajosé Gómez Barrero, Tatiana Alejandra Gutiérrez Obregoso, Zharick Camila Diaz Orjuela.

© 2025, Fundación Universitaria Monserrate – Unimonsserrate

Editorial Universitaria Unimonsserrate

Correo: editorialuniversitaria@unimonsserrate.edu.co



Licencia Pública Internacional — CC BY-NC-SA 4.0

Creative Commons Atribución/Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual 4.0



*El mundo era tan reciente, que muchas cosas
carecían de nombre, y para mencionarlas había
que señalarlas con el dedo...*

Cien Años de Soledad
GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

CONTENIDO

Prólogo	11
<i>Edgar Gustavo Eslava Castañeda</i>	
Introducción	13
<i>Jairo Alberto Merlo Pinzón</i>	
LA EDUCACIÓN POPULAR	21
Una articulación crítica desde sus sentires	
<i>Jairo Alberto Merlo Pinzón</i>	
<i>Kenny Jhoanny Zapata Gómez</i>	
EDUCACIÓN BIOCÉNTRICA	41
Experiencia vivencial desde biodanza en la Universidad Santo Tomás	
<i>Diana Carolina Varón Castiblanco</i>	
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL	63
Un aporte para la construcción de nuevos enfoques pedagógicos y transformadores	
<i>Estefania Acero Buitrago</i>	
EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD	85
<i>Laura Barrero Correal</i>	
<i>Mariajosé Gómez Barrero</i>	
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA ES CUESTIÓN DE JUSTICIA	103
<i>Alex Fernando Aguilar Rodríguez</i>	
<i>Adolfo Eleazar Rojas Pacheco</i>	

LA FLUIDIFICACIÓN DE LAS FRONTERAS DISCIPLINARES EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN LA POSMODERNIDAD	117
Un desafío a la pertinencia desde la inter y transdisciplinariedad	
<i>Daniel Eduardo García Suárez</i>	
<i>Diana Carolina Ávila Suárez</i>	
LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA ACTUAL.....	139
<i>Jairo Alberto Merlo Pinzón</i>	
<i>Tatiana Alejandra Gutiérrez Obregoso</i>	
<i>Zharick Camila Díaz Orjuela</i>	
<i>Diana Marcela Calcetero Castrillón</i>	
SOBRE LOS AUTORES	159
ÍNDICE TEMÁTICO	163



PRÓLOGO

Si bien lo es en muchos, el asunto que nos ocupa, la educación, es un problema en al menos dos sentidos. De una parte, en su forma adjetiva, la educación es un problema de alguien, de algo. La política ha de reconocer lo problemático de la educación en tanto punto de encuentro de visiones dispares de bienestar, obligaciones y derechos; la economía ha de encontrar importante problematizar el cómo atender a la educación en términos de gestión de recursos, físicos, económicos, humanos; las ciencias sociales habrán de mirar a la educación con las sospechas que les son propias y formulando las preguntas que le son más sensibles: ¿Mantener o no las formas actuales de estructura de los sistemas educativos? ¿Continuar con o redefinir los fines de la educación? ¿Usar la educación como fin o como medio para la construcción de ciudadanía? Estas preguntas, aquellas de las políticas, economía y ciencias educativas, entre múltiples otras, son preguntas que se atienden desde fuera de la educación, tornándola en el punto de mira y en eso que tantas veces ha definido como un “campo de combate”.

De otra parte, ahora en un sentido sustantivo, la educación es un problema, en sí misma si se quiere, porque es un asunto concreto que atender. ¿Qué significa educar?, ¿quiénes deben hacerlo?, ¿para qué debe hacerse?, ¿cómo ha de llevarse a cabo?, ¿qué sentido tiene como parte de la vida de las personas que, inmersas en su dinámica, participan de una forma u otra de eso a lo que llamamos “una educación”?, y ¿cuándo tomamos mayores riesgos para “la educación”? Estas preguntas, las de la educación en clave sustantiva, son preguntas que se formulan y discuten desde el interior de la educación, asumiendo las dinámicas, las instituciones y los agentes en que esta se hace viva como parte de una tarea reflexiva de continua autoconstrucción.

Pero, resulta posible definir ¿qué son el interior y el exterior de la educación? Pueden en realidad decirse, no solo con claridad y distinción, sino en absoluto, ¿cuál es su adentro y cuál su afuera? Y si en primera instancia una referencia directa a lo afirmado en los dos párrafos ante-

riores pareciera indicar al menos una ruta para la definición de esas fronteras topológicas del espacio educativo, sería, es, necesario detenerse un momento y señalar los límites de una acotación tal, interior y exterior, antes de emitir un juicio definitivo.

El libro que tiene ahora entre sus manos es, si bien no un intento expreso por resolver la mencionada dualidad, sí una herramienta que permitirá al lector redimensionar sus propias preguntas y perspectivas acerca de una posible dicotómica del campo educativo, a la luz de lo que las autoras y autores presentan como resultado de sus reflexiones y ejercicios en cuanto docentes practicantes y pensadores que reflexionan sobre sus propias prácticas. Porque como sabemos y como manera destacada nos presentan quienes habitan estas páginas, la educación una práctica contextualizada, un ideario, una forma de intervención, un conjunto de actores operando incluso a pesar de sí mismos en pro de objetivos, a veces tácitos, a veces explícitos, definidos para ellos, ocasionalmente por ellos, tanto desde las fronteras externas como desde las internas de sus disciplinas y de sus quehaceres.

Atender de manera reflexiva la tarea de educar bien podría sugerirse como la estrategia obligatoria para asumir el compromiso de participar en la formación de cada nuevo grupo de estudiantes que son puestos a nuestro cuidado. Educar es también cuidar. Cada nueva lectura crítica del contexto educativo, cada nueva aproximación teórica a los fenómenos que configuran las diversas dimensiones que convergen en el marco educacional, cada nueva propuesta de lectura y relectura del material con que se construyen los diálogos que en aulas y espacios extracurriculares, cada nuevo individuo que se siente impelido a participar de las discusiones, clásicas y contemporáneos sobre la educación, deberían ser bienvenidos, acogidos, debatidos y confrontados sea cual sea su proveniencia, su sustrato, incluso su intención.

Así, acoger a cada uno de los textos recogidos en el presente volumen en su valor particular y como parte de un ejercicio de reflexión y construcción colectiva, es la invitación que tengo para ofrecer. Tiene frente a usted una oportunidad que espero pueda aprovechar, una convocatoria a un diálogo del que seguramente querrá participar. Cada capítulo aquí entregado es un puente que se tiende entre el adentro y el afuera, pero no de lo que la educación es y de lo que pueda no ser, sino entre cada autora, cada autor y usted. La distancia que hay que flanquear no es una distancia ajena, sino una distancia que de forma íntima apela a las formas en que educamos y las razones por las cuales nunca podemos dejarnos de educar.

DR. EDGAR GUSTAVO ESLAVA CASTAÑEDA
Puebla (México), junio 2024

INTRODUCCIÓN

La educación es una experiencia polifacética y esta es precisamente su riqueza. En contraposición con lo que al concepto le han hecho evocar muy tempranamente en las narrativas de la historia de la escuela sobre todo occidental, la educación desborda la intencionalidad formal (uniformidad) de lo institucional y a los paradigmas hegemónicos sobre la facultad receptora de los sujetos que enseñan y aprenden.

La especificidad de la educación en sus facetas diferenciadas ha sido producto gracias a los esfuerzos agenciados por sus protagonistas. Algunos de ellos insisten en que sus elementos diferenciales son producto de un redescubrimiento de conocimientos que antes habían sido invisibilizados como los acaecidos por la relación saber-poder colonial o los influjos que los centros hegemónicos (sobre todo de índole económica) hacen sobre las periferias. Otros insisten en que sus distinciones parten de fenómenos coyunturales que exigen nuevas apuestas educativas que entran en tensión con sistemas demasiado conservadores.

En cada uno de estos escenarios, la verdad es que esta educación diferenciada implica la “gravedad del pensar”, o el senti-pensar (Fals, 2009), o la inteligencia sintiente (Zubiri, 1995). Es decir, implica aquella capacidad que da cuenta de la realidad plural y diversa, donde también hay una alteridad plural y diversa. El pensar no puede quedar supeditado a los eslabones de una racionalidad lógico-matemática (técnica), como bien lo denuncia la Escuela de Frankfurt, porque se instrumentaliza al conocimiento en nombre de una determinada mismidad. El pensar se resiste a lo único y a lo unívoco. Implica reconocer que las distinciones en sus expresiones polisémicas o polémicas subyacen en la realidad de manera interconectada, sistemática y compleja, pero que, además, generan fuerzas y tensiones.

Uno de los autores que entendió esta dinámica de las diferencias fue el sociólogo francés Bourdieu (2011) al reconocer que los distintos “campos” de la realidad no solo se entremezclan, sino que se condicionan mutuamente según su grado de influencia o de poder, como la injerencia que ha tenido el capitalismo económico en la educación y la movilidad social. Así, la estratificación socio-ocupacional entra hoy más que nunca en tensión con el conocimiento y sus posibilidades de acceso. Mientras que, en otras épocas, la escuela influía muy poco en la distribución de los lugares sociales, dada que estas estaban supeditadas a la herencia (prestigio) familiar, esta situación fue cambiando al entrar en el siglo XX con la procesual universalización de la educación. Las nuevas consideraciones sobre las capacidades, la formación y los

méritos se convirtieron en variables determinantes para la distribución y legitimación social (Bourdieu, 2008) que siguen vigentes hasta hoy.

El filósofo francés acuña en este contexto el concepto de “capital cultural” para expresar la relación entre posibilidades económicas y la educación. Su análisis lo lleva a describir cómo dicho capital cultural genera elementos comportamentales (incorporados como *habitus*) que también se heredan (familiarmente), se acumulan (Bauman, 2007), se reproducen y se transfieren (en grados de visibilidad). Otros factores influyen también en este sentido, como lo es el tiempo a la exposición temprana y de goce de los bienes objetivados (recursos) de la cultura, de manera que a mayor acceso a este capital, mayor oportunidad de detentar el capital económico para su extensión e intensidad.

A pesar de la universalización de la educación, como se mencionó anteriormente, la balanza no se ha equilibrado, pues la hegemonía económica actual ha acudido con más fuerza a nuevas validaciones (como la acreditación a través de los diplomas o sus análogos) para restringir la movilidad en la estratificación social. Esto lleva a que los sujetos a pesar de sus esfuerzos (o desgaste de sus energías productivas) sigan condicionados a permanecer casi mayoritariamente en los mismos espacios sociales y caigan en frustraciones que marcan el carácter individual y social (Fromm, 1941). Así pues, la escuela se convierte (intencionalmente por quienes tienen el poder hegemónico) en un lugar de reproducción de la desigualdad social en términos de acceso, contenido, bienes y servicios, entre otros. En este contexto, las soluciones para disminuir la brecha de inequidad están sujetas a políticas compensatorias (generalmente dictadas desde “arriba”) de carácter asistencialista o paternalista que no transforma contundentemente la realidad desigual, pero si encubre y beneficia a grupos privilegiados.

La educación ha tenido que generar procesos de resistencia que surgen precisamente de sus diferencias contextuales, temáticas y personales. El presente libro recorre tan solo el abanico de algunas apuestas críticas y experienciales de una educación que se resiste (Giroux, 1992) en nombre de la diferencia —como se dijo más arriba— a la unicidad y univocidad. A continuación, se hará un breve acercamiento a los distintos tópicos a los que bien el lector podrá acercarse de manera más profunda en la lectura de los capítulos y a preciar desde allí, la riqueza diferencial del proceso de enseñanza-aprendizaje que emerge a veces radicalmente desde la exterioridad o de las fracturas mismas del sistema educativo:

Educación popular: La educación popular es una praxis que se centra en la participación activa de las comunidades en su propio proceso de aprendizaje y empoderamiento. Así, el conocimiento y la educación no es solo el monopolio de unos pocos, sino que recorre la cotidianidad y la experiencia popular sobre los territorios.

En la educación popular el aprendizaje sucede por la creación de un currículum propio que reconoce y valora el conocimiento y la experiencia de las comunidades, lo que ayuda a romper con la noción de que solo el conocimiento académico es válido o legítimo. De la mano de iniciativas de colectivos, movimientos, grupos e iniciativas personales,

la educación popular fortalece la identidad y autoestima de los participantes al solidarizarse con propia la condición (Honneth, 1997), promoviendo así un mayor sentido de pertenencia y empoderamiento. La dialogicidad (Freire, 2005) y sus particularidades metodológicas fomentan la concienciación y la acción social. A través de la reflexión crítica sobre las realidades sociales y la participación en actividades de transformación, los participantes de la educación popular adquieren las herramientas necesarias para cuestionar las estructuras de poder injustas y trabajar en pro de la justicia social, la organización comunitaria, la lucha por los derechos humanos y la promoción de la equidad.

Educación Biocéntrica: Frente a los grandes reduccionismos del aprendizaje basados en la racionalidad, el redescubrimiento de la corporalidad ha sido una ganancia del tiempo presente, ya que abre la puerta a educar desde la emocionalidad y la motivación. La Educación Biocéntrica pone énfasis en la importancia de la vida (interdependiente, compleja y sistemática) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Educación Biocéntrica promueve esta relación armoniosa entre los seres humanos y la naturaleza, lo animado y lo “aparentemente” inanimado. La corporalidad es el lugar de este encuentro. Pero no es un cuerpo quieto, sino “danzante”, afectado y con capacidad de afectar en el movimiento. La “biodanza”, de la que hace parte la Educación Biocéntrica, busca “habitarlos desde lo colectivo como herramienta de construcción que teje experiencias, vivencias y encuentros, desde la diferencia que complementan y nutren el espacio educativo”.

Así pues, la Educación Biocéntrica, fomenta la observación y el estudio de la “naturaleza” como una forma de comprender los procesos vitales y la complejidad de los sistemas. Es un aprendizaje experiencial, donde los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con un ambiente de aprendizaje particular que da cabida al aprecio y conexión con el entorno natural. Por eso su enfoque no solo busca transmitir conocimientos sobre la biodiversidad, la conservación y la sostenibilidad, sino que busca promover una ética de cuidado y responsabilidad toda vida y sus posibilitadores (aire, agua, tierra, etc.). Por eso, la Educación Biocéntrica cuestiona el excesivo antropocentrismo y su idea de dominación, explotación y extractivismo. Al situar a la naturaleza-vida en el centro del proceso educativo, se busca generar una conciencia crítica sobre las prácticas que amenazan la vida planetaria, así como promover la adopción de hábitos y actitudes más sostenibles y respetuosos con el entorno.

Educación medioambiental: Los convulsionados cambios ambientales ocurridos en las últimas décadas han llevado a la educación a reflexionar sobre su papel en el mundo. La educación ambiental tiene como objetivo sensibilizar sobre la importancia de proteger el medio ambiente y promover prácticas sostenibles. Al integrar la educación ambiental en los planes de estudio, las escuelas y los educadores pueden fomentar la comprensión de los desafíos ambientales, alentar la adopción de comportamientos más amables con el entorno natural, y cultivar una actitud proactiva hacia la conservación

del medio ambiente. Pero se trata, sobre todo, de que un currículo de este tipo ayude a empoderar a las personas y comunidades para abordar temas urgentes de manera informada y efectiva ampliando el espectro decisonal. La educación medioambiental o ecocéntrica procura enfoques pedagógicos propios que promueven la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad apoyados en la participación comunitaria y el aprendizaje basado en la acción, para convertirse en agentes de cambio en pro de la existencia natural y planetaria que es la condición de posibilidad no solo de toda vida, sino de todo aprendizaje.

Educación y discapacidad: La igualdad de oportunidades educativas es un desafío fundamental. Pero no se trata tan solo de accesibilidad en cuanto inclusión, sino como construcción conjunta del andamiaje educativo por parte de todos los involucrados. Garantizar una educación de calidad implica creer que la misma es un derecho fundamental y que, por tal motivo, no debe tener restricciones ni condiciones. Los avances que ha habido al respecto se deben a las personas con discapacidad (término en sí mismo complejo) que han enfrentado históricamente barreras para acceder al saber superando la discriminación, la falta de recursos adecuados y la falta de capacitación de profesionales que los acompañen en su proceso formativo.

Apoyar la diversidad y la inclusión de la discapacidad enriquece a la sociedad misma no solo por el fomento de los valores altruistas (siempre enseñables y extensos en la historia humana), sino porque la “discapacidad” es una barrera cultural que debe deconstruirse (Chul, 2017). Las personas con “capacidades distintas” (otro tono evolutivo del término) en el ámbito educativo y social han puesto sobre la mesa de reflexión un concepto con carácter universal que resolvería la mayoría de los problemas que tienen que ver con la justicia y la igualdad: ¡Ajustes razonables! El término parece expresar los esfuerzos de partes distintas en situaciones comunes al parecer por un ejercicio análogo que procura el encuentro entre lo equívoco y lo unívoco o entre la identidad y la diferencia. Esto permite construir estrategias y políticas que garanticen la accesibilidad, la adaptación de materiales educativos, formación docente en pedagogías inclusivas y el fomento de un entorno escolar con la consulta y el apoyo de todos los involucrados y no solamente desde quienes hablan desde el privilegio.

Educación y justicia: La educación, como herramienta fundamental para el desarrollo humano, tiene un impacto significativo en la promoción de la justicia social. Esta parte, como expresa Jacques Rancière (2003) comienza reconociendo la igualdad de inteligencias. Así las cosas, no hay estudiantes ni docentes de primera o de segunda, sino una única experiencia universal del saber en la diferencia. Cuando se garantiza el acceso a una educación debe suponerse su intrínseca calidad, y solo así se puede reducir las desigualdades sociales y brindar a cada persona la posibilidad de desarrollar su potencial al máximo. De lo contrario, lo que se haga en el nivel educativo estaría encubriendo, como en general lo ha venido haciendo nuestro sistema actual, las injusticias hasta el punto de normalizarlas o naturalizarlas en una simbiosis indistinguiblemente peligrosa entre el poder y la opresión.

La educación es justa cuando se entiende que es un derecho humano humanizador. En cuanto tal, las personas participan plenamente de la experiencia educativa. Los PIAR, la planta física y el capital docente que se disputan hoy en distintos espacios educativos son un signo de las luchas ganadas sobre todo por quienes a fuerza de resistencia dentro y fuera del sistema abanderan estos temas.

Los sistemas educativos que van integrando estos elementos deben a su vez hacer procesos pedagógicos para su implementación y no permitir que estos elementos caigan en prácticas asistencialistas que más bien encubren segregación y excusión.

La fluidificación de la educación: En la actualidad, la investigación universitaria afronta un desafío importante: La flexibilización de las fronteras disciplinares en la época actual. Este fenómeno cuestiona profundamente la relevancia de las estructuras académicas tradicionales y, al mismo tiempo, abre nuevas formas de abordar la generación de conocimiento caracterizado sobre todo por una mayor conciencia de la inter y transdisciplinariedad y sus elementos fundamentales para comprender la complejidad de los problemas contemporáneos. La flexibilidad en las fronteras disciplinares permite la interacción entre diferentes áreas del saber, fomentando la colaboración entre expertos de distintos campos. En este sentido, la interdisciplinariedad funciona como un puente entre disciplinas, posibilitando la integración de enfoques y métodos diversos para abordar un mismo problema. Pero la transdisciplinariedad va más allá al trascender las fronteras disciplinares y buscar la unidad del conocimiento mediante la síntesis de ideas provenientes de múltiples campos. Esta flexibilización de las fronteras disciplinares plantea desafíos. La relevancia de la investigación se cuestiona en un contexto donde la especialización profunda ha sido la norma. ¿Cómo valorar y evaluar la generación de conocimiento que surge de la inter y transdisciplinariedad? ¿Cómo garantizar la calidad y pertinencia en un escenario donde las fronteras entre las disciplinas se vuelven difusas? Así pues, es crucial que las instituciones académicas y los investigadores encuentren un equilibrio entre la libertad para explorar nuevas conexiones interdisciplinarias y la necesidad de mantener estándares de calidad y pertinencia en la investigación. La flexibilización de las estructuras académicas tradicionales debe ir de la mano con un enfoque riguroso en la evaluación de la investigación inter y transdisciplinaria.

Educación y evaluación: La evaluación es un elemento crucial en el proceso educativo, ya que permite medir el progreso y el aprendizaje de los estudiantes. Dos enfoques importantes en la evaluación educativa son la evaluación sumativa y la evaluación formativa.

La evaluación sumativa se centra en medir el nivel de logro o el rendimiento de los estudiantes al final de un período de instrucción o al concluir un tema específico. Este tipo de evaluación suele tomar la forma de exámenes, pruebas estandarizadas o proyectos finales. Su carácter cuantitativo busca considerar el rendimiento de los estudiantes y determinar si han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos. Pero dicha forma

de evaluación que ha prevalecido, sobre todo en la historia de la escuela moderna, ha dejado por fuera otros elementos importantes de la multidimensionalidad del sujeto del saber pedagógico. En consecuencia, el contexto individual del estudiante es olvidado y esto genera profundos traumas donde el miedo abandera lo pedagógico.

Sin embargo, la evaluación formativa se enfoca en brindar retroalimentación continua a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Este enfoque busca identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, así como proporcionar orientación para mejorar su desempeño. La evaluación formativa puede adoptar la forma de comentarios verbales, revisiones de trabajos en progreso o autoevaluaciones, pero, sobre todo, tiene en cuenta la subjetividad específica del que está en determinado nivel educativo. Su objetivo es apoyar el desarrollo y la mejora del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su progreso y tomar medidas para fortalecer su comprensión y habilidades. A ciencia cierta ambos enfoques de evaluación son complementarios y desempeñan un papel importante en el proceso educativo. La combinación equilibrada de ambos enfoques puede proporcionar una visión integral del progreso de los estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje enriquecedor.

Finalmente, quiero expresar mi agradecimiento a todos y cada uno de los investigadores (docentes, profesionales y estudiantes) que hicieron posible la creación escrita de este libro resultado de investigación. Cada uno de ellos, desde sus diversos roles, experiencias y formaciones, ha contribuido a reflexionar sobre la educación en sus variadas manifestaciones. También quiero aprovechar esta oportunidad para agradecer a la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate y a su Escuela de Educación por promover el pensamiento crítico entre aquellos que reconocemos que aprender (en cualquier campo del conocimiento) y transmitir en contexto lo aprendido transforma vidas. Espero que este libro sirva como motivación para los lectores, animándolos a seguir analizando en profundidad cada uno de estos temas.

DR. JAIRO ALBERTO MERLO PINZÓN
Bogotá (Colombia), junio 2024

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.

Fals, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores. CLACSO.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Fromm, E. (1941). *El miedo a la libertad*. Paidós.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Editorial Laertes.

Zubiri, X (1995). *Estructura dinámica de la realidad*. Alianza.





LA EDUCACIÓN POPULAR

UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA DESDE SUS SENTIRES

JAIRO ALBERO MERLO PINZÓN
KENNY JHOANNY ZAPATA GÓMEZ

Introducción

La educación popular es una experiencia revolucionaria y liberadora que se construye en y desde los territorios. Quienes los habitan y recorren no solo “saben” cosas de los espacios, sus condicionamientos y posibilidades, sino que las sienten en sus propios cuerpos. Mucho más allá de Foucault (2009), estas corporalidades no solo expresan las sujeciones del poder diseminado en los espacios-instituciones, sino que tiene su propia potencia constituyente y en principio indeterminada en las dinámicas vitales: Se trata de la vida sin más que se abre paso para su propia realización. Esta “astucia” pasa por la sabiduría y la praxis popular.

El contexto se convierte en vital o anti vital, ofreciendo posibilidades temáticas concretas a los educandos. Así, la educación popular gestiona con los involucrados un currículum propio y democrático para tener control sobre su propia educación. El saber desde este horizonte tiene ahora improntas políticas porque procura la acción humana libre¹ (o en proceso de liberación) con posibilidad de discurso y de la praxis que es la condición de esfera pública como lo describe Arendt (2021). A través de este proceso, la dialogicidad de los participantes es tratada para impactar en las políticas y en las iniciativas educativas predominantes en una época determinada porque lo que está en juego es la existencia propia e intersubjetiva.

¹ En la antigua Grecia, la *polis* era el espacio (público) de sujetos libres e iguales porque se estaba exento de trabajar por las necesidades vitales. Sin embargo, esta frontera fue poco a poco desdibujándose por la realidad de las convulsiones sociales y la mezcla entre lo privado y lo público, de manera que la igualdad antigua no es lo mismo que la igualdad moderna.



La educación popular se basa en un aprendizaje coherente con y para la vida, atendiendo a sus exigencias de conservación, desarrollo y reproducción. En este sentido, se opone a conocimientos o pedagogías “inmunes al cambio” o “cómplices” con estructuras de injusticia. A través de la interacción de conocimientos y emociones que genera la práctica dialógica, especialmente en la comunidad, aquella “parte” que ha sido excluida directa o indirectamente del ámbito discursivo, se generan procesos de concientización y militancia. El sujeto descubre pedagógicamente que su opresión no puede ser naturalizada, sino que además constituye un método que reclama la sede del poder en la vida concreta y comunitaria. La educación, en su intencionalidad “popular”, considera al pueblo como “sujeto de pensamiento” (Freire, 1970, p.130) con potencialidad de cambiar sus propias condiciones, aunque en principio no sea reconocido suficientemente por un sector dominante que puede considerar su experiencia como el meramente “cultural-popular”, pero no legítima o real. Por ende, la estructura opresora intentará institucionalizar, filtrar y definir las formas y los modos en estas iniciativas. La educación popular por eso trabaja en las periferias de las oportunidades y de los espacios tratando de lograr nuevas conquistas al sistema vigente, sean estas o no exitosas² a corto, mediano o largo plazo, pues es meramente una de tantas vías de lucha que los sectores populares contemplan para un propósito mayor: Librarse de las cadenas que los oprimen.

El papel del educador como educando es problematizar y devolver de manera sistemática lo que el pueblo “entregó de forma no estructurada” (p. 113) y construir con él una nueva experiencia del conocimiento ahora con fines prácticos y con la fuerza de establecerse como un saber más válido en la universalidad del conocimiento. Así, este pueblo, consciente de una nueva sensibilidad-conocimiento, genera nuevas territorialidades a través de su organización social por medio de pautas de resistencia o lucha que la educación popular logra codificar o decodificar para transformar el orden vigente.

La educación popular, entonces, posee un carácter proyectivo, dispuesto al cambio y la transformación social, no solo porque las condiciones materiales así lo exigen, sino porque es parte constitutiva y esencial de su misma praxis. Una educación capaz de subvertir el orden de las cosas, de adaptarse según la necesidad y en plena vía para construir una hoja de ruta para las nuevas generaciones, aquellas que desde hace mucho tiempo luchan por su emancipación.

Sentidos pedagógicos de la Educación Popular

Mucho se habla hoy de cómo la educación popular puede, metodológica y pedagógicamente, tener sustento (más allá del discurso, el sentido o la intención). Justamente, es esta cuestión sobre la cual los procesos vuelven en aras de poder reflexionar, disentir y aprender, ya que al hacer una revisión sistemática en torno a la práctica son más los retos y desafíos que van surgiendo. Es un problema de congruencia entre el decir y el hacer.

² Dentro del marco de la lucha de fuerzas y especialmente dentro de las organizaciones sociales que trabajan desde la educación popular, una derrota es igual de valiosa que una conquista, pues si algo ha mostrado la historia de la lucha popular, es que una pérdida concreta puede llegar a tener un impacto significativo en la estructura interna de un grupo, hace parte de su misma evolución. Aspectos como la organización, la adaptación, la movilización y la revolución de las estrategias son algunos de los aspectos que cambian constantemente



En función de esta discrepancia la educación popular es una apuesta teórico-práctica que intenta, por todos los medios posibles (propios), superar los viejos hábitos y las viejas formas que la educación tradicional ha instaurado en esa idea por posicionar una visión del mundo cercana a los intereses de una minoría, de la clase dominante. Dicho de otra manera, la educación popular tiene como compromiso histórico el hacer realidad la construcción de una pedagogía popular que reconozca, revalorice y cuestione la importancia de recuperar los espacios y valores colectivos como una vía, de tantas, para instaurar una pedagogía con el otro, y entender que la educación va más allá de las aulas, las trasciende.

Pensar la educación desde una perspectiva colectiva supone lo siguiente: primero, reafirmar que es un espacio que no está desligado de la sociedad, de su estructura y organización, por ende, siempre está en diálogo permanente con las instituciones sociales, políticas, económicas y culturales que la componen. Citando a Núñez (2005), “[...] en prácticamente todas las instancias del quehacer social se nos ‘educa’ para la competencia, en la antidemocracia, con métodos ‘verticalistas’ y autoritarios... ¿Qué podemos esperar, en consecuencia, de nuestras formas de actuar, sino la repetición de lo mismo?” (p. 11). En una palabra, la educación está *subordinada* a los fines y objetivos de la estructura económica, una que, por su misma constitución, busca consolidar diversas formas de opresión en la sociedad, cada vez más sofisticadas y casi imperceptibles. Segundo, comprender que la educación no es un acto repetitivo de memorización de contenidos y de obtención de resultados (mayoritariamente cuantitativos), sino que, por el contrario, es un *proceso* en y con los otros, es una pedagogía crítica, del diálogo que asume una postura democrática, participativa e integral en la cual la experiencia educativa se rehace a la luz de las particularidades de los educandos y sus contextos. Es una pedagogía de la resistencia (no bancaria), de la solidaridad y de la reciprocidad “[...] mediante [la] cual los lectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios interés de clase” (Peresson, Mariño y Cendales, 1983, como se citó en Torres, 2007, p. 19). Por lo tanto, es un proceso de enseñanza y aprendizaje que estimula la consciencia colectiva para la reflexión-acción sobre el mundo, para la reinención del conocimiento y sus lógicas (instrumentales), y para la consecución de una práctica social que dará lugar a nuevos modos de ver la educación, a nuevos y renovadores mecanismos que faciliten transformar la sociedad.

Por lo visto, la educación popular se desarrolla sobre la base de propuestas, programas y epistemes político-pedagógicos diametralmente distintos de los ámbitos educativos tradicionales³. No en vano le apuesta a la defensa y vinculación de lo público, a la prominencia del diálogo e intercambio de saberes, a la negociación cultural como una posición activa para

³ Pierre Félix Bourdieu (1997) advierte que la educación difícilmente reflexiona sobre sí misma alrededor de sus contenidos y modos de enseñanza porque está envuelta en el sistema hegemónico; así los educadores y educandos no poseen una autoridad real, sino delegada para seguir reproduciendo las intenciones de la clase dominante que acapara el capital cultural. Se crea entonces un “habitus”, una constancia o tiempo duradero impuesto por esta clase que termina condicionando toda acción pedagógica desde su autoridad pedagógica. Esto hace que la educación tenga elementos simbólicos de violencia ya que es un recorte arbitrario cultural que es posicionado como legítimo. Las clases menos favorecidas son destinadas a comunicarse tan solo con unos códigos permitidos por la distribución de ese capital cultural que hoy más que nunca obedece al capital económico.

el trabajo en común, a la construcción de subjetividades rebeldes, a la participación en formas de organización amplias (“parches”, colectivos, semilleros, asociaciones, movimientos y juntas), etc. Considera importante y valioso el anclar una ruta metodológica que vincula y concilia la variedad de propiedades que hacen posible las actividades educativas desde otros horizontes, máxime si está presente la búsqueda de una educación propia.

A partir de esta perspectiva se habla de un proyecto educativo desde el Sur, desde las características y rasgos distintivos de Nuestra América y que, en contraposición a los métodos de trabajo heredados de afuera (particularmente de Europa), se hace necesaria la constitución de una pedagogía original y originaria, pues en la actualidad aspectos como el *dónde*, el *quién* y el para qué se educa están por fuera de los debates y las agendas⁴. De esta manera, la propuesta de un cambio parcial y progresivo de las formas, los espacios, los contenidos y las metodologías no suena tan descabellado, es más, es una bandera de lucha de los educadores populares y progresistas de la actualidad. En palabras de Marco Raúl Mejía (2015) cuando afirma:

Cada vez que nos acercamos a escribir sobre la educación desarrollada en estos lares, nos enfrentamos al reto de cómo seguir construyéndole un soporte cada vez más riguroso a nivel histórico, político, conceptual, metodológico, epistemológico, anclado en nuestra tradición y —como es el caso de este escrito— lo pedagógico, surgido y desarrollado desde nuestras particularidades, que nos diferencian para relacionarnos de otra manera y desde nuestras singularidades. (p. 38)

Ahora más que nunca están sentadas las bases para un proyecto político-pedagógico que ve en la educación y en la escuela una herramienta de cambio social⁵, de superación de las contradicciones (para la renta o para la libertad), y todo desde una opción que asume la importancia del educador, la educadora y el educando en ese mismo proceso, del territorio que habitan y las identidades individuales y colectivas que allí confluyen. La educación popular, en su sentido pedagógico, tiene en cuenta cada aspecto descrito en ánimos de instaurar una práctica educativa congruente con su tradición y con los adelantos en materia social, política económica y cultural que no le son ajenos.

Dentro de un contexto más aterrizado, el educador y la educadora popular que no está desprovisto de su oficio, ni enajenado de su actividad, tiende a hacer de la experiencia educativa una oportunidad para trabajar sobre la diferencia, en el otro que es diverso, en los espa-

⁴ Por esta razón ha ganado fuerza en las últimas décadas los estudios decoloniales o culturales que revelan los componentes históricos de dominación que se sedimentaron hasta el presente y que explica un poco las formas de percepción de la realidad o el sistema social desigual, pero sobre todo del modo propio de emancipación.

⁵ Más radicalmente Iván Illich (1926-2002) critica a las instituciones educativas al considerarlas como formas organizativas que condicionan y distribuyen el conocimiento a través de su acción. Por esta razón, considera que el conocimiento debe estar en otros espacios de articulación social de manera que se haga de la saber una experiencia horizontal que permita a todos la libertad de acceso o transmisión de los contenidos. Estas instituciones ahora desescolarizadas permitirían acceder durante todos los momentos de la vida al saber (no solo en determinadas etapas de la vida) sin tramitaciones burocráticas o jerarquizadas, sino abiertas y debatibles porque pertenecen a la esfera pública.



cios que varían según su producción social, en las metodologías que no pueden ser un calco de los modos de hacer tradicional, y en los objetivos y ejes transversales que todo proceso de educación popular lleva a cabo sobre la marcha. Es un compromiso por una educación crítica y transformadora que toma parte de sus principales estrategias y mecanismos para crear, en comunión con el mundo, una pedagogía que responde al momento histórico y a las situaciones concretas que viven los sujetos. El educador popular resignifica esta labor cuando problematiza, en colectivo y en el escenario dispuesto para ello, las contradicciones que surgen del análisis de la realidad social, aquella que parece no tener un nuevo devenir. En palabras de Freire, “la transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño” (2004, p. 36).

Lo pedagógico, entonces, es una pugna constante en contra de lo establecido, de lo inmutable, de la práctica educativa que no reflexiona, pues aún no dimensiona la importancia de su papel y mucho menos comprende los saberes necesarios que, a priori, facilitarán la reelaboración y el reconocimiento de la práctica de manera integral. Este es un saber práctico que pone en tela de juicio el hecho educativo y las relaciones, de todo tipo, que se ciñen en el curso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, procesos que, por su misma constitución, operan al interior y al exterior de los espacios de clase. Es decir, es un saber producido en medio de las apuestas educativas populares que al estar bien orientadas logran cumplir con los objetivos y las intenciones, con las exigencias que le acarrea su labor, y con los retos y desafíos propios de un quehacer que va más allá del mero acto de enseñar.

En línea con lo descrito, los educadores, particularmente los educadores y las educadoras populares, son guías, mediadores, pedagogos aventurados e implicados en sus prácticas, personas apasionadas por la educación y las posibilidades que ofrece. En últimas, son artistas que vagan entre la imposibilidad del mundo y la esperanza que ven en el otro, en lo colectivo, en la pretensión e integralidad de su ocupación y, a menudo, en la oportunidad de promover un cambio real, sustantivo e integral de las formas (para la nueva sociedad). Un salto hacia una concepción de la educación distinta y especial: “la educación entendida y practicada como un acto liberador [que] requiere de un marco epistemológico en el que el conocimiento es construcción social permanente de los sujetos educandos en el acto individual y social de comprender(se) y liberar(se)” (Núñez, 2005, p. 9-10).

La educación popular, al menos por las razones expuestas en un primer momento, se enuncia como un camino estrecho, un viaje y opción de vida por *otros mundos posibles*, uno con destino prometedor y a la vez inconcluso hacia el triunfo y la distinción de un sujeto múltiple (renovado), que participa de la experiencia educativa con otra mirada; esto es, para superar y ser partícipe de los designios de un proyecto pensado desde y para los sectores populares.

En un segundo momento, la educación popular pone atención en preguntas como: ¿Sucede algo más allá de la clase? ¿Por qué es necesario vincular las dinámicas del territorio

dentro de un espacio de discusión y de intercambio de saberes? ¿Podemos aprovechar, pedagógicamente hablando, los procesos populares en función de su particularidad? ¿Cuál es el papel de la educación popular en la construcción de pedagogías críticas, autónomas y alternativas? Estos son solo algunos de los interrogantes que en la práctica atraviesan los procesos de educación popular, cuestiones no solo pedagógicas sino también políticas que al revisar el pasado como posibilidad, el presente como momento de actuar y el futuro que está por venir, hay que procurar mantener a través del tiempo: es deber del educador y la educadora popular acercar los territorios a las aulas o, en este caso, intentar que los grupos con los que se trabaja se apropien de este y lo doten de significado para incidir con propuestas. De ser posible, crear dinámicas de participación que no estén al margen de los problemas reales del mundo.

Sobre la primera pregunta, es un requisito imprescindible para la educación popular conservar los análisis rigurosos en torno a la realidad, intentando, por diferentes sendas y caminos, ir más allá del aula de clase, pues efectivamente suceden cosas. “El proceso de construcción de la educación popular está marcado por una tradición que intenta dar lugar a lo otro negado y convertir sus intereses y necesidades en una apuesta para toda la sociedad” (Mejía, 2015, p. 45). Implica hacer valer un proyecto educativo que se piensa las clases como espacios de creación, acompañamiento y construcción colectiva del conocimiento, que abiertamente y según la intención, sobrepasan la lógica bancaria donde los contenidos cumplen la función de ser depósitos transferibles a un recipiente vacío, y las aulas meros entornos de reproducción y enajenación. Superar esta forma de trabajo equivale a ampliar el abanico de oportunidades y reconocer que los contenidos pueden ir anclados al contexto exterior, a la misma cotidianidad, a los hechos coyunturales o tomando alguna experiencia personal o colectiva. Que los y las sujetas participantes en el aula, incluyendo al educando y la educanda, están en todo su derecho de inmiscuirse activamente en la vida social y política de la cual hacen parte, precisamente porque *lo personal es político y lo social un destino inexorable*.

Al preguntarse por la necesidad de vincular las dinámicas del territorio dentro de un espacio de discusión e intercambio de saberes, se demarca de igual manera la diferencia entre un proceso educativo formal de uno informal o popular dado que, este último, asume el territorio como fuente de conocimiento, desarrollo y aprehensión. Las aulas, que aquí se le llaman escenarios para el encuentro de saberes, son solo un lugar físico que está incorporado a un espectro mayor: el territorio. De modo que lo metodológico y lo logístico se encuentra supe-
ditado al dinamismo y a las características de cada proceso popular; es decir, no se reflexiona en una clase sin tener en cuenta los motivos que llevaron a los participantes y a los educadores populares a formar parte de la experiencia, a preguntarse por el proceder y el aporte que tendrá su desarrollo para la comunidad interior y exterior. Entonces y en vista de sentar las bases para que futuras apuestas de educación popular amplíen su gama de componentes pedagógicos al interior de los territorios, se presentarán una serie de sugerencias, apuntes y propuestas⁶. A continuación, algunas de estas:

⁶ Estas propuestas surgen de la experiencia personal y colectiva de los autores en distintos procesos educativos formales y de educación popular, también, de la experiencia y el legado que otras organizaciones y movimientos sociales del Sur del globo han dejado para que educadores y educadoras populares pongan en funcionamiento y mejoren su quehacer. Véase “*Técnicas participativas para la educación popular*” de Graciela Bustillos y Laura Vargas Vargas publicado en 1895 para profundizar.



- Los análisis de coyuntura son una herramienta valiosa para dinamizar la clase, profundizar en algunos temas de interés y, sobre todo, para no desconocer las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que viven los y las participantes de un proceso popular (PreIcfes, Preuniversitarios, Escuelas de Saberes Populares, Universidades Populares, entre otros). Se recomienda que esta estrategia se aplique en uno de los momentos de la jornada de clase, puede ser al comienzo o al final, y con el apoyo y consenso de sus protagonistas. Pasado un tiempo, esta forma de ver y hacer las cosas enriquece los debates, genera vínculos entre los participantes y favorece la democratización de las ideas, sean estas opuestas o no.

- Los recorridos territoriales son un recurso vital para las organizaciones sociales, ya que permiten comprender y visibilizar el territorio más allá de las representaciones y discursos negativos que han logrado calar en el imaginario popular. Un recorrido contribuye a que el educando conozca su medio y a esos otros actores sociales que lo integran; ayuda a que participe de sus dinámicas y entienda las temáticas en todas sus dimensiones. Para el educador es una chance de direccionar la experiencia educativa a un nivel mayor, puesto que se aleja de la rigurosidad metódica para construir espacios autónomos y reflexivos.

- A la larga, contar con una “chuspa”⁷ de herramientas propia puede significar que las apuestas han pasado por un proceso de madurez, de crecimiento y de diálogo que dista de sus versiones anteriores. Es bueno recalcar que este dispositivo sale mejor si se construye en colectivo, a saber, con los educadores y educadores populares en estrecha relación con sus educandos.

- Los talleres, de amplia variedad, convierten las clases, los contenidos y las metodologías en propulsores de ideas para el debate, el diálogo y la reflexión crítica. Si bien los talleres se modifican en virtud del componente del saber, existen algunas temáticas que siempre tienen que ser abordadas, por ejemplo: temas relacionados con la salud mental, al autocuidado, temas de género y familia, asuntos que se vinculen al trabajo y la participación política, y, finalmente, todo lo relativo a los deseos, sueños y preocupaciones del estudiantado.

- Participar activamente en bazares, coloquios, seminarios y encuentros culturales y pedagógicos propuestos por la misma comunidad u otro actor social, termina por beneficiar a cada uno de los procesos (ceranos o no) que confluyen allí. Es una oportunidad, de tantas, para aprender de otros, enriquecerse culturalmente y fortalecer la unidad popular.

⁷ En el contexto de la educación popular, las chuspas de herramientas se conocen como dispositivos o técnicas metodológicas que cada proceso o grupo puede usar en aras de fortalecer la experiencia de la que hacen parte. Para muchos, promueven la transformación social y el empoderamiento popular, para otros, incluyen una serie de técnicas que dinamizan los espacios, generan dinámicas de grupo o simplemente facilitan el quehacer pedagógico. En todo caso, es un enfoque crítico, creativo y participativo que se convierte en una fuente valiosa de conocimiento, aprendizaje y reflexión colectiva.

- Por último y no menos importante, hay que pensar la educación popular y las pedagogías como instrumentos (no de poder sobre y de coerción), que al servicio del educador y la educadora popular, pero principalmente de los sectores populares, funcionan como ejes transversales y articuladores para el desarrollo del ser humano mismo y en plenitud de su capacidad y libertad. Es la asunción de un sueño colectivo y materializable.

Ahora bien, sobre cuál puede ser es el papel de la educación popular en la construcción de pedagogías críticas, autónomas y alternativas la respuesta es simple: es fundamental en vista de que es una práctica social que por medio del pensamiento crítico y una serie de metodologías y estrategias de trabajo, se inclina a dar respuesta a las dinámicas sociales, políticas y culturales que tienen lugar en la realidad concreta. Siguiendo a Torres (2007), “en toda práctica educativa existe un saber implícito, no siempre tematizado, que forma parte del acervo cultural de la sociedad y referida al “saber educar”; en la medida en que ese saber se vuelve objeto de reflexión, hay pedagogía” (p. 115). De modo que se alteran las visiones relativas a la realidad y se edifica un quehacer concomitante con los desafíos que van surgiendo, con el saber pedagógico que es una pugna entre saber-poder y con la vuelta al ruedo de asuntos relacionados con el educar.

Revalidar lo pedagógico⁸ nuevamente es volver atrás en el caminar para construir procesos innovadores, colectivos y de gran envergadura que, ligados a la realidad contextual, rompan con las líneas disgregadoras entre el educador y el educando, entre la escuela y la comunidad, entre el saber y el conocimiento y entre lo público y lo popular. Básicamente, es reconstruir las relaciones de facto por unas que se acerquen a la nueva sociedad que se aproxima, la educación, como no podía ser de otra manera, debe ser pensada como el escenario prioritario para dicho cometido. Y es que no se debe olvidar la crítica a la educación y escuela tradicional, razón por la cual es imprescindible romper con las dinámicas de reproducción social⁹, de una educación que se piensa para el trabajo y el crecimiento económico, que es uniforme, excluyente y puramente científico-técnica, y que en la realidad se ha vendido como una de las pocas alternativas que tienen los sujetos y las sujetas para ascender socialmente.

Presentadas estas consideraciones, no queda más que decir que la educación popular y su sentido pedagógico, que es inseparable por definición, es una apuesta estable y en construcción permanente desde cientos de prácticas y procesos educativos populares. Al respecto, Alfonso Torres Carillo (2007), expresa:

⁸ Es preciso mencionar que el debate sobre lo pedagógico sigue siendo un tema recurrente en muy diversos escenarios (populares y académicos) y que, esa complementariedad, es la que está permitiendo en la actualidad profundizar, mantener y reflexionar en torno a las prácticas. Lo pedagógico se vale de múltiples experiencias que son sistematizadas en la escuela o desde las comunidades y organizaciones que trabajan la educación popular.

⁹ Desde la sociología de la educación se plantea la reproducción como un escenario social en el que se crean, producen y reproducen relaciones sociales dominantes, represivas y desiguales. La escuela se convierte en un espacio de reproducción de la desigualdad que, al calor de su génesis, se mantiene y legitima por medio de la violencia simbólica (de unos sobre otros).



Reconocer la pedagogía como saber sobre las prácticas educativas, susceptible de ser sistematizado y conceptualizado, y a los educadores como sus portadores, tiene implicaciones para el campo de la EP. Por un lado, implica que una pedagogía de la EP debe preguntarse no solo por el cómo (metodología), sino también sobre el por qué (sentido) y el para qué (intencionalidades), sobre el dónde (ámbitos), el con quienes (sujetos educativos), el qué (contenidos). Por el otro, construir una pedagogía de la EP exige necesariamente involucrar a los educadores populares como sujetos capaces de reflexionar desde y sobre sus experiencias. (p. 115)

Hay un saber que es necesario sistematizar, hay una lucha que es necesaria para perdurar a través del tiempo. La educación popular, hoy en día, es una propuesta político-pedagógica para toda la sociedad, para los educadores y las educadoras populares militantes, y para todo aquel que cree posible dilucidar una educación para otro mundo posible.

Sentidos políticos de la Educación Popular

Durante mucho tiempo en América Latina y especialmente en Colombia, la lucha de los pueblos se tornó violenta, desfasada y represiva como resultado de un diálogo fallido entre quienes han representado el Estado, que en esencia deberían ser los portavoces del mandato popular y sus reivindicaciones, y el mismo pueblo, que lucha por sus propios intereses, por los de las minorías olvidadas. En un escenario de esta magnitud hay que tomar, con toda conciencia y consideración, una posición activa, una postura sólida (no manipulable) y una opción política en favor de uno u otro, claramente y la historia de la educación popular es testigo de ello: una justa y deliberada contienda en beneficio de los oprimidos, de los excluidos de la tierra (Freire, 2008).

La opción política por *otro mundo posible*¹⁰ es, de hecho, una posición crítica frente al orden social vigente y frente al modelo socioeconómico que mantiene y reproduce las condiciones esenciales para su propia existencia. Implica reconocer que existe una estructura social ampliamente erigida sobre la cual se hace todo lo posible por perpetuar un entramado de normativas, instituciones y niveles de jerarquización que, según las circunstancias y el momento histórico, favorecen a un sector de la sociedad (el dominante). Todo tipo de intersticio destinado a alterar de un modo u otro el equilibrio o *status quo* legitimado socialmente, por considerarse ajeno o incompatible con tal orden de las cosas, será reprimido y sancionado por parte de las instituciones que la componen y, también, por una sociedad civil que se ha mantenido al margen de los problemas reales de la vida y del contexto. Sí o sí hay que tomar postura. Núñez (2005) afirma lo siguiente:

¹⁰ La idea de *Otro mundo posible* es una consigna de los pueblos en resistencia y quiere decir, a pesar de que suene descabellado, que la utopía necesaria dentro de una sociedad es perfectamente realizable. Que puede existir un mundo donde quepan otros mundos, un mundo donde la naturaleza y el ser humano coexisten en plenitud; un mundo en el cual la vida digna es una posibilidad latente y no una condición minoritaria: un mundo construido sobre una ética universal y despojada de todo aquello que es necesario dejar atrás, pues no tiene cabida.

No basta entonces estar o trabajar “con el pueblo” para que podamos hablar de una experiencia de educación popular. En realidad, depende de cómo, para qué y desde qué opción se está con el pueblo. Es decir, se trata del compromiso y opción política (obviamente no estamos hablando de opciones partidarias) desde el cual y hacia el cual se orienta nuestra acción: o al servicio de la liberación, o al mantenimiento —a veces, incluso, ingenuo— de la sociedad y el modelo dominante. (p. 13)

Las formas en cómo se lleve a cabo una experiencia de educación popular, dictaminarán el grado de compromiso, especialmente político, que los actores sociales tendrán en aras de trabajar, tejer, conocer, participar, construir y organizarse para cimentar las bases de un proyecto social, político, pedagógico y cultural que promueva un cambio paulatino de dicho orden. La educación popular propende por el empoderamiento y el protagonismo de los sujetos y las sujetas que a raíz de su condición social no tenían voz y voto, pero que con los nuevos aires de cambio ahora son conscientes, críticos y dueños de sus propias vidas, por lo tanto, el curso de la historia les pertenece a ellos.

Desde hace mucho tiempo Freire (2008) nos decía que “la educación como acto político y como acto de conocimiento es un proceso de transformación del hombre y su realidad” (p. 11). Es por esta razón que la educación, en especial la popular, requiere determinación, claridad política, acuerdos y un grado muy alto de responsabilidad, pues al ser un proceso en construcción con plena capacidad de revertir una situación concreta, no puede estar por fuera de las voluntades y los intereses de sus protagonistas. Es una educación que trabaja codo a codo con quienes están convencidos de que su causa es justa.

La experiencia y el espacio educativo¹¹ deben ser alternativas donde permanezcan y recreen las nociones de democracia, representatividad, articulación, organización y participación política, al igual que valores como la solidaridad, la autonomía, el respeto, la empatía y la igualdad; es por eso mismo que los educadores y las educadoras populares reiteran la importancia de continuar aunando esfuerzos con miras a seguir reproduciendo una educación democrática, integral, dialógica y respetuosa de la diversidad, una que promueva constantemente la formación en todos los frentes (sociales, políticos, económicos y culturales). Supone ser consciente de los dispositivos y las herramientas que dificultan el pleno desarrollo del ser, su humanización, y el revertir una condición de sujeto (sumiso y subsumido) por un sujeto múltiple que se reconoce, válida y trabaja en pro de los derechos de la mayoría, de la comunidad en la que vive y se desarrolla.

Paradójicamente, los límites de la acción de los sujetos y las sujetas organizadas están reducidas, desde la óptica formal, a las urnas, al mero voto, básicamente al sistema electoral. Como se mostró anteriormente, toda forma de manifestación atípica y contraria al “orden

¹¹ He de aclarar que los espacios educativos dentro de la educación popular son, en la mayoría de los casos, diametralmente distintos de los espacios educativos tradicionales (como las aulas de clase, las bibliotecas, la sala de actividades) etc. Para la EP, los espacios educativos buscan ser escenarios significativos, reconfigurables, versátiles y diseñados para hacer de la experiencia educativa un componente más de los proyectos liberadores y emancipatorios.



establecido” y que, fundamentalmente, pone en riesgo la permanencia y la estabilidad del estado de las cosas, por más desigual y contradictorio que sea el panorama existente, tiene que ser erradicado. De modo que todo proceso de educación popular, por su carácter político, es básicamente *disfuncional y disidente* para el orden social, aquel que trata estas “anomalías” con violencia y represión por considerarlas peligrosas. Conforme la lucha avanza, los procesos se mueven e insertan en un conflicto permanente: por un lado, con un sector de la sociedad que reclama una vida más digna, una con igualdad y justicia social, por el otro, un sector mucho más conservador, funcional al sistema y que en muchos casos legitima una especie de *fascismo social*¹² como retórica de la guerra y la oposición entre bandos que no logran dialogar y construir consensos por creer que son diferentes en muchos ámbitos de la vida social.

La educación popular ante tal panorama tendrá el deber de fortalecer las herramientas intelectuales para la defensa y promoción de sus principios; esto es, promover una especie de subjetividad crítica y rebelde que logre superar los mecanismos de control impuestos y legitimados por la sociedad, para conducir acciones y propuestas encaminadas a denunciar cualquier tipo de irregularidad e influir en el modo en que vemos las cosas. Los sectores populares son, en esencia, quienes viven el mayor grado de exclusión, por eso son los llamados a emprender su propia liberación; “al mismo tiempo, la Educación Popular asume que su tarea es contribuir a que dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico” (Torres, 2007, p. 23). Se fundamenta en el acompañamiento de sus luchas, saberes, vivencias y experiencias a través de proyectos político-educativos que con frecuencia sobrepasan los límites de la escuela, de lo que ocurre en un espacio de encuentro colectivo (generador de ideas) y que, en todo caso, desemboca en acciones con una intencionalidad política transformadora.

La formación política y el acompañamiento continuo que hace la educación popular refuerza la identidad colectiva de los grupos, sustentada particularmente en la defensa de los derechos humanos, en la justicia, el diálogo y la equidad, ya que hay que estar abiertos a los debates como forma de hacer política diferente, sin exclusión y sin imitar las maniobras y estratagemas del aparato estatal. Ciertamente, una subjetividad que aflora al calor de lucha es una que se irá integrando a toda una red solidaria compuesta por diversos sujetos, grupos y actores sociales que comparten objetivos y valores realizables, incluso, y si el momento histórico lo favorece, un tejido popular resistente, bien organizado y articulado en el que se reconocen y exponen las inconsistencias que caracterizan al modelo económico y sus continuas crisis, a la democracia que no logra ser participativa e incluyente, y al sistema educativo actual, que bajo la configuración del neoliberalismo, está directamente relacionado con las posibilidades de ascender socialmente. De algún modo u otro, todo se reduce a lo económico, a la posición que se podrá ocupar o no en la sociedad.

¹² Se entiende el fascismo social como un régimen civilizatorio que por medio de una democracia banalizada opera en beneficio del sistema económico y de un selecto grupo que saca provecho de su reproducción. Es un fascismo pluralista que prioriza los intereses de una minoría por sobre los derechos y particularidades de la gran mayoría; en consecuencia, instala diversas formas de opresión y criminalización entre la población en donde el odio y el desprecio hacia la diferencia parece ser un elemento que legitima medidas punitivas, violentas y regresivas. Véase Descolonizar el saber, reinventar el poder, de Boaventura De Sousa Santos (2010) para profundizar.

Sentidos éticos de la Educación Popular

El sentido ético de la educación popular parte de la cotidianidad de la vida humana, es decir, de la existencia corporal en tanto sus posibilidades de producción, conservación y desarrollo en el contexto y de la posibilidad de que el saber pueda potenciar este hecho (Merlo, 2019). Esto hace que la apuesta ética parta de un contenido material¹³: La existencia concreta de sujetos que quieren vivir y lo experimentan en su corporalidad de manera pulsional o volitiva como bien lo explica Enrique Dussel en su “Ética de la liberación” (2009). Es decir, parte del deseo de vivir (expresado en la complejidad orgánica psico-física del cuerpo) acompañado y complementado con argumentos (razones) consensuales y factibles¹⁴. La inmediatez de esta experiencia volitiva o afectiva de vivir genera elementos básicos para la conciencia ética y moral, pues la corporalidad a través del órgano del cerebro construye un sistema “evaluativo-afectivo” para juzgar la realidad:

El sistema límbico, la base del cerebro y el área frontal del córtex cumplen funciones cerebrales, funciones reguladoras de la sobrevivencia, de la reproducción y el desarrollo de la vida del ser humano. Su actividad consiste en determinar la jerarquización evaluativa misma, y en aplicar lo que “debe-ser” obrado para la reproducción y desarrollo de la vida del sujeto ético. Se trata de un estricto “deber-ser” normativo “ético” (que no es más que la otra descripción del “ser” o de la realidad del viviente humano) (Dussel, 2009, p. 105).

Es la vida humana la que determina los medios y los fines, es decir, fundamenta un orden normativo de la realidad al mismo tiempo que actúa sobre ella de manera vital. En otras palabras, el individuo que intenta suplir estas necesidades (conservar, reproducir, desarrollar la vida) pone en concurso sus fuerzas (energías productivas) para intentar colmarlas también con la ayuda de los otros. La presencia de la alteridad precede, compone y sostiene en futuro la posibilidad de sobrevivencia del viviente a través de los deberes, obligaciones y exigencias de responsabilidad propia (es una a priori y punto de partida de la autonomía-libertad) e intersubjetiva (deber-ser-social). El “deber de vivir” (pulsional) tanto individual como comunitario pasa inevitablemente por la experiencia cultural e histórica que fortalece o disminuye la potencialidad de lo que considera como una “vida buena” o “digna”¹⁵ de ser vivida. Se trata de un proceso de argumentación o “racionalidad discursiva práctico-intersubjetiva del acuerdo” (Dussel, 2009, p. 143) o “principio de formalidad” que puede estar o no en sintonía con las dinámicas vitales, de ahí su posibilidad o no de validez intersubjetiva, ya que se construye desde la verdad práctica o de hecho que es la existencia concreta.

¹³ La ética formal se preocupa de fijar medios y fines. No obstante, al no partir de una base material con pretensión de universalidad puede llegar a “instrumentalizarse”.

¹⁴ Se trata de postular una antropología unitaria que evite los antiguos debates dualistas (como los de Platón, Descartes y hasta Kant) que produjeron reduccionismos éticos. Por el contrario, lo que se busca es insistir en una visión más integral como se describe en el senti-pensar cómo lo diría Kusch o la “inteligencia sintiente” de Zubiri que interviene en el contacto con la realidad y, por tanto, compone la dimensión ética.

¹⁵ La descripción de este contenido ético contiene elementos que trascienden las culturas y las ontologías, lo que permite su universalización a pesar de las diferencias entre pueblos, épocas y personas. De esta manera, el hambre, la sed, la desnudez, la mutilación, entre otros, nunca serán éticos, siempre y cuando atenten directamente contra la pulsión de vivir.

La experiencia misma de las condiciones de vida se vuelve el contenido ético de la educación popular. La discusión llevada a cabo desde la posibilidad del “saber para vivir y vivir para saber”¹⁶ pasan por las fibras mismas de la existencia y se vuelven argumento. Es en últimas, dos momentos de la constitución ética los que entran en sinergia: Por un lado, como se dijo más arriba, momento material o de contenido es la vida misma y el momento formal que es la existencia hecha argumento con carácter de obligatoriedad y universalidad. Sin embargo, estos dos no tendrían fuerza suficiente si no se indicará el nivel de factibilidad o “posibilidad de lo posible” como se verá más adelante.

El punto de partida de esta ética (y debería serlo de todas las construcciones éticas) es claro: La vida misma como realidad compleja, interdependiente y sistemática. No se trata solo de la vida humana, sino de la vida planetaria (ese otro) olvidado y expuesto a la dominación y a la explotación, sobre la condición de la posibilidad del viviente humano. El antropocentrismo es todavía una nube teórico-práctica que hay que seguir superando.

Esta especie de “fundamentación” de la ética, evita teorizar o problematizar solo desde las normas o deberes de una manera desencarnada o “irreal”. Nietzsche entendió que la consecuencia de organizar la realidad sin la escucha de las fuerzas vitales o “dionisiacas” lleva a la sociedad a condición de “rebaño” y reproductora de una humanidad “decadente” sumergida en el “tú debes” (Nietzsche, 2005, p. 26)¹⁷.

La “exigencia vital” no solo construye el ámbito de la “obediencia” (norma), sino que es a la vez “verificadora” de lo constituido. La obediencia a la exigencia vital individual y comunitaria se convierte en el principio de fundamentación de normas reales y legítimas. Toda vida es transcultural y, por tanto, la exigencia vital es universal y esto compone su carácter emancipatorio¹⁸.

¹⁶ Foucault estableció una relación significativa entre el conocimiento y el poder, afirmando que el conocimiento tenía la capacidad de influir en la subjetividad, lo que constituía su poder. El conocimiento se convirtió en una de las formas de reproducción del statu quo dominante, aunque la resistencia podría surgir desde lo que él denominó “la estética de sí”. El pensador francés utilizó el término “sociedad disciplinaria” para ampliar su análisis al ámbito de los estudios sociales, interesándose en cómo el conocimiento se articula con el poder y variando según las formas de resistencia. En este contexto de biopolítica, otras formas, como las éticas, resisten a estos procesos de dominio. La resistencia implica que el sujeto se conciba como “una obra de arte” (“el arte de vivir”). En su obra “Microfísica del Poder” (1978), Foucault sostiene que el capitalismo se perpetúa gracias a la existencia de micropoderes presentes en todo el cuerpo social. Estos poderes se camuflan en la trama social, lo que llevó a Foucault a desarrollar el concepto de “sociedad disciplinaria”, en la cual solo las mentes y los cuerpos disciplinados pueden garantizar la productividad.

¹⁷ Para Freire, la dinámica opresor-oprimido no siempre implica un enfrentamiento directo, sino más bien una simbiosis en la que el oprimido termina “albergando” al opresor y perpetuando la dominación al naturalizarla en su entorno. Además, la relación entre educadores y educandos puede ser opresiva, caracterizada por la “bancarización”, en la que el estudiante es visto como un simple receptor de conocimientos preestablecidos. Sin embargo, esto no es necesariamente así, ya que la educación puede representar una “interrupción” en la posición social del sujeto, rompiendo con las dinámicas opresoras y permitiéndole ocupar otro lugar.

¹⁸ Sin embargo, en ciertos casos, la vida que se valora es aquella que se ajusta a condiciones socioeconómicas específicas. El capitalismo y el neoliberalismo, como experiencias predominantes en gran parte del mundo, no solo han generado lo que Marcuse describe como “necesidades ficticias”, sino también han establecido valores en torno a las “vidas que generan riqueza”. Adela Cortina (2017) identifica esta forma de exclusión con el término “aporofobia”.

La educación popular es tal por desbordar el aparato “institucional” y ubicarse en ambientes donde aparentemente las posibilidades vitales son más extremas. En su operatividad, la educación popular procura la conciencia crítica sobre el contexto en tanto sus amenazas como sus posibilidades para la vida. Al afirmar la existencia su apuesta se vuelve una lucha contra la hegemonía vigente cuando esta se constituye como una amenaza a lo vital, bien de manera intencionada, es decir, cuando lo constituido obedece a algún “oscuro” interés generalmente de unos pocos; o bien, cuando ha perdido su “actualidad” frente a los nuevos retos (coyunturas) o necesidades de la época.

La educación popular pone en movimiento a nuevos actores -quizá invisibilizados por el orden vigente- y los posiciona en potencialidad de discurso y de acción. Paulo Freire descubrió la fuerza de este hecho al postular el criterio de “dialogicidad” que hay en todo individuo:

La existencia en tanto humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (Freire, 2005, p. 106)

La capacidad de “pronunciar” y ser “pronunciado” por los otros abre la posibilidad de crear los criterios de “validez” de toda norma-ley, siempre cuando esté —como se dijo más arriba— en consonancia con la demanda vital. Las víctimas del sistema (el pobre, la analfabeta, el afectado por una determinada injusticia), “resurgen” para constituir una nueva situación o “transformar su mundo”. El diálogo de los “excluidos” del discurso dominante que procura la educación popular postula “nuevas normas” y formas de acción para transformar la realidad¹⁹. La eticidad es alcanzada por la interacción de argumentos-saberes, o en palabra de Freire, por su “dialogicidad” en torno a lo vital y lo antivital. La educación popular tiene la gracia de “llegar” a espacios dialogantes con los que “están fuera del discurso hegemónico”: El pueblo-plebs (la comunidad a la que no ha llegado o ha sido excluida los beneficios que muchas veces está reflejada en las periferias barriales, favelas o comunidades marginales, aquellos que podrían estar cobijados en el término extenso de “popular”) diferenciado del pueblo-populus (la comunidad perteneciente o acomodada a un aparente y restringido “bienestar”):

Puede ahora entenderse que lo “popular” es propio del pueblo en sentido estricto (lo referente al “bloque social de los oprimidos”), que en política es la última referencia y reserva regenerativa (hiperpotencia), pero todavía en-sí. Lo “popular” permanece como cultura, como costumbres, como economía, como ecología debajo de todos los procesos, en particular cuando hay pueblos premodernos (como los mayas, aymaras, quechuas, etc.) que acompañando la modernidad irán más allá de ella (en la civilización transcapitalista, trans-moderna, no pos-moderna que todavía es moderna, eurocéntrica, metropolitana) (Dussel, 2006, p. 92)

¹⁹ En su obra “El maestro ignorante” (2003), Jacques Rancière expone la idea ilusoria de asociar cierta posición social con una mayor inteligencia. En cambio, presenta como tesis central la “igualdad de las inteligencias”, desafiando la concepción extendida en la sociedad dominante de que el pueblo necesita instrucción debido a una supuesta inferioridad en su inteligencia. Históricamente, esto ha sido utilizado como un medio para encubrir la desigualdad social.



Como exterioridad “negada” en tanto sus posibilidades para vivir (y el caso educativo el acceso a un determinado conocimiento se convierte en una necesidad de desarrollar esta existencia a la vez que representa hoy más que nunca para los sectores más vulnerables una posibilidad casi de vida o muerte es uno de los modos más protagónicos de la realidad social para conseguir el “pan de cada día”); las víctimas del sistema establecen resistencias contra el “menosprecio social” como intenta describir Honneth (1997) o “menosprecio vital” como se intenta describir aquí, a través del mutuo reconocimiento no solo de su propia singularidad, sino de las condiciones análogas de desventura. A través de la “conciencia de la opresión” que no es otra que una conciencia crítica frente a la realidad injusta, se genera procesualmente la configuración de una nueva identidad colectiva:

La autorreferencia práctica a la que con tal experiencia de reconocimiento pueden llegar los individuos es el sentimiento de orgullo de grupo o de honor colectivo; el individuo se sabe en ello miembro de un grupo social, capaz de llevar a cabo operaciones conjuntas, cuyo valor para la sociedad es reconocido por todos los demás. En la relación interna de tales grupos las formas de interacción, en el caso normal, porque cada cual se sabe valorado por los otros en la misma medida, adoptan el carácter de relaciones solidarias; pues por «solidaridad», en una primera anticipación, puede entenderse un tipo de relación de interacción en el que los sujetos recíprocamente participan en sus vidas diferenciables, porque se valoran entre sí en forma simétrica. (Honneth, 1997, p. 157)

Esta concientización y el reconocimiento mutuo favorecen la transformación social y tienen tal potencialidad por el ámbito “dialógico” agenciado en los procesos de educación popular porque es la oportunidad metodológica de aprehensión de “temas generadores” (Freire, p. 118). La demanda ética de los encuentros (reuniones o espacios conquistados) da cabida a la responsabilidad por y con el otro como tema de discusión. Más todo no acaba allí en el círculo de estos más cercanos. Se trata de una responsabilidad que se traslada del “nosotros” reflexión sobre la condición del “ellos”. La educación popular al ser un ámbito de problematización y concientización de la realidad pone a la subjetividad de los involucrados en estado de apertura y compromiso (liderazgo) por los que no están cerca de la experiencia de “alfabetización” o nueva “codificación de la realidad” (Freire, 2005, p. 15). Se trata de una responsabilidad por la “illeidad” de quienes también están y no están en el territorio, pero que son también víctimas por las estructuras de injusticias y en los que se puede observar una subjetividad en estado de “pasividad epidermisada” o resignada frente a la opresión. Esta responsabilidad por la “illeidad” (neologismo levinasiano), por la vida de los más alejados que reconocen o no su condición, instaura los términos de la justicia:

La toma de conciencia está motivada por la presencia de un tercero al lado del prójimo buscado; también el tercero es buscado y la relación entre el prójimo y el tercero no puede ser indiferente al yo que se acerca. Se necesita de una justicia entre incomparables. Por tanto, es necesaria una comparación entre los incomparables y una sinopsis, una puesta en conjunto y una contemporaneidad; se necesita tematización, pensamiento, historia y escritura [...]. (Levinas, 1987, p. 61)

La justicia social y sus variables se convierten en una oportunidad de “investigación temática” para así transformar la realidad. La postura dialógica de estos espacios lleva incluso a considerar la responsabilidad con este “tercero” que encarna al perpetrador o dominador. Su vida también vale y es una exigencia ética en la que no se busca vencerle para cambiar de lugares, sino para lograr su transformación como bien lo entendió Freire (2005):

La lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se siente idealísticamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Éstos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. solo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos (p. 41).

Así pues, la fundamentación ética está puesta en “toda vida” incluso la de los opresores porque lo que está en juego es la recuperación misma de la humanidad y esto insta una nueva eticidad ahora crítica porque es desde la exterioridad de las víctimas que reclaman con mayor ahínco frente a una determinada totalidad de sentido (institucionalidad, norma) mayores condiciones vitales. No obstante, la dialogicidad esperada en la educación popular considera un tercer elemento de la constitución ética no solo de contenido y de formalidad, sino de factibilidad, es decir, de lo que puede hacerse con eficacia para conservar, reproducir y desarrollar la vida. Se trata de un momento de “realidad” discusional que se resiste a los pronunciamientos “irreales” en tanto imposibles. Este momento ético se resiste a toda pretensión ilusoria de la que sí se vale el discurso opresor.

El momento factible de la eticidad indica lo que realmente se “puede efectuar” eligiendo mediaciones adecuadas o eficaces para determinados fines a través de una racionalidad instrumental o estratégica que piensa en el aquí y en el ahora (“situacionalidad” diría Freire) lo que se puede hacer o no hacer. La eticidad del sistema opresor o fetichizado pudo haber colocado mediaciones no factibles para vida y esto lo experimentan muy bien las víctimas. De ahí que, su afirmación vital se eleve críticamente no solo descubriendo determinado “mal” (porque no permite la reproducción de la vida de las víctimas, por ejemplo), negando la negatividad (la condición a la que ha sido llevado en tanto que pobre, ignorante, migrante, perseguido, etc.), para luego, reconstruir o proponer otra realidad. Se trata de un proceso dialéctico o ana-dialéctico como lo expresa la ética de liberación (Dussel, 1974). Es por eso, que Freire (2005) acertadamente entiende la pedagogía del oprimido como una oportunidad para la esperanza que es parte de la “inconclusión del hombre” (p. 111) y que sirve para construir utópicamente otros mundos o condiciones posibles.



Conclusiones

No hay otra manera de resignificar y mantener vigentes los sentidos de la educación popular que exponiendo sus potencialidades y visibilizando en la práctica aquellos elementos que hacen de una experiencia educativa una oportunidad de transformación real y concreta. Se puede afirmar, efectivamente, que la educación popular ha hecho un camino histórico necesario dentro del espectro educativo a través de sus sentires pedagógicos, políticos y éticos que pasan por las fibras mismas de los protagonistas del saber en su contexto. Así, la educación popular ha venido madurando y dando sustento teórico a las luchas frente a las injusticias sociales.

No obstante, es verdad que la postura crítica de los educadores y de los educandos se enfrenta a otros retos por las nuevas dinámicas de injusticia, dominación y opresión que aparecen indistinguibles o camufladas en la esfera social. Si bien Freire advirtió desde el principio la inteligencia con la que obra el dominador para que el dominado no advierta su opresión, la naturalice y hasta la defienda, no desarrolló suficientemente esta estrategia de “camuflaje” del opresor. La razón se puede deber a las tensiones de su época en donde los opuestos eran más visibles y directos. Pero en un mundo cada vez más globalizado, las convulsiones y velocidades de estos tiempos parecen subsumir desde las sombras a las resistencias hasta lograr disminuir su potencia. Como resultado, Fromm (1941) expone la simbiosis resultante entre el carácter social e individual que moldea las fuerzas productivas y tiene repercusiones sobre la libertad y las formas de resistencias. En este sentido, un tipo de educación se impone a la altura de esta subjetividad para mantener el *statu quo*. Así pues, ya no es el no educar, sino educar para mantener un determinado parámetro del individuo a través de una “alfabetización” condicionada que bien puede privilegiar a unas determinadas clases (en el tono marxista) o sencillamente justifica las desigualdades.

Sin embargo, la astucia de la vida y la aventura del conocimiento en tanto “saber para vivir y vivir para saber” se abre paso entre las fisuras de dominación con la que las víctimas del sistema reclaman con ahínco su deseo de existencia. La programática de la educación popular permite configurar el conocimiento situado y universal con las demandas reales de los distintos grupos o sectores sociales que a modo de “bloque histórico” insisten en la resistencia frente al orden establecido (Gramsci, 1984).

Después de todo, la educación popular en medio de su contexto particular y a pesar de los desaciertos e imposibilidades perpetrados por el sistema, es una propuesta colectiva que se mantiene vigente y actualizada, pues en su haber reclama ser parte fundamental de un proceso de transformación a gran escala, aún inacabado, pero con todas las condiciones dadas (a favor y en contra). Ahora más que nunca están sentadas las bases para “descomponer” lo establecido y fundar, por todos los medios y propuestas posibles (pacíficas), un proyecto de sociedad que inspire confianza, compromiso y certeza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2021). *La condición humana*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI Editores.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Dussel, E. (2009). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Dussel, E. (2010). *20 Tesis de Política*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (1974). *Método para una Filosofía del Liberación*. Salamanca.
- Foucault, M (1979). *Microfísica del Poder*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Paz y Tierra S. A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fromm, E. (1941). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- Gramsci, A. (1984): *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*. Nueva Visión
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo de ser, o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Mejía, M. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37-48. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3866/3416>
- Merlo, J. (2019). La Voluntad de Vida como Potencia en Enrique Dussel. *Revista Filosofía UIS*, 18 (2), 185-205.
- Nietzsche, F. (2005). *El Ocaso de los ídolos*. Gárgola.



- Núñez, C. (2005). Educación Popular: una mirada de conjunto. *Revista Decisión*, (10), 1-14. https://infocdmx.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/decisio10_saber1.pdf
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Editorial Laertes.
- Torres, A. (2007). *Educación Popular Trayectoria y actualidad* (1 ed.). Coordinación de Investigación, Dirección General de Producción y Recreación de Saberes. https://ipecaledu.mx/wp-content/uploads/Educacion_Popular_Trayectoria_y_Actualid.pdf

e



EDUCACIÓN BIOCÉNTRICA

EXPERIENCIA VIVENCIAL DESDE BIODANZA EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DIANA CAROLINA VARÓN CASTIBLANCO

El presente capítulo aborda una lectura práctica y vivencial del proceso educativo que se genera en la Universidad Santo Tomás a través de Biodanza como un escenario que posibilita el desarrollo del modelo pedagógico desde la Educación Biocéntrica. Las siguientes páginas son el resultado, de la sistematización de la experiencia de Biodanza en la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá, que inicia en el año de 2019 desde la Facultad de Sociología en compañía del departamento de Bienestar Universitario hasta la actualidad en mi experiencia como docente titular que ha acompañado el espacio durante este tiempo.

El capítulo se divide en cuatro momentos: inicialmente, se hace una contextualización de la definición y antecedentes de la Educación Biocéntrica con los aportes teóricos de Paulo Freire (1993), Edgar Morin (1999), Rolando Toro (2008), Ruth Cavalcante y Cesar Wagner (2017); allí también se retoman referentes desde la sociología de la educación como Bourdieu (2003) y Simmel (2008) para repensar un enfoque situado en el que se considera la creatividad como fuente del saber pedagógico y que, por tanto, proceda más desde el hacer.

En segundo lugar, se contextualiza el escenario de Biodanza en la Universidad Santo Tomás, donde se comparte la experiencia de transitar el espacio en el 2020 con la llegada de la pandemia y cómo la virtualidad se convirtió en un escenario distinto para pensarse la metodología, pasando por el retorno progresivo en el 2021 hasta recuperar una presencialidad completa en el año 2022 y continuar el espacio en 2024.

Posteriormente, se desarrollan los componentes educativos Biocéntricos como el círculo de cultura, la relación, hombre, naturaleza y los acuerdos cronológicos y de convivencia (Cavalcante, 2017) que se desarrollan en el espacio de Biodanza dentro del contexto universitario. Ello para evidenciar cómo estos elementos permiten reflexionar sobre el cuerpo a través del movimiento corporal como una vía de aprendizaje que articula puntos de enunciación, desde lo sensible.

Por último, se retoma la práctica de Biodanza, proponiéndose como una “*pedagogía encarnada*” desde los planteamientos de la escritora y activista Bell Hooks, (2021), y la socióloga Olga Sabido (2022) que se articulan como un escenario teórico distinto para analizar Biodanza en un contexto universitario. En este apartado se evidencia el lugar de enunciación de docentes y estudiantes asistentes a las sesiones, que reflexionan sobre la presencia de estos espacios en el contexto educativo universitario y cómo desde allí, se pueden pensar vías de aprendizaje que se articulen desde lo colectivo para seguir construyendo un escenario en donde la sociología de la educación se siga haciendo presente.

A nivel metodológico, el capítulo se desarrolla desde un enfoque cualitativo (Flick, 2015) y fenomenológico (Schutz, 2003) abordando la subjetividad del actor individual y la colectividad en el escenario de Biodanza. Se presenta un registro temporal desde el año 2019 donde surge el espacio en la universidad hasta el año 2024. Con respecto a las técnicas, se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas (Beaud, 2018) a los asistentes al espacio entre estudiantes y docentes. A su vez, se comparte el registro fotográfico de las sesiones virtuales y presenciales que se consignaron como ejercicio de la práctica docente en las clases de Biodanza.

Definición y antecedentes de la Educación Biocéntrica

La Educación Biocéntrica se concibe desde diferentes perspectivas disciplinares e históricas que permiten entenderla como una herramienta de enseñanza que desde hace varios años busca insertarse cada vez más en los contextos educativos, que mayoritariamente les han dado mayor prioridad a modelos de enseñanza desde la competencia, el disciplinamiento y la primacía de la razón, dejando de lado otros aspectos que también son relevantes en los procesos de aprendizaje. De acuerdo con Naranjo (2010), “la educación patriarcal, que ha prevalecido durante varias generaciones, se ha dedicado constantemente a la transmisión de información, olvidando que el proceso educativo es a la vez un proceso emocional” (Perlo, 2019, p. 76).

Por tanto, la Educación Biocéntrica, es una apuesta epistemológica y educativa propuesta inicialmente en 1962 por Rolando Toro y aplicada en escuelas primarias de Valparaíso, Pucuro y Santiago de Chile. Actualmente, se aplica en diversas escuelas primarias de América Latina y Europa. “La Educación Biocéntrica reconoce la efectividad como centro generador y protector de la vida; su finalidad es restablecer las funciones originarias que permiten la conservación y evolución de la vida, creando desde la primera infancia pautas internas de vínculo con la naturaleza, comunión amorosa y conciencia ética” (Toro, 2012, p. 85).

La educación Biocéntrica puede ser adaptada para ser aplicada a diferentes contextos. Su intención es re-educativa y no correctiva. “Puede desenvolverse en instituciones, organizaciones, asociaciones, organizaciones no gubernamentales, escuelas públicas y privadas, grupos ecológicos, áreas comunitarias, grupos de mujeres, familias, de salud, educación, en grupos diversos: religiosos, estudiantiles, empresas, instituciones estatales, privadas y otras” (Pérez, 2018, p. 101). A su vez, se hacen partícipes la población infantil, adolescente, adultos y personas de la tercera edad.



De esta manera, la Educación Biocéntrica, “pone en cuestión la educación normativa y disciplinaria aún vigente en el sistema educativo y al mismo tiempo ofrece nuevas perspectivas para sustentar una educación potenciadora del ser y del ser con otros” (Perlo, 2019, p. 70). En ese sentido, es importante, referenciar los antecedentes epistemológicos que consolidaron a la Educación Biocéntrica hasta la actualidad, en función de ampliar posteriormente los postulados enunciados a la práctica de Biodanza en la Universidad Santo Tomás desde este enfoque de pensamiento educativo.

Los antecedentes epistemológicos de la Educación Biocéntrica se han desarrollado a través de los aportes de Paulo Freire (1993) con la educación popular, Edgar Morín (1999) desde el pensamiento complejo y Rolando Toro (2008) desde Biodanza. Posteriormente, se suman Ruth Cavalcante y Cesar Wagner (2017) en Brasil, que han desarrollado todo un enfoque vivencial aplicado a espacios educativos, desde la Educación Biocéntrica en primera infancia y en educación superior en Fortaleza- Brasil.

Inicialmente, los planteamientos de Paulo Freire que sumaron a la constitución de la Educación Biocéntrica se estructuran a partir de una educación liberadora a través del diálogo, haciendo énfasis del “proceso de concientización y a la propia conciencia, la construcción del conocimiento crítico, el diálogo amoroso y problematizador y el aprendizaje solidario, crítico y transformador” (Cavalcante, 2017, p. 29).

Es el diálogo como herramienta de construcción de conocimiento, uno de los aportes que se evidencia en las sesiones de Biodanza en la Universidad Santo Tomás y retoma los aportes de Freire a través de los círculos de cultura. Estos tienen su origen en el movimiento de la cultura Popular de Recife – Brasil en el año de 1964, cuándo Paulo Freire coordinó el proyecto de educación de Adultos e inauguró el Centro Popular de Cultura (Wagner, 2020).

Desde esa perspectiva, para Freire, la cultura se entendía como un constructo simbólico de elementos fundamentales que involucran prácticas cotidianas, tradición oral, historia, valores, rituales, artes y lenguas, es todo lo que el hombre crea y recrea, es el resultado de la praxis humana (Freire, 1993).

Por tanto, el círculo de cultura se convirtió en una herramienta pedagógica y metodológica que favorecía la concientización de la realidad frente al proceso de aprendizaje de una nueva-antigua palabra (palabra generadora) o asunto (tema generador) que se proponía a los estudiantes para el diálogo. Convirtiéndose en un “espacio de interacción personal para el aprendizaje individual y colectivo, construyéndose una realidad problematizada a través de un principio democrático de participación y de expresión de su pensamiento y de su percepción del mundo” (Cavalcante, 2021, p. 42). A través de un diálogo en círculo y con las palabras generadoras, se propicia a las personas salir de la cultura del silencio a través de la validación y escucha atenta de la palabra, para construir entre todos los participantes una conciencia crítica.

Cuando Paulo Freire “insiste en la primacía del diálogo en las relaciones educativas, incluye la pregunta, habla de una pedagogía, de la pregunta, de la palabra, la conversación y del acto educativo como un acto amoroso” (Pérez, 2018, p. 88). El círculo de cultura, metodología utilizada por este autor, es un espacio circular de expresión del ser, un espacio reflexivo y participativo. El ser es reconocido individualmente dentro de lo colectivo.

Estos elementos se seguirán explorando de forma práctica en el segundo apartado del capítulo cuándo se evidencie el proceso práctico de la Educación Biocéntrica en la Universidad a través de Biodanza con la comunidad académica de la institución.

Otro autor representativo en los antecedentes epistemológicos de la Educación Biocéntrica es Edgar Morín (1999), quien, desde sus aportes, invitó a la apertura de otros conocimientos desde la transdisciplinariedad, el pensamiento complejo, el reconocimiento de una educación integral y la reorganización del pensamiento del educador (Cavalcante, 2017).

Para Morín, “el conocimiento no se puede considerar como una herramienta *ready-made* que se puede emplear sin examinar su naturaleza. El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad entre la unidad y la multiplicidad. En consecuencia, la educación debe promover una inteligencia general apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (Morín, 1999, p. 13).

De esta manera, la educación también debería pensarse como un modo de conocimiento capaz de leer a las personas en sus contextos y sus complejidades (Morín, 1981), dejando de lado una estructura que espera moldearse a un todo bajo modelos institucionalizados que pierden de vista estos elementos que se configuran relevantes para una educación que gire más en torno a lo Biocéntrico.

En dónde el ser humano se conciba desde una multiplicidad de factores que lo permiten identificar como un ser integral. “El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano” (Morín, 1999, p. 6).

En su libro *Siete saberes para una educación del futuro* (1999), plantea que lo primero que debemos hacer es “salir de las cegueras paradigmáticas, saber que la racionalidad tiene sus grandes fallas y que es usada para la autojustificación. Cuando la racionalidad está al servicio del egocentrismo y de la proyección, lleva a justificar lo injustificable” (Pérez, 2018, p. 93).

En ese sentido, el enfoque Biocéntrico desarrollado en la Universidad Santo Tomás a través de Biodanza, es afín con las propuestas de Morín en cuanto a la necesidad de establecer nexos entre los conocimientos, que perciban al ser humano desde su complejidad e identidad para ser sujeto de saber que se expresa a través de la cultura, la palabra, el movimiento y el cuerpo. Edgar Morin nos propone una ética de la responsabilidad que emana de la autonomía



individual y solidaria con la comunidad, y en Biodanza se busca habitarnos desde lo colectivo como herramienta de construcción que teje experiencias, vivencias y encuentros, desde la diferencia que complementan y nutren el espacio educativo.

Otro de los referentes esenciales en el proceso de la consolidación de la Educación Biocéntrica fue el aporte desarrollado por el pedagogo y psicólogo chileno Rolando Toro Aranda, “la concepción pedagógica de Toro, estaba centrada en formas de aprendizaje vivencial; partiendo de la afectividad, se trataba de integrar la inteligencia con el respeto mutuo y el goce de vivir” (Perlo, 2019, p. 78).

El desarrollo de la enseñanza experimental indujo a Toro a crear el Laboratorio de Psicología en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción. “Los desarrollos que realizó en el ámbito de la educación fueron llevados a la práctica en el año 1965, en el Hospital Psiquiátrico de Santiago, donde realizó sus primeras investigaciones con música y danza; reconociendo que ciertas músicas generaban distintos estados emocionales y diferentes respuestas de los internos del hospital” (Perlo, 2019, p. 79).

A partir de allí surge Biodanza como eje fundamental de la Educación Biocéntrica, definiéndose como “un sistema de integración humana, renovación orgánica, reeducación afectiva y reaprendizaje de las funciones originarias de vida. Su metodología consiste en inducir vivencias integradoras por medio de la música, del canto, del movimiento y de situaciones de encuentro en grupo” (Toro, 2008, p. 12).

Para los lectores que no son muy cercanos a la metodología de Biodanza se referencia brevemente como se desarrollaría una sesión, este elemento es importante referenciarlo debido a que en el segundo apartado del capítulo se recogen las experiencias vivenciales de estudiantes y docentes en función de la práctica de la misma.

Las sesiones de Biodanza proponen realizar ejercicios en grupo, de manera individual y en pares, por tanto, se pueden proponer caminares de a dos, danzas en parejas y juegos en grupo que inviten al encuentro con el otro, de igual manera, se trabajan ejercicios asociados a la respiración, la fluidez y movimientos segmentarios del cuerpo como el cuello, los hombros y la cintura. A su vez, se ejecutan danzas de encuentro y de integración del cuerpo a través de un catálogo musical que tiene repertorio de sonidos rítmicos, vitales y alegres como la Samba, la música africana y canciones más melódicas que permitan llevar el movimiento del cuerpo a un estado de relajación, reposo y descanso (Castiblanco, 2022, p. 63).

El método vivencial de Biodanza se transforma en un mediador en la “educación Biocéntrica, ya que el contacto con el aprendizaje parte de la vivencia emotiva, tanto en el vínculo con el educador como en el vínculo con el conocimiento” (Pérez, 2018, p. 70). Por tanto, Biodanza en la Universidad Santo Tomás, se configura como una vía de aprendizaje Biocéntrico que le apuesta a un saber compartido, horizontal y afectivo basado en la escucha, el feedback y la expresión del movimiento corporal como una vía de autoconocimiento y reconocimiento individual y colectivo.

De esta manera, también se retoma el concepto desarrollado por Rolando Toro (2012) de pensarse el proceso de la Educación Biocéntrica desde la inteligencia afectiva, en dónde: “El aprendizaje depende de motivaciones afectivas y del vínculo que se establece en el acto educativo. El movimiento vivencial afectivo va creando redes y bifurcaciones en el complejo ramaje del árbol de la inteligencia, nos dice Toro. Parece ser que lo racional tuviese un fundamento trascendental con validez universal y de ninguna manera es así”. (Pérez, 2018, p. 164). Por tanto, la obra de Rolando Toro fundamenta la importancia de la vivencia, de la corporeidad, de la música y de la danza como un punto de partida para la expresión y fortalecimiento de la identidad.

Por último, pero no menos importante, también se resaltan los aportes realizados por Ruth Cavalcante y Cesar Wagner (2017), quienes fortalecieron la metodología de la Educación Biocéntrica desde una práctica activa en dónde, por ejemplo, hoy en Brasil se sitúa la Universidade Biocentrica en Fortaleza-CE-Brasil, institución de educación superior única en su enfoque disciplinar que tiene al principio Biocéntrico como eje principal para formar a educadores Biocéntricos alrededor del mundo.

Allí se busca fomentar una pedagogía del encuentro y del vínculo, dónde “La Educación Biocéntrica tiene como finalidad un cambio dirigido a la afectividad que implica la participación de la conciencia, de la memoria y de la representación simbólica, que son aspectos fundamentales tratados en la Educación a través de la vinculación de aspectos culturales, estéticos, sensibles y biográficos del ser” (Cavalcante y Wagner, 2017, p. 32).

Estos antecedentes epistemológicos dialogan con los planteamientos expuestos desde la sociología de la educación, en dónde para autores como Simmel en su obra *Pedagogía Escolar* (2008) “la pedagogía era cuestión de praxis y no de teoría. Esta idea era de vital importancia y estaba relacionada con su concepción romántica de educación, estrechamente vinculada a la noción de formación, entendida como la manera en que el “saber objetivo” llega a ser parte de la “existencia subjetiva” (Simmel, 2008, p. 52). La máxima pedagógica de Simmel era enseñar para formar individuos autónomos” (Sabido 2022, p. 126).

De acuerdo con ello, Simmel esboza un conjunto de prácticas educativas y docentes que van en contra de la masificación del sistema educativo moderno. Simmel fue un maestro de “filosofar con el cuerpo” (Stewart, 1999, p. 9). Ello se evidencia en sus planteamientos en dónde quien se encarga de la labor docente debería tener en cuenta procesos como la expresión, el tono de voz, los movimientos del cuerpo y expresión de los afectos en el proceso de enseñanza, “Reconocimiento, aliento y aprecio deben residir menos en palabras expresas que en lo contemplativo: en el tono del discurso, en el semblante, en los gestos” (Simmel, 2008, p. 115).

La experiencia de Biodanza en la Universidad Santo Tomás

Una vez expuestas las bases epistemológicas y los antecedentes de la Educación Biocéntrica, se contextualizará experiencia del trabajo de Biodanza en la Universidad Santo Tomás. La



propuesta de Biodanza en la universidad surge en el año 2019 como un trabajo desarrollado en la Facultad de Sociología y el departamento de Bienestar Universitario, en conjunto se presenta el taller para la comunidad académica en dónde pueden participar estudiantes de todas las carreras de la universidad, administrativos y docentes.

A lo largo de estos 4 años y medio se han realizado 10 ciclos de Biodanza en dónde se han registrado un total de 355 participaciones y se han recibido estudiantes de carreras como Sociología, Psicología, Ingeniería en Telecomunicaciones, Ingeniería ambiental, Ingeniería mecánica, Diseño Gráfico, Economía y Mercadeo.

Desde los docentes de la Universidad se ha tenido participación de los programas Sociología, Mercadeo, Diseño Gráfico, Ingeniería Mecánica e Ingeniería de Telecomunicaciones, siendo este un factor importante en función de pensarse Biodanza y la Educación Biocéntrica como una vía para desarrollar el ejercicio pedagógico desde otras posibilidades.

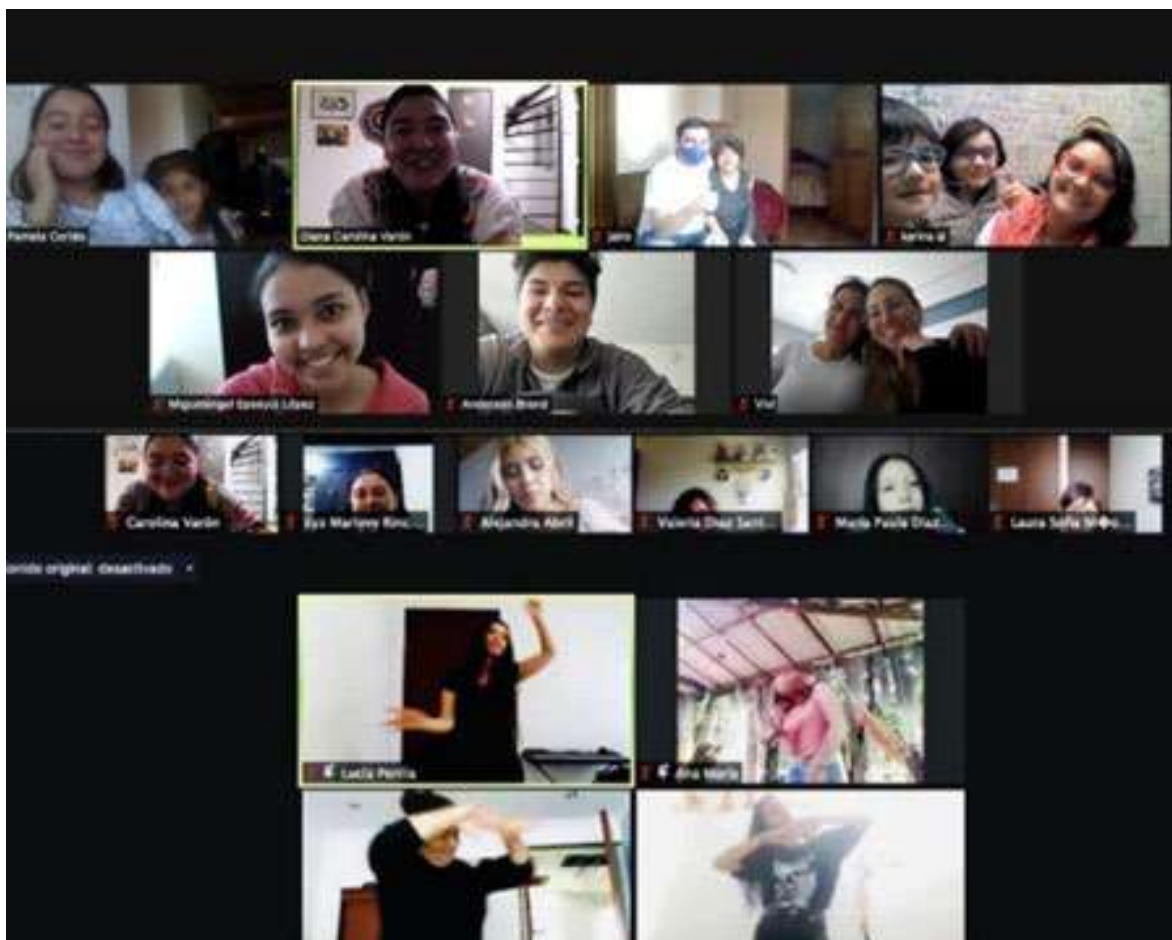
Incluso durante la pandemia en el año 2020 y el primer tercio del semestre 2021, a pesar de restringirse el encuentro presencial que es una de las potencialidades de la metodología de Biodanza, la propuesta se ajustó a las cambiantes necesidades y el ciclo logró llevarse a cabo de manera virtual, generando un aprendizaje en conjunto en dónde el movimiento corporal, la música y el encuentro aunque virtual, brindaron herramientas que nos permitieron acompañarnos desde el vínculo, la presencia cuidada con los demás, en medio de una cotidianidad que estaba mediada por las pantallas, reuniones y clases por plataformas digitales. Aquí el relato de Siruma López, Ángela Guachetá y Lucía Perilla, asistentes a las sesiones virtuales durante el periodo de confinamiento:

Asistí algunas veces durante la pandemia. Siento que, sobre todo, durante los primeros meses de cuarentena Biodanza fue una bocanada de aire fresco, era un espacio donde mi ansiedad se veía reducida. Estaba pasando por un momento triste, un vacío grande; y esas clases me libraban de eso. Tal vez me ayudaran a tranquilizarme en su momento y especialmente a respirar. (Siruma López, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

Asistí a algunas sesiones en pandemia y esas veces fue curioso no compartir el mismo espacio al bailar. Sin embargo, era un momento para relajarse y estar en la casa de una forma diferente en medio de una nueva rutina repentina en casa. La idea de hacer una playlist en conjunto fue genial para recordar un poco la esencia de la clase, incluso fuera de ella. (Ángela Camila Guachetá, comunicación personal, 12 de febrero de 2024)

Entonces los sentía cerca, me abrazaban y los abrazaba, sentía la calidez de nuestro grupo, nuestra humanidad a pesar de la pantalla fría y plana y eso nos mantenía conectados y fue muy importante para nosotros. Pero bueno, algo que no tenía la presencialidad y que sí permitió el bailar desde nuestras casas fue el poder compartir con familiares, amigos o incluso mascotas de nuestros compañeros de clase. Extrañaré ver a Cosmos, el gato biodanzante. (Edna Lucía Perilla Medina, comunicación personal, 30 de noviembre de 2022)

Figura 1. Registros Ciclo Biodanza Virtual 2020-2 2021— I.



Fuente: Elaboración propia.

El espacio de realizar Biodanza en las casas a través de la virtualidad también abrió la posibilidad de encontrarnos desde las lógicas de lo doméstico, de los entornos que antes se consideraban privados y ahora se volvían públicos al encender las cámaras para vernos bailar, se cambiaron los procesos de acompañamiento y como reto docente estuvo el ajustar una metodología presencial a la virtualidad sin perder la esencia de generar un espacio seguro en medio de tanta incertidumbre que nos acompañaba esos días.

Surge de esta manera un término sociológico referido al Hogar – Mundo (2007) que Marc Augé presenta cuándo el humano controla la movilidad, rutinas, horarios y lugares ahora desde lo digital (Gaytán Alcalá, 2020).

Una vez la presencialidad empezó a retomarse en el segundo semestre de 2021, el reto también significaba volver a encontrarnos de manera presencial, se había generado tanta prevención y miedo por restablecer el contacto que recuperar la esencia de Biodanza desde el

encuentro, el contacto y el abrazo, también llevo ajustes que se fueron realizando progresivamente al volver. Las clases se hacían con tapabocas, impidiéndonos vernos los rostros completamente, la ronda inicial con la que se da apertura a la sesión antes de la pandemia se hacía tomándonos de la mano, pero regresando esa práctica no se retomó hasta las últimas clases del segundo semestre 2021, cuando ya se había adquirido mayor confianza. Estas son algunas de las impresiones de las estudiantes volviendo al espacio presencial, relatando su experiencia después de 2 ciclos (1 año) en la virtualidad:

Nada se equipara a la presencialidad, por más de que la etapa de virtualidad fue disfrutada, el calor de la gente, el fulgor y el alborzo de una ronda entrelazada, el tacto de lxs demás y escucharnos tan de cerca se sintió muy bien. No creía que me hiciera tanta falta, pero sí me hizo. Ese día lloré, la mayoría del tiempo Biodanza genera unas sensaciones tan fuertes y el corazón es fácilmente susceptible a ello”. (Siruma López, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

El paso de la pandemia deja su huella en nuestros sentires y eso es algo que no se puede ocultar, sin embargo, la confianza seguía estando ahí. Cuando regresé, sentí que salía de la “cajita” de mi pantalla y estaba otra vez en la realidad física y “completa”. Salía de la realidad virtual y volvía a verme con mi profesora y compañeros de manera completa, en cuerpo y alma, pues nos volvíamos a tomar de las manos. Volver a bailar con la presencia del grupo es algo que me ayudó a entender aún más el significado de la “matriz, del vientre de Biodanza”. Indiscutiblemente, es una percepción muy diferente cuando se Biodanza de manera “online”, pues danzando en presencia con el grupo estoy percibiendo de manera directa, sin barreras o intermediaciones y de manera conjunta todas sus emociones. (Edna Lucía Perilla Medina, comunicación personal, 31 de octubre de 2022)



Figura 2. Retorno a la presencialidad 2021-2 Biodanza
U Santo Tomás

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, el periodo de tiempo que contempla el 2022 y el 2023 se convirtió en un espacio de ajuste, Biodanza ha podido volver a realizarse cómo se practicaba antes de la pandemia, aunque evidentemente el aislamiento y el estar en casa durante tanto tiempo generó un cambio en la manera de pensarnos los procesos educativos, de vínculo y aprendizaje que se convierten en nuevas maneras para seguir fortaleciendo la propuesta de Biodanza como una metodología educativa que busca integrar la experiencia vivencial como una herramienta clave para repensar la universidad como un escenario que no solo brinde espacios académicos, sino que genere nuevas propuestas pedagógicas y su aplicación en situaciones reales (Canós y Mauri, 2016). Esta apertura de la enseñanza superior hacia la innovación “implica nuevos planteamientos de la didáctica universitaria que actualicen sus metodologías y ejecuten planificaciones que consideren la acción del estudiantado” (Daher, 2022, p. 2).

La Educación Biocéntrica y Biodanza desde el contexto universitario

Ahora, una vez contextualizado el proceso de la experiencia en la universidad entre el paso de la virtualidad a la presencialidad, en este apartado se quiere hacer énfasis en cuáles son los componentes y actividades que hacen de Biodanza en la Universidad Santo Tomás un escenario propicio para el desarrollo de la Educación Biocéntrica.

Biodanza en la Universidad Santo Tomás ha tenido una ruta metodológica basada en conceptos abordados desde la Educación Biocéntrica como los procesos educativos Biocéntricos, “que tienen la finalidad de favorecer al acto de vivenciar-pensar y el acto de aceptar a las personas y los grupos en sus realidades, en sus posibilidades, sensibilidades y capacidades de interacción, convivencia y aprendizaje; estimulando la potencia de vida, el arte, la inteligencia afectiva, la construcción de conocimientos, sentidos y la identidad personal” (Cavalcante, 2021, p. 34). Los procesos educativos Biocéntricos desarrollados en la universidad a través de Biodanza y que se desarrollan a continuación, contemplan: los círculos de cultura, la relación hombre naturaleza y los acuerdos cronológicos y de convivencia.

El primer elemento, que se vincula a este escenario, son los círculos de cultura propuestos por Freire (2002) al ser considerados unidades de enseñanza (Gadotti y Torres, 2001). Estos se conciben como “el lugar donde se promueve un diálogo vivo y creador. Allí se propicia que el coordinador del círculo de cultura deberá tener confianza en los sujetos participantes, creer en ellos, en su posibilidad de crear, de cambiar las cosas. Freire afirma que ese educador debe ser humilde y promover reflexiones teóricas y acciones para liberar y no para domesticar” (Ramírez, 2008, p. 170).

En el espacio de Biodanza, en la Universidad Santo Tomás, los círculos de cultura se realizan al iniciar y al cerrar la sesión. Allí, antes de empezar a bailar, se propician unas palabras generadoras asociadas a las temáticas, dialogando en conjunto y desde allí se abre el espacio a un diálogo vinculante y relacional que permita a los integrantes entrar en sintonía con la propuesta que se lleva a cabo en la clase. Estas son algunas de las impresiones de esta experiencia en las entrevistas sobre el círculo de cultura.

Sí, así como es importante y especial compartir la danza, de igual manera lo es el compartir la palabra y el sentir que se expresa desde ahí. Algunas veces coincidimos y otras no, y eso me parece sorprendente... Esa convergencia de sentires solo se ven en ese círculo verbal, donde nadie te obliga hablar y solamente se confiesa desde una sinceridad íntima. (Siruma López, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

Sin esos relatos Biodanza no sería lo mismo, la profe siempre nos ha dejado claro que es un espacio seguro, recordar en tema de la no divulgación de lo que ahí se habla, pero en realidad lo considero muy importante, adoro expresar mis pensamientos no solo por medio de la danza, sino que también poniéndolos en palabras. (Juliana Bernal, comunicación personal, 14 de marzo de 2023)



Figura 3. Círculos de Cultura Biodanza, 2022/2023

Fuente: Elaboración propia.

Las clases que se han desarrollado a lo largo de los 10 ciclos están articulados a unas temáticas en particular que buscan ser un aliado en el desarrollo educativo de los estudiantes a través de temas como: La vida universitaria, la adaptación a los cambios, el habitar, el momento presente desde el aquí y ahora, la identidad, la gratitud, la creatividad, la vitalidad, entre otros. A su vez, se han trabajado ciclos en función de entender el ser humano como un todo y a pesar de estar en un entorno urbano, desde la Educación Biocéntrica se concibe la concepción de la relación del hombre con la naturaleza que “opera como plataforma sobre la cual se apoya todo el sistema teórico-vivencial de este enfoque educativo Biocéntrico” (Pérez 2003, p. 33).

Para ello, por ejemplo, en el ciclo 2022-2 se trabajó el ciclo de los cuatro elementos de la naturaleza: tierra, agua, fuego, aire, potenciando estos elementos en el cotidiano universitario de los estudiantes a través de cualidades en la tierra como la capacidad de concreción y vinculación con los ritmos; el fuego a través de la energía disponible de creación y acción para llevar a cabo los proyectos y tareas cotidianas de la universidad; o la capacidad de fluir a través de elementos como el agua y el aire en función de articularnos más con el presente y las danzas en dónde se propicia el respirar y el estar aquí y ahora, estos son algunos de los relatos de las entrevistas realizadas:

El poder de la mente para transportarse a esas energías por medio de la danza, sentir el agua en tu piel, olerla, escucharla y transportarte a una laguna fue una experiencia vivencial tremenda para mí. Con el fuego sentir que tu cuerpo arde, que tus emociones son cálidas y son válidas por medio de la expresión de tu baile; puedo decir que el elemento tierra no fue mi favorito, pero me hizo plantearme varias cosas. (Juliana Bernal, comunicación personal, 14 de marzo de 2023)

Vivencí el del fuego y su mensaje de transformación, lo cual me pareció lo más representativo. Ahora bien, esta metáfora del fuego me hizo revivir otros momentos y temas que había biodanzado y de este modo, entiendo como estos temas siguen estando conectados y son de trabajo continuo, lo cual es muy importante, porque es a través de la práctica y la vivencia que nosotros logramos aprender e interiorizar. (Edna Lucía Perilla Medina, comunicación personal, 31 de octubre de 2022)

Estos elementos se complementaron en el ciclo 2023-1 danzando esa relación con la naturaleza, desde los animales que en Biodanza se trabajan: la Serpiente (Curiosidad, sabiduría primordial), el Tigre (foco, orientar la acción, agilidad), la Garza (levedad, libertad) y el Hipopótamo (adaptabilidad, disfrute).

En la danza de la serpiente, me sentía tan abrazada, tan calentita que me fui muy feliz y tranquila, me parece un elemento tan bonito porque me transporta a los cambios de la serpiente, a la evolución del ser. Del (tigre) me llevo la fuerza, la irreverencia, permitirme ocupar espacio, apoderarme de mi voz porque me costaba mucho hacer ruido, dar mi opinión. De la garza, me llevo tomar vuelo, estirar tus alas, me encantó, me divertí muchísimo poder expresar el dejar ir por medio de mi cuerpo. Del hipopótamo me llevo la sensibilidad, la fluidez, los cambios. Le tengo mucho cariño porque conecto mucho con este elemento. El ser de la costa, crecer al lado del río y del mar, crecer al lado de esa inmensidad preciosa y tener el regalo de poder admirarla a diario. (Viviana Torres, comunicación personal, 30 de marzo de 2023).

Estos relatos expuestos sobre la relación hombre naturaleza evidencian como “La naturaleza es histórica y socialmente plural. También emocional y cognitivamente diversa. Son muchas las naturalezas con las que convivimos, con las que intercambiamos materia, energía, ideas, sentimientos, propósitos; naturalezas, también esquivas, objeto y sujeto de nuestro ser y accionar en el mundo” (Lezama, 2020, p. 47).

Otro de los elementos para tener en cuenta son los procesos asociados a los acuerdos cronológicos y de convivencia que se generan en la sesión. Inicialmente, los acuerdos cronológicos, tienen como objetivo que se tengan claro el momento de inicio y de cierre de la sesión, por lo general estas se desarrollan en un espacio de 2 horas, por tanto, se propicia que también exista una armonización de los espacios para recibir a los asistentes con tiempo suficiente antes del inicio de la sesión. A su vez, también existen los acuerdos de convivencia, que están asociados al cuidado de los vínculos y el respeto por los participantes de la sesión, ello se genera desde una escucha activa y presente en el espacio y el no juzgar el movimiento corporal de los demás y que progresivamente se genere un espacio de confianza en el grupo.



Estos procesos educativos Biocéntricos (Cavalcante, 2021), permiten que también se reinterpreté el lugar del cuerpo en la educación a través del movimiento corporal, porque en Biodanza todos los cuerpos tienen una danza posible, y, sin embargo, por lo general los asistentes a las primeras clases llegan con un imaginario de cómo debería verse un cuerpo que baila con cualidades más asociadas a lo coreográfico, al ritmo, equilibrio, elasticidad o estética.

Sin embargo, con la práctica de Biodanza se fomenta un proceso de reaprendizaje y educación acerca de comprender al cuerpo como receptáculo del habitus (Bourdieu, 2003) “que se presenta como un sistema de gustos, disposiciones que definen, significan al mundo y al conjunto de las prácticas en sus categorías de percepción” (Castiblanco, 2022, p. 64).

Esto evidencia cómo el cuerpo es una unidad de estudio desde la sociología y la educación, en dónde aún en varios escenarios educativos se presenta todavía una disociación del cuerpo y la mente en el movimiento corporal y es necesario sabernos en el aula como seres en dónde “el mundo es percibido en y a través del cuerpo y esto implica una relación entre cuerpo, piel, cuerpo, imagen y cuerpo, movimiento; cuando las personas constatan que comparten alguna forma específica de la relación aludida con otra persona confían en ella” (Scribano, 2019, p. 114).

Este escenario genera progresivamente en Biodanza, lazos afectivos y de vínculo que le dan identidad al grupo y a que las personas poco a poco también se relacionen o perciban su cuerpo de formas distintas con la práctica continua de Biodanza. En las entrevistas realizadas estas son algunos relatos a la pregunta sobre si ha cambiado la percepción que se tiene sobre el propio cuerpo practicando Biodanza:

Si bien hay muchas cosas por trabajar, aprecio a mi cuerpo mucho más que antes, lo he valorado más, el goce continuo me ha hecho sentirlo profundamente, la danza en sí misma es el goce del cuerpo. Mi cuerpo ha sido feliz en la medida en que ha danzado en libertad. (Siruma López, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

Por supuesto. Ahora entiendo mejor que antes que a través de mi cuerpo se reflejan mis emociones, las que puedo reconocer, como también aquellas que no tanto y es en esta medida, que puedo ir aprendiendo a conocerlas mejor. (Edna Lucía Perilla Medina, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

Ya no pongo el valor del cuerpo solo en la estética. Si no por todo lo que mi cuerpo me permite hacer. Lo que me permite expresar. La Biodanza, siento que se trata de estar presente contigo y tu cuerpo. También el hecho que no exista una presión por tener un movimiento perfecto o seguir una coreografía te demuestra que tu cuerpo está bien dentro de su expresión. (Viviana Torres, comunicación personal, 30 de marzo de 2023)

Por tanto, “El movimiento del cuerpo en el espacio es primordial, las personas no solo tienen cuerpo, sino que se mueven con este y a partir de este movimiento es que tienen una percepción particular del mundo, una experiencia contextual de este” (Entwistle, 2002, p. 46). Los procesos vistos desde la práctica de Biodanza indican como el cuerpo es el resultado de la educación recibida, los contextos y los procesos de identificación que han conducido a cada persona a la adaptación de los comportamientos sociales y culturales de su entorno.

Sin embargo, cómo lo plantearía Le Bretón (2018), “este aprendizaje de las modalidades corporales de la relación del individuo con el mundo no se detiene en la infancia, sino que continúa toda la vida de acuerdo con los reajustes sociales y culturales que se van imponiendo en el estilo de vida, y con los diferentes roles que conviene asumir a lo largo de la existencia” (p. 5). En consecuencia, Biodanza se convierte en una vía de aprendizaje de manera individual y colectiva que evidencia que la resignificación y percepción del cuerpo pueden asumir otros matices cuando se abre la puerta de la expresión corporal, de la danza, del gesto, la mirada, la escucha, el silencio, la respiración, la presencia aquí y ahora y el movimiento pleno de sentido.



Figura 4. Registros ciclo de Biodanza 2022-2024
Fuente: Elaboración propia.

Pedagogías desde el cuerpo en movimiento: estudiantes y docentes desde lo sensible

Este apartado tiene la intención de enunciar cómo Biodanza, en la Universidad Santo Tomás, busca ser un escenario para que la práctica de los procesos educativos entre estudiantes y docentes se pueda abordar desde una perspectiva distinta. La experiencia de tener docentes y estudiantes en la misma sala danzando también genera un espacio distinto al salón de clase “tradicional” dónde se ejerce el rol tradicional de docente y de estudiante, y a pesar de la horizontalidad y las nuevas prácticas docentes frente a una generación cambiante, en general se produce una distancia que sigue latente.

Pero la experiencia de Biodanza en la Universidad Santo Tomás ha permitido que ese escenario abra nuevas posibilidades para reconocernos estudiantes y docentes como seres sintientes y dispuestos a percibirnos de una manera distinta, haciendo parte de una experiencia vivencial que conecta con otras formas de relacionarnos y de recibir noticias a través de la danza, la presencia del otro en grupo dando lugar al habitar la emoción y/o emociones que se puedan generar en una sesión.

A nivel teórico, estos procesos resuenan con los aportes que hacen pensadoras como Bell Hooks (2021), quien considera de vital importancia el papel de la emoción en la educación superior. En dónde el salón de clases debería ser un escenario que propicie más la motivación, distinto al aburrimiento o la monotonía, que por lo general resulta en apatía por parte de los estudiantes. Y ello no traduce en que “el profesor o la profesora den un espectáculo, sino que las prácticas pedagógicas pongan en movimiento la idea de que: La emoción se genera a través del proceso colectivo” (Hooks p. 30). Por otro lado, para Hooks una “buena pedagogía reconoce que cada aula es diferente, lo mismo que cada individuo, las y los estudiantes tienen que ser vistos en su particularidad” (Sabido 2022, p. 128).

Estos elementos planteados por Hooks (2021), hacen eco en las sesiones de Biodanza a través de involucrar una pedagogía biocéntrica desde lo colectivo en medio de un ambiente universitario, frente a este aspecto se preguntaba en las entrevistas a estudiantes y docentes ¿Cómo relacionaban Biodanza con la educación universitaria, y si consideraban que se complementan?

Desde la perspectiva de los estudiantes, se evidencia como un proceso que complementa los procesos más allá de lo académico y permite articular los procesos cotidianos estudiantiles de una manera distinta:

La relaciono como un espacio necesario que aporta a la salud mental y por ende ayuda a mejorar de diferentes maneras las actividades académicas. Considero que en mi caso me ayuda a afrontar las responsabilidades más tranquilas, porque siento que un cuerpo y una mente relajada o tranquila encuentra el espacio para el corre corre universitario. Así, pues si considero que se complementan porque además de ser una buena herramienta para la salud mental también lo es física (por el movimiento) y creo que eso, incluso científicamente aporta a actividades como las académicas, mejorar y desarrollar las cosas de forma diferente. (Ángela Camila Guachetá, comunicación personal, 10 de febrero de 2024)

Biodanza puede llegar a complementarse con cualquier aspecto de tu vida que quieras agregar, con lo laboral, con lo académico, con lo personal y demás. Pero la educación universitaria trae sus retos en la medida en que la mayoría somos personas jóvenes aún llenas de miedos, inseguridades, alegrías, penas, frustraciones y demás que no somos capaces de entender del todo, y lo cierto es que estamos oscilando entre la vida adulta y el final de adolescencia todo el tiempo, entonces se siente de otra manera cuando se practica Biodanza porque te ayuda a entender tu mente y tu cuerpo, organizar tus ideas, sanar y encontrarte a ti mismo/misma desde otras experiencias. (Juliana Bernal, comunicación personal, 14 de octubre de 2022)

Estos elementos expuestos en las entrevistas dialogan con el lugar de enunciación de las docentes que han participado en el espacio como Ana María Henao, docente de Sociología y Katya Cañas, docente de Mercadeo:

Considero que en los entornos universitarios existe una presión académica constante y los estudiantes además se enfrentan a distintas angustias fruto de la incertidumbre emocional, laboral, etc. Encuentro este espacio valioso como lugar de encuentro, de relación con el otro, que puede ayudar a mejorar la actitud ante distintos retos, ofreciendo tranquilidad y confianza. (Ana María Henao, comunicación personal, 13 de abril de 2023)

Siento que la Biodanza puede ser muy constructiva para los estudiantes, aporta de manera integral al desarrollo y bienestar del individuo, y contribuye al fortalecimiento de su creatividad, formando mejores seres humanos, con altos niveles de autoestima y empáticos en su relacionamiento. (Katya Cañas, comunicación personal, 25 de abril de 2023)

Estas perspectivas de estudiantes y docentes frente a la práctica de Biodanza plantean la posibilidad de articular, como lo enuncia Sabido (2022), una pedagogía encarnada. Es decir, “una pedagogía que con el cuerpo y desde el cuerpo enlace voces, saberes, sentires y críticas a las formas tradicionales, sexistas, clasistas y racistas del conocer. Los cuerpos sienten y ese sentir, da sentido al mundo; por ello, la atención a las emociones, su desgaste y su capacidad movilizante, forman parte de una pedagogía encarnada y crítica” (Sabido 2022, p. 133).

En ese sentido, es relevante que desde la sociología de la educación se consoliden cada vez más estas pedagogías encarnadas (*embodied pedagogies*) (McDonough, Forgasz, Berry, et al., 2016) y sensoriales (Azamar, 2019), que tienen como premisa pensarse desde “1) la conciencia corporal y espacial de la sensación y el movimiento en el profesorado; 2) la atención a las emociones y sensaciones como parte del razonamiento pedagógico; 3) el papel del cuerpo en el contexto sociocultural y la atención crítica a los marcadores de género, raza y sexualidad en las prácticas pedagógicas” (McDonough, Forgasz, Berry, et al., 2016, p. 434).

Las pedagogías encarnadas invitan a que los docentes desde su rol como educadores, asuman un lugar distinto al que tradicionalmente se ha venido ejerciendo durante décadas, hay diferentes vías para llegar a ello, dentro de este capítulo se apuesta a pensar Biodanza como una posibilidad que refleje ese proceso, por tanto, en las entrevistas con las docentes se les preguntaba si ¿consideraban que la práctica de Biodanza aporta en su rol como docentes en la universidad?, estas fueron sus respuestas:



Sí, creo que, fortaleciendo aspectos importantes de mi ser, puedo generar mejores vínculos con mis estudiantes, y por ende contribuir de manera positiva en la transmisión de conocimiento. (Katya Cañas, comunicación personal, 25 de abril de 2023)

Sí, indirectamente, al permitirme cambiar el estado de ánimo, liberar el estrés y equilibrar las emociones, lo cual seguramente interviene en mi relación con otros, en este caso, los alumnos. (Ana María Henao, comunicación personal, 13 de abril de 2023)

A su vez, se preguntó a las docentes si ¿Recomendarían Biodanza a docentes cómo ellas? Y estas fueron sus respuestas:

El personal docente está constantemente expuesto, por las demandas laborales, a situaciones de estrés y de ansiedad. Frente a esto, la Biodanza puede aportar en tranquilidad y ayuda en el desarrollo de cierta inteligencia emocional, lo cual claramente ayuda tanto a nivel personal como en la relación con los estudiantes. (Ana María Henao, comunicación personal, 13 de abril de 2023)

Sí, porque creo que podría contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza. (Katya Cañas, comunicación personal, 25 de abril de 2023)

De acuerdo con lo expuesto por las docentes y teniendo como premisa la Educación Biocéntrica y las pedagogías encarnadas a través de Biodanza, la apuesta es a que estas prácticas y esta metodología se conviertan en un escenario que se piense como un espacio académico disponible como electiva en los planes de estudio de varias carreras. El aporte que se puede hacer desde este lugar de enunciación puede seguir aportando desde muchos aspectos, incluso, los estudiantes identifican este proceso como una vía de acción que podría llegar a más personas:

En mi caso personal opino que la Biodanza y la educación universitaria si se complementan. Pero siento que se complementarían mejor, si estuviera incluida en el pénsum. Creo que Biodanza hace parte de lo que se entiende por educación holística, la universidad en sí misma no se adentra en ese campo, es una lástima. Sigue enfocándose en la obtención de cierto tipo de conocimiento intelectual, que no se relaciona con las vivencias del cuerpo y el entorno. (Siruma López, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

Por tanto, es de vital importancia seguir desarrollados estos espacios en dónde las pedagogías sensoriales y corporales, se orienten hacia la construcción de espacios habitados por sujetos cognoscentes que “perciben, sienten y desean, lo cual les permite reconocer y situar el lugar desde el que conocen” (Azamar, 2019, p. 356) (Sabido 2022, p. 126).

En ese sentido, se enuncia como, en términos de Hooks, el proceso de enseñanza es un acto performativo. “Y ese aspecto de nuestro trabajo ofrece el espacio para el cambio, la invención y los giros espontáneos que pueden servir de catalizador para la aparición de los elementos únicos del aula” (2021, p. 32). Siguiendo a Paulo Freire, “Hooks destacó la necesidad de que el conocimiento siempre sea significativo. Para Hooks, estamos llamados “a crear nuevas



formas de conocer, estrategias diferentes para compartir conocimiento que denuncien y subvertan las asimetrías entre los géneros, clases y cuerpos disciplinados” (Sabido 2022, p. 132).

Es por ello que la sociología de la educación, debe seguir articulándose bajo estas nuevas premisas, teniendo siempre muy presente que la cultura, media entre las relaciones educativas y las relaciones de poder entre las clases sociales (Bourdieu, 2003); por tanto, pensar el cuerpo, sigue siendo un elemento estructurante de contextos y condiciones de vida que afectan el desarrollo de la vida académica de estudiantes y docentes y ello es un punto vital que requiere seguir estudiándose y aterrizarlo cada vez más desde escenarios vivenciales como Biodanza en las aulas de clase.

Para finalizar, la Educación Biocéntrica a través de Biodanza se convierten en un espacio interdisciplinar para pensarse los procesos educativos desde una pedagogía que involucra el diálogo, la danza y el cuerpo como vía de aprendizaje en donde la capacidad de aprender juntos potencia el conocimiento situado y encarnado para seguir construyendo nuevas lecturas y perspectivas sobre la sociología de la educación.

Una sociología de la educación que siga articulando nuevas perspectivas para la construcción de un conocimiento crítico dentro del aula desde el rol de los estudiantes, docentes y actores de la comunidad académica, redefiniendo modelos educativos y prácticas pedagógicas que le den mayor relevancia a la sensorialidad, al cuerpo como mapa, brújula y camino para generar conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranibar Brañez, D. E. (2010). Los siete saberes según Edgar Morin. *Gaceta Médica Boliviana*, 33(1), 76-78. Recuperado en 21 de octubre de 2022, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-29662010000100015&lng=es&tlng=es.
- Azamar, C. R. (2019). Aula universitaria y experiencia estética: narrativas del gozo. En O. Sábido Ramos (Coord.), *Los sentidos del cuerpo: un giro sensorial en la investigación social y los estudios de género*. CIEG-UNAM.
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la entrevista etnográfica. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 175-218. <https://doi.org/10.22380/2539472X.388>
- Bourdieu, P. (2003). Sociología de la percepción estética. *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*.
- Canós, L. y Mauri, J. (2016). Metodologías activas para la docencia y aplicación de las nuevas tecnologías: una experiencia. *XX Simposium Nacional de la URSI*. Gandía, España.
- Castiblanco, D. C. V. (2022). Cuerpos y Emociones en Movimiento: Biodanza desde una lectura Sociológica. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 2(39), 60-73.
- Cavaltante, R y Wagner, C. (2017). *Educación Biocéntrica: ciencia, arte, mística, amor y transformación*. Centro de desenvolvimiento humano CDH. Universidad Biocéntrica. Brasil. Fortaleza.
- Cavaltante, R y Wagner, C. (2021). Curso de Educación Biocéntrica online. Universidade Biocéntrica. Fortaleza / CE / Brasil.
- Daher, M.; Rosati, A.; Hernández, A.; Vásquez, N. y Tomicic, A. (2022). TIC y metodologías activas para promover la educación universitaria integral. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24, e08. Epub 13 de septiembre de 2022.
- Entwistle, J. (2002). *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Freire, P. (1993). *Educación popular*. Buenos Aires: CLACSO.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF: Siglo XXI.
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire: una biobibliografía*. México D.F.: Siglo XXI.
- Gaytán Alcalá, F. (2020). *Conjurar el miedo: El concepto Hogar-Mundo derivado de la pandemia COVID-19*.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994).
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo* (Vol. 99). Siruela.
- Lezama, J. L. (2020). La Naturaleza en la Reflexión Sociológica Clásica. *Revista de la Carrera de Sociología*, 10(10), 247-274.
- Mcdonough, S.; Forgasz, R.; Berry, A. y Taylor, M. (2016). All brain and still no body: Moving towards a pedagogy of embodiment in teacher education. En D. Garbett y A. Ovens (Eds.), *Enacting Self-Study as Methodology for Professional Inquiry* (pp. 433-439). Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.
- Morin, E. y Barcelona, P. (2017). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Morin, E. (1981). *El Método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Naranjo, C. (2010). *La mente patriarcal*. Barcelona, España: RBA Integral.
- Pérez, N. (2018). *Educación y cultura como centros de vida, una pedagogía del afecto y la creatividad para docentes y familia*. Resistencia: Chaco.
- Perlo Pachega, C. L. (2019). La pedagogía biocéntrica: Del currículum disciplinario-normativo al reencantamiento de la educación. *Revista Científica*, 4(12), 68-88. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.3.68-88>
- Ramírez, G. J. (2008). Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. *Publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.



Schutz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social: Escritos II* (N. Míguez, Trad.). Amorrortu Editores.

Simmel, G. (2008). *Pedagogía escolar* (1. Ed). Gedisa.

Stewart, J. (1999). "Georg Simmel at the lectern: The lecture as embodiment of text". *Body & Society* 5(4): 1-16.

Toro, R. (2008). *Biodanza*. Editorial Cuarto Propio.

Toro, R. y Toro, C. (2012). *Inteligencia afectiva: la unidad de la mente con el universo*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.

e



LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

UN APOORTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y
TRANSFORMADORES

ESTEFANIA ACERO BUITRAGO

En este capítulo amerita la sociología de la educación una reflexión profunda asociada a los sentires del lector al referirse a la educación y naturaleza, que tiene como consecuencia el pensar en reflexiones sociológicas y de la educación entorno al ambiente como un campo social; y que sobrepasa los límites de lo entendido netamente como “lo educativo”: Los programas escolares, las calificaciones, las normas, lo funcional y no funcional, las ideas de la producción, del individualismo y la competencia; todo aquello que el sistema capitalista neoliberal integró a las instituciones y a las prácticas que constituyen todo el entramado social.

Más que un capítulo destinado a explicar esta rama de la sociología de la educación, el presente apartado es un abrebocas para la construcción de una crítica compleja acerca de los valores e ideologías sobre las que se construye el Estado —en temas ambientales— y que por consiguiente¹ interfieren y determinan las prácticas sociales que se reproducen en espacios escolares —estructurados bajo estos mismos valores—. Además, espero que este capítulo invite a la reflexión, a repensar nuestro papel dentro de la sociología y a que inclinemos nuestras acciones en una búsqueda activa hacia la construcción de una nueva perspectiva: la ecocéntrica, con enfoques educativos sensibles, participativos, políticos y transformadores, mas no una educación puesta al mercado, a la producción y a la alienación del ser.

La perspectiva ecocéntrica² ha sido abordada desde incluso antes de la era moderna. El ecocentrismo se refiere a una visión del mundo que reconoce el valor intrínseco de todas

¹ Se toma como efecto directo debido a que las instituciones educativas son parte de la esfera política que atañe al Estado y que están determinadas por la ideología dominante.

² Este término proviene de la filosofía ambiental y la ética ecológica. El ecocentrismo es una perspectiva en sociología que reconoce a los ecosistemas y a todas las formas de vida como centrales en el análisis social. Esta visión postula que las sociedades humanas son parte integral de un sistema más amplio de relaciones bióticas, y que la sostenibilidad de nuestras comunidades depende de la relación respetuosa, armoniosa e integral con estos sistemas ecológicos.



las formas de vida y los ecosistemas, en contraste con el antropocentrismo, que pone a los seres humanos en el centro de las relaciones sociales, económicas, políticas y de producción. Dicha perspectiva ha sido construida a partir de aportes sobre el ecologismo, el valor de la naturaleza en sí misma de Arne Naess (1973), la ética ambiental de Holmes Rolston III (1988), ecología profunda de Richard Sylvan (1973), entre otros. De forma sucinta, el ecocentrismo se dispone desde influencias filosóficas y ambientales que proponen hacerle frente a la visión antropocéntrica que como la historia e incluso dichos autores lo presentan, han sido la brújula de nuestras sociedades.

El ecocentrismo pone en diálogo las nociones de naturaleza y del mundo que se conciben como “normales” o aquellas que no se han cuestionado lo suficiente para ser transformadas. Aldo Leopold (1949) argumenta que una relación ética con la naturaleza incluye la sensibilización y respeto por las comunidades no humanas, que hacen parte de las sociedades. Lo cual es una idea central en el ecocentrismo.

Por otra parte, el aspecto educacional ha obedecido (en la escuela) a procesos ligados a las Ciencias Naturales y la biología. El desarrollo de lo que podría considerarse educación ecocéntrica ha estado influenciado por corrientes de la filosofía y las ciencias naturales. Algunos autores han buscado incorporar estas ideas ecocéntricas en la pedagogía. Por ejemplo, la educación ambiental ha evolucionado desde enfoques más centrados en el ser humano hacia enfoques más reflexivos y holísticos que plantean considerar a los ecosistemas y a otras especies como partes centrales de los procesos educativos.

Autores como David Orr (1992), Gregory Bateson (1972) y Fritjof Capra (1996) han tenido influencia en el desarrollo de una pedagogía que enfatiza la interconexión entre los seres humanos y la naturaleza, y podrían considerarse pioneros en promover un enfoque más ecocéntrico en la educación y las relaciones sociales. Orr, en particular, ha abogado por una educación que prepare a las personas para vivir de manera sostenible, promoviendo el pensamiento crítico y la conciencia ecológica. Esto es fundamental para una educación ecocéntrica.

Todos estos avances son en materia, un enfoque diferencial para vincularnos a los procesos educativos y a las interacciones de nuestras sociedades, surgen como resistencia a procesos de la superestructura³ que pretenden mantener una relación de dominación con la naturaleza y reproducir dichas formas de relación en las sociedades respecto a la naturaleza. Estas formas de relación son concebidas bajo el antropocentrismo, que considera al ser humano como el centro de todo y como el actor más importante de las sociedades. Por dicha razón las decisiones y la forma en la que funciona el mundo prioriza los intereses del ser humano sobre cualquier situación, problema o fenómeno. Latour (1993) se acerca a dicho fenómeno y

³ Marx, K. (1859) en *Preface to A Contribution to the Critique of Political Economy*. Se refiere a la superestructura como todas las instituciones y aspectos culturales, políticos, legales, religiosos, artísticos, filosóficos e ideológicos de una sociedad. Marx argumenta que estos elementos de la superestructura no son independientes, sino que están determinados por la base económica de la sociedad, es decir, por las relaciones de producción y las fuerzas productivas que existen en un momento dado.



critica la división tradicional entre naturaleza y sociedad que caracteriza al pensamiento antropocéntrico. Al igual que Ulrich Beck (1992), quien discute cómo las modernas sociedades industriales, al centrarse en el progreso humano y el dominio tecnológico sobre la naturaleza aluden a una idea de progreso completamente antropocéntrica, que guía a la destrucción de las sociedades.

De allí la importancia de comprender la composición y funcionamiento de las dinámicas sociales y la superestructura que las determina en gran parte. Las sociedades actuales están construidas por la historicidad de estas; es decir se componen a partir de contextos, modelos, sucesos, revoluciones, guerras, entre otras cosas que construyen una línea de eventos que determinan los momentos sociales del ahora y cumplen un carácter con base en la dependencia de dicha trayectoria (Theodore *et al*, 2009) materializada en la estructura social. Y, por tanto, con las relaciones sociales que surgen dentro de ella; obedecen a la moralidad, las leyes, las tradiciones, los valores, entre otros elementos. Además, está instruida por los grandes agentes económicos, sociales y políticos que han construido la historia, obedecen a la materialización de los valores que rigen a cada sociedad. Debido a esto, resulta pertinente comprender la educación desde una perspectiva más sociológica, que congregue los aspectos ideológicos estructurales que se reproducen en la educación y aplique su carácter de planeación para vincular nuevos valores que cambien la forma en que la pedagogía responde a la reproducción social del capital, que replican los valores del capitalismo neoliberal. Y dicha reproducción como lo mencionó Althusser (1971) funciona a partir de los aparatos ideológicos del Estado, los cuales son cambiantes y varían en tanto a la ideología⁴ que les otorga una unidad y actúa como factor de cohesión de intereses.

La materialización de las ideas está indudablemente influenciada por los valores del sistema social y económico dominante en concreto. Las ideas construyen prácticas sociales, conforman instituciones y permiten tanto la modificación como la determinación de las relaciones sociales. Sin embargo, la intención del texto no es afirmar que las sociedades son una distopía, sueño de dominación, ni que estos valores se reproducen y cumplen a cabalidad el deseo de construir una sociedad basada en una ideología libre de toda resistencia. Por el contrario, bien hemos visto que las transformaciones y revoluciones del mundo son iniciadas y propiciadas por el carácter de resistencia a los valores ya mencionados, incluso este capítulo pretende incitar a la resistencia de la educación alienante vigente en los contextos actuales.

La ideología a la que le apunta la educación ecocéntrica, se compone de valores simples pero contrahegemónicos. La hegemonía que se interpreta desde un contexto global según Wallerstein (1974). Tal hegemonía es una dinámica de sistema-mundo moderno donde la ideología se basa en el sistema capitalista que favorece a ciertos países y sectores (el centro)

⁴ La ideología según Althusser es un sistema de prácticas y representaciones que existe materialmente en las instituciones y rituales sociales. Su función principal es reproducir las condiciones de producción mediante la “interpelación” de individuos como sujetos, asegurando que acepten y perpetúen las relaciones de poder existentes de manera inconsciente



sobre otros (la periferia y la semi-periferia. Esta globalización como lo aborda Wallerstein favorece la creación de valores de homogeneización cultural que también reproducen los valores hegemónicos. Al igual que el mencionado antropocentrismo, la globalización, el hiperconsumo, la sobreproducción, y la explotación de la tierra son los fenómenos que consolidan y fortalecen la ideología dominante.

La ideología en los tiempos posmodernos puede entenderse como un sistema de valores que se subordina a la superestructura del sistema económico hegemónico —el capitalismo— que se ha transformado también en la brújula de las relaciones sociales, políticas y morales de las sociedades. La posmodernidad, según Lyotard (1987) se caracteriza por el declive de las metanarrativas⁵ que unificaban el mundo social. A lo que Bauman (2007) aporta, que el mundo posmoderno se compone a partir del hiperconsumo, la individualización, la pérdida de la solidez de las instituciones estatales, y la desvinculación de los lazos sociales. E incluso Byung Chul Han (2012) menciona que, en la era actual, predomina el sistema neoliberal que promueve relaciones sociales basadas en la autoexplotación, el cansancio, la sobreproducción (material como individual) y el desencantamiento de las cosas, de las relaciones sociales, de los relatos, de la vida en sí misma.

Aquella posmodernidad, ha promovido fielmente los intereses de los seres humanos sin contemplar su lugar en el mundo, o la construcción de una totalidad basada en algo más que solo los seres humanos. Se han construido valores que tienen autonomía de reproducción, valores anclados a obligaciones de producción y consumo que incluso sin un agente coercitivo, mantienen su función de coerción en las sociedades. Reduciendo la posibilidad de instaurar valores armoniosos e integrales con todos los fenómenos y dinámicas del mundo que pueden constituir una nueva ideología y por tanto un nuevo mundo social.

Ahora bien, la posmodernidad propone un sistema de valores intrínsecos al sistema económico impuesto de forma global —el neoliberal— y aunque los estudios de la posmodernidad procuren priorizar los aspectos culturales, los estados psicológicos y algunos de la semiótica, su injerencia no logra instaurarse en el desarrollo de estrategias que reproduzcan este interés en los sistemas sociales. No obstante, el sistema capitalista neoliberal ha traído consigo múltiples cambios en los diferentes componentes de la sociedad, podríamos señalar algunos tales como: la ciudad, el mercado, la política, e incluso la educación. Por lo tanto, ante el “cómo” se responde socialmente a dichos estímulos, encontramos que, aunque con algunas excepciones, las sociedades responden ciegamente a este sistema de valores.

La educación no es la excepción, lo plantea Durkheim (1992), en Educación y Sociología. La educación puede entenderse como un proceso único y múltiple a su vez, al igual que en la sociedad este carácter dicotómico construye todos los sistemas entendidos desde el

⁵ Según Jean-François Lyotard (1979) en su obra “La condición posmoderna: informe sobre el saber”. Se refiere a las grandes narrativas o relatos que buscan explicar el sentido de la historia, la sociedad y el conocimiento en su totalidad. Estas narrativas suelen ser totalizadoras, es decir, intentan abarcar todos los aspectos de la vida humana bajo un mismo principio o teoría.



macrosistema: “No existe, por así decirlo, sociedad alguna en la que el sistema educacional no presente un doble aspecto que es a la vez único y múltiple.” (1992). Es múltiple, en cuanto a los procesos formativos, los cuales pueden variar dependiendo de la clase social, el tipo de educación recibida, el país, y la sociedad que rodea al individuo, etc. Sin embargo, es única frente a dos aspectos clave: La unificación de la educación en cuanto a los valores comunes que debe tener la sociedad para que esta funcione en armonía. Y las características o aptitudes propias del individuo, aprendidas de manera empírica en base a las vivencias y/o experiencias, las cuales tienen consecuencia directa en su modo de ser, la forma en que se desarrolla en la sociedad, y su papel en la educación⁶.

Un ejemplo de esto lo propone Durkheim, al señalar que en el Medioevo, los procesos educativos se regían de forma múltiple basados en la posición social del individuo y en lo que este pudiera costear. Sin embargo, todo el proceso educativo estaba basado y orientado en esencia en la enseñanza de los valores cristianos. Así mismo, tal énfasis propone un ejemplo para la modernidad: Las profesiones se entienden como la multiplicidad, pero todos estamos regidos por una educación casi que universal, la educación primaria. Allí se inculcan los primeros valores del sistema por medio de: La ética, el respeto a la ley, los derechos ciudadanos, y la apreciación por la ciencia y el conocimiento científico. La importancia de esta educación unificadora radica en la cohesión social que genera (colectivamente) y la oportunidad del individuo de aplicarlos en su desarrollo social. Entiéndase entonces a la educación como un mecanismo que interioriza en los sujetos los valores de la superestructura, a través del sistema escolar es una forma de adaptar a los sujetos para los intereses y/o voluntades de un sistema mayor, en este caso el capitalista neoliberal.

La educación es, entonces, la herramienta para el desarrollo de las sociedades en todos sus aspectos. Regresando con Durkheim, la única forma de vivir en sociedad es garantizando una educación común que inserte al niño en las instituciones y valores sociales reduciendo su egoísmo innato y fomentando cualidades de solidaridad. Es de esta forma que la educación se nos presenta como la primera forma de transformación social. Que es donde se busca resaltar la importancia de que la sociología aborde, no solo el análisis de la educación, sino también las herramientas pedagógicas para su modificación. Pues es en esta ciencia que se consideran todos los aspectos necesarios para la construcción de nuevas sociedades teniendo en cuenta la multiplicidad de contextos, disciplinas y fenómenos sociales, junto a lo más importante: aislar la educación de los intereses privados neoliberales que rigen este nuevo mundo globalizado.

[...] si bien la educación no es gestora de los procesos de cambio social, cumple un papel importante como agente fortalecedor y acelerador de dichos procesos transformadores; papel que solo puede cumplir acabadamente si lejos de limitarse al señalamiento de los problemas con que se enfrentan los países en vías de desarrollo, apunta al esclarecimiento de sus causas y a la proposición de soluciones posibles... Aparece así la necesidad de una educación ambiental de carácter integral que promueva el conocimiento de los problemas del medio natural y social en su conjunto y los vincula sólidamente con sus causas... (Teitelbaum, 1978, p. 51)

⁶El capítulo se enfocará en la primera parte: La unificación de la educación.



El papel de la sociología en la educación puede entenderse desde tres niveles: *El nivel analítico*, instancia en que se toma a la educación como un hecho social dispuesto para el estudio y análisis sociológico; el nivel de planeamiento, como una función en la que se organizan y mejoran los programas escolares; y, *el nivel transformador*, asociado al cambio de los valores e ideas que estructuran en primera instancia al sistema educativo. El carácter diferenciador de este último se encuentra diluido en la función práctica que cumplen dentro del sistema educativo nada más. Asumiendo que se entiende el primer nivel analítico con carácter científico, investigativo o académico, sin proceder a una profundización de lo que lo “analítico” implica, un carácter de comprensión, análisis, objeto de ciencia. El segundo nivel, *planeamiento*, como su nombre lo dice, se refiere a todas las funciones de planeación y diseño de los programas escolares —que se modifican incluso cada 10 años—, que refiere un estudio de la ciencia con un enfoque más pedagógico, requiere una abstracción de pedagogías funcionales, construcción de programas escolares dependientes de los contextos y necesidades, y de un compromiso emotivo por la educación con enfoque ecocéntrico. Se entiende como el arquitecto de la transformación, más no el que la ejerce directamente. El último nivel, *el transformador*, que se construye con bases de todos los niveles anteriores tiene un carácter mucho más práctico, se constituye en armonía con los otros y lo encontramos en los colectivos, movimientos sociales, casas de cultura, y todas las personas que promueven este tipo de consciencia respecto a la naturaleza. Este nivel contempla la importancia de la acción, y una acción inmediata, mientras los otros niveles —aunque importantes e imprescindibles— invierten cantidades gigantes de tiempo en el análisis y estudio, este nivel actúa casi que de forma inmediata en su círculo social más cercano, su injerencia es vital para alimentar la transformación en todos los niveles. Los niveles no están organizados jerárquicamente por nivel de importancia o porque corresponda a un orden, o pasos específicos.

Ahora bien, teniendo en cuenta todo lo anterior, la educación es la clave para enfrentarnos a los tiempos posmodernos⁷, y por lo tanto es necesario estudiarla, reorganizarla y otorgarle un carácter transformador en resistencia a los valores capitalistas neoliberales⁸ que se instauran al actual sistema educativo. Este capítulo responde a la importancia de la educación con enfoque ecocéntrico; sin embargo, es necesario aclarar el impacto, junto a la determinación que tienen los valores y la ideología hegemónica de las sociedades. Esto por dos motivos: 1. El sistema capitalista neoliberal no tiene interés alguno en promover enfoques ecocéntricos o naturales, debido a que sería contradictorio a sus dinámicas de explotación y mercantilización de la naturaleza —convirtiendo a la sociedad en un futuro problema dentro de sus negocios—. 2. El sistema educativo se ha especializado en individualizar la educación, en hacerla una competencia, un sistema meritocrático, con enfoques productivos y funcionales en tanto beneficio a su sistema económico.

⁷ Entiéndase Posmodernidad bajo los conceptos de Lyotard, Bauman, y Han. Presentan una visión crítica de la posmodernidad, destacando el rechazo a las metanarrativas, la prevalencia de estructuras sociales fluidas y el impacto de la presión de rendimiento en el individuo. Juntos, reflejan cómo la posmodernidad descompone estructuras tradicionales y adapta las relaciones sociales a nuevas realidades.

⁸ Algunos de estos valores son: el individualismo, el exceso de competitividad, hiperconsumo, centralización espacial, explotación de la tierra, vínculos inestables, relaciones superficiales, autoexplotación, pérdida de la contemplación, productividad, entre otros.



Se debe empezar con el problema principal de estos sistemas y es la forma en la que se percibe y, por lo tanto, se organiza a la educación. La educación se ha comprendido desde un enfoque tradicional como un ejercicio de crianza e instrucción por medio de la acción docente. Se enfoca mucho más en la transmisión de conocimientos para que el sujeto adquiriera una determinada posición o formación. Se puede percibir en los sistemas escolares que se tiende a asemejarse a procesos mecánicos de aprendizaje, sin matices, una línea recta, sin curvas; la vemos manifestada en un proceso de transmisión cognoscitiva basada en la producción y la funcionalidad para el mercado. Paulo Freire (1970) asegura: “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” debido a que se considera que el alumno tiene saberes que constituyen un excelente punto de partida para generar nuevos procesos mentales.

Esta dinámica de transmisión obedece también a los aparatos ideológicos del estado que propuso Althusser. Pues la reproducción de conocimiento e información que se traduce en ideología debe ser un proceso con un margen mínimo de flexibilidad. Esto con el propósito de reducir las posibilidades de generar contradicciones o la reproducción de una ideología que no contribuya al sistema hegemónico vigente. En la posmodernidad, esta dinámica ha sido más difícil de mantener, pues existen más condiciones internas y externas que promueven un tipo de pedagogía más liberal, e incluso más crítica. Por ejemplo, una de las estrategias que fortalecen la dinámica tradicional es la relación jerárquica con quienes enseñaban (que solían ser gente de edades avanzadas, con dicha ideología muy adscrita) y el ejercicio de poder que esto mantenía. El propósito de este sistema escolar tradicional era reproducir la ideología hegemónica y producir sujetos que replicarán sin lugar a duda dicha ideología. Esto también con el objetivo de que se adaptaran fácilmente al sistema del mercado de producción y trabajo sin cuestionarse nada.

En este punto se empieza a percibir la razón de la ausencia de una perspectiva ecocéntrica: esta NO es funcional para el sistema que ha mercantilizado a la naturaleza desde la industrialización. En efecto, la educación con perspectiva ecocéntrica NO es un proceso instructivo, sino más bien un proceso dinámico que promueve la solidaridad y preocupaciones por el bien común —opuesto al individualismo que instruye el capitalismo neoliberal—.

El ecocentrismo es un concepto que nace de las reflexiones filosóficas, en parte políticas que revela un sistema de valores enfocados en la naturaleza, con bases totalmente contradictorias al antropocentrismo (sistema de valores vigente en la actualidad), al que se le otorgan todas las consecuencias de mercantilización y destrucción de la naturaleza. Una característica clave que engloba la ontología del ecocentrismo y sus infinitas discusiones, es el valor de la naturaleza. Al que históricamente se le ha otorgado por el nombre de “medio ambiente”, mal llamado, pues no solo implica una relación redundante de entorno-entorno, sino que también —como sabemos el lenguaje configura la realidad— reduce el reconocimiento de lo que realmente es la naturaleza. No es un “ambiente” o un “entorno”, la naturaleza no es ruido de fondo, es el corazón de nuestras relaciones sociales en el mundo, somos la naturaleza porque la habitamos, no nos pertenece, no la dominamos. Reconocer a la naturaleza como un ser vivo,



por lo que es y no por lo que nos brinda, expande las forma en las que conocemos y aprendemos el mundo: declarar que el enfoque ecocentrista no es un enfoque por la conservación del medio ambiente, sino una lucha por el reconocimiento de la naturaleza, esto fundamentado en su condición de naturaleza en sí misma y no su condición de “alimentar” a la humanidad.

De allí la importancia de la vigencia de la sociología en nuevos enfoques como este. La naturaleza hace parte de nosotros y a su vez es un algo externo con el que nos relacionamos. Contiene un carácter de dualidad entre lo que está adentro y afuera, lo que yace en nosotros mismos, pero también lo que nos afecta y yace del exterior. Por esto mismo su vitalidad y la forma en la que nos relacionamos con ella, determinan nuestra relación con las sociedades. Ya lo dijo Giddens (2000):

La labor de la sociología es investigar la conexión que existe entre lo que la sociedad hace de nosotros y lo que hacemos de nosotros mismos. Nuestras actividades estructuran —dan forma— al mundo social que nos rodea y, al mismo tiempo, son estructuradas por él.

Esta responsabilidad sociológica se aborda desde la comprensión de las dinámicas sociales estructuradas por la ideología dominante y su capacidad transformadora y de ser transformada bajo nuevos valores. Es imprescindible que en estos valores se contemple la naturaleza y nuestra relación con la misma, de forma indirecta o directa. Son las acciones sociales y los sentidos desarrollados como sujetos los que estructuran el mundo social. Son aquellas acciones y sentidos los que se deben transformar por medio del enfoque ecocéntrico.

Con el fin de hilar la relación de reivindicar los valores ecocentristas en la educación como resistencia frente a los valores neoliberales capitalistas añado: El ecocentrismo engloba un conjunto de éticas que reafirma el valor inherente de toda la naturaleza, por lo que es considerada moral e integralmente a los ecosistemas, el territorio, la biosfera y el planeta natural. El ecocentrismo es un sistema de valores que nos permite ver, sentir y preocuparnos por el mundo de una forma diferente, una preocupación real que no se base en la idea de consumo, o de bienestar individual. El ecocentrismo es una herramienta social y personal que permitirá la transformación del mundo bajo la idea del bien común. Este enfoque es una relación recíproca, mientras transformamos los sentires propios, obligamos a que los valores en los que se construye la educación cambien con nosotros, que los valores instaurados se convierten entonces en los valores por instaurar, que construyamos solidaridad y juntanzas en pro de la tierra, de la naturaleza y así mismo estructuramos nuevas relaciones sociales entre nosotros mismos.

La evidente ausencia de la perspectiva ecocéntrica en la educación es el reflejo del desarrollo no solo epistemológico, sino sociopolítico de algún territorio; entendemos así que la responsabilidad sobre la carente educación ecocéntrica no se les otorga a las instituciones solamente, sino que el problema radica en el Estado. Entendamos el Estado-Nación en este caso como una relación procesual que tiene dentro de sí mismo valores, instituciones y prácticas que responden a ideologías y procesos globales, pero que reproducen dentro de los entes que



lo conforman —sin atribuirle personalidades— los valores y las ideas que dentro del subyacen. Así pues, el Estado tiene en sí mismo un carácter antropocentrista y mercantilista, que reproduce en sus instituciones y prácticas.

Sin embargo, el ecocentrismo es un concepto tardío, por lo tanto, su aplicación en materia estatal, gubernamental y educativa es igual de tardía, en razón de lo cual su avance puede identificarse históricamente bajo el nombre de educación ambiental o preocupaciones ambientales, lo que no se presenta erróneo, pero sí una dilación o retraso en el avance de materia ecocéntrica.

En la década de los 70's empieza a surgir una tendencia por la educación ambiental, producto de los movimientos contraculturales de los años sesenta debido al contexto de vísperas del fin de la guerra fría, además de los aportes de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y las protestas estudiantiles en Berkeley. Surge entonces la educación ambiental como respuesta también al creciente deterioro de los ecosistemas y la reducción de los recursos naturales explotados por parte del hombre, aumentando las preocupaciones por la sostenibilidad futura del desarrollo industrial y urbano de las épocas que llegan. Por lo anterior, se desvía la mirada del mercado y se centra en la educación, como estrategia para enfrentarse al inicio de la era de la crisis - o al menos mientras la ciencia y tecnología brinda una rápida solución y menos amigable con la naturaleza- que buscaba que en el proceso de aprendizaje los hábitos de los individuos se forman en torno a una vida más amigable con el medio ambiente.

La UNESCO (1965) tenía ya registros del término “Educación Ambiental”, sin embargo, fue en 1972 en Estocolmo⁹ donde se da a conocer este concepto como una estrategia para modificar el modelo de desarrollo -que depende de los valores e ideologías de la época- que se venía implementando en las sociedades del mundo. Este concepto se enfoca hacia la conservación de los elementos de la naturaleza, agua, suelo (ecosistemas terrestres), y aire, posteriormente se vincula la fauna y la flora como parte de los ecosistemas mencionados antes. Poco después empiezan a vincularse conceptos de la esfera sociocultural, política y económica, que demuestra la relación cercana con las concepciones de la naturaleza entendida como objeto, pues esta integración del aspecto económico expresa que el control que querían ejercer con el medio - la naturaleza- y con la forma en la que debían ser administrados los recursos de la naturaleza. Este avance en materia ambiental se vio acompañado posteriormente de algunos programas como Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) enfocados en el nivel dos y tres (planeamiento y transformador), para la injerencia en el mundo de la educación ambiental. Posteriormente encontramos en el nivel uno, el analítico, que después de este programa empiezan a encontrarse avances de materia académica respecto al tema, avanzando e iniciando la relevancia de la educación en materia ambiental. Algunos de ellos los destaca García (2005):

⁹ En Conferencia de las Naciones Unidas (1965).



[...] el Coloquio Internacional sobre la Educación relativa al Medio Ambiente (Belgrado, 1975), la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental (Tbilisi, 1977), el Congreso sobre Educación y Formación Ambiental (Moscú, 1987), la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Río, 1992), Foro Global Ciudadano (Río, 1992), el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental (México, 1992) y la Cumbre mundial de Desarrollo Sostenible (Sudáfrica, 2002), entre otros, donde el tema principal es cómo educar a las generaciones actuales y futuras en la dimensión ambiental.

El impacto de este sistema de valores estaba teniendo lugar en diferentes países en concordancia con este “nuevo progreso” y a que como se mencionó con anterioridad: El mundo es un reflejo de los valores e ideologías de quienes lo dominan. Comienza a generar repercusión en diferentes países del mundo vinculando la educación ambiental como un nuevo valor en el sistema de valores de cada sociedad —como cada sociedad se construye en base a su trayectoria de la dependencia, su historia y sus agentes—, pero manejado con diferentes objetivos acordes a su territorio.

Por otro lado, los países en Latinoamérica muestran diferentes avances, aunque asincrónicos, son significativos para la región, pero se orientan bajo un nuevo (aunque aún muy débil) sistema de valores inclinado por la educación ambiental. Influenciados por la Teología de la Liberación y la teoría de la dependencia, Latinoamérica empieza a tener avances en materia ambiental. Aunque hayan sido pocos y cortos, Latinoamérica empieza a caminar en esta dirección. Con coloquios, reuniones regionales y, por ejemplo, la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental a celebrarse en Tbilisi, URSS. Espacio que tuvo la participación de América Latina y el Caribe, intentando generar una especie de red por la similitud de los problemas de la región con los de otros lugares del mundo en desarrollo.

En Bogotá se afirmó que: (...) la educación ambiental es un elemento esencial de todo proceso de ecodesarrollo y, como tal, debe proveer a los individuos y comunidades destinatarias, de las bases intelectuales, morales y técnicas, que les permitan percibir, comprender, resolver eficazmente los problemas generados en el proceso de interacción dinámica entre el medio ambiente natural y el creado por el hombre (ya sean sus obras materiales o sus estructuras sociales y culturales). (Teitelbaum, 1978, p. 52)

Acercándonos al contexto colombiano, el país empieza a vincularse el tema ambiental desde la expedición de la constitución de 1991 y desde la aprobación de la ley 99 de 1993 de creación del ministerio del Medio Ambiente y el Sistema Nacional Ambiental. Esta incluye una vinculación institucional a las políticas ambientales nacionales que procuraban enfocarse en los procesos regionales. Sin embargo, el Plan Nacional de Desarrollo de 2002-2006 generó un distanciamiento a la política ambiental que se había construido hasta el momento. Pérez (2008) presenta una serie de observaciones sobre este retroceso y algunas limitaciones que identifica en este proceso, que me parecen pertinentes para entender la desvinculación de los temas ambientales en materia institucional con los pueblos, comunidades y territorios, limitando el papel del estado en materia ambiental y transformándolo en un asunto económico:



- Debilidad institucional y pobre coordinación dentro del SINA, asociadas ambas al bajo nivel de formación y a la nueva estructura institucional y misional del MAVDT, donde conviven objetivos disímiles, que compiten por prioridades y recursos.
- Limitaciones en la planificación: existen muchos planes que las entidades desarrollan de forma paralela y descoordinada, y, en general, gran parte de ellos se quedan solo en buenas intenciones.
- Baja prioridad de la problemática ambiental para el gasto público nacional, y poca efectividad en las inversiones. Se detecta que el gasto público ambiental desde 1993 ha rondado el 0,3% del PIB; o sea, es mucho más bajo que el de los países desarrollados (cerca al 1% en esas latitudes) y al recomendado por el Banco Mundial para países en desarrollo (1,4%-3% del PIB).
- Falta un adecuado sistema de información ambiental; no existe un sistema adecuado e integrado de indicadores de una base ambiental sólida y creíble.
- Limitaciones en la investigación ambiental, donde hay una alta desarticulación entre la investigación, la formación y la gestión ambiental.
- Existe un débil ejercicio de la autoridad ambiental por parte de las entidades del SINA; las actividades de vigilancia, control, seguimiento y sancionatorias tanto del uso de los recursos naturales como de las obligaciones derivadas de los procesos de licenciamiento son débiles.
- Afectación de la gobernabilidad, por problemas de orden público; la situación ha impedido el control eficaz sobre aspectos como la deforestación, los cultivos ilícitos, el desplazamiento a centros urbanos, la distribución espacial de la población en el territorio nacional y el seguimiento ambiental a proyectos desarrollados en zonas de orden público.

Seguido a esto y arriesgándome a omitir algunos sucesos importantes, quisiera retomar un punto clave: la Revolución Educativa, la cual se consolida en 2002 partiendo de los parámetros de la constitución de 1991 de la Ley de Recursos (Ley 60 de 1993), de la Ley General de la Educación y del primer plan Decenal de Educación. Esta revolución educativa tuvo como objetivo crear condiciones que permitieran dar a todos los colombianos una educación de calidad para el progreso y la modernización del país. Atehortúa (2002) asegura que la principal característica de la revolución educativa es que, por el deseo de responder completamente al plan de intervención gestado en el congreso de Washington, plan que buscaba integrar las economías latinoamericanas en procesos de eficiencia y desarrollo a partir del libre mercado, el Estado transforma todas sus obligaciones en servicios de difícil acceso, por lo que, desde entonces, la educación deja de ser un derecho y nuevamente prioriza la productividad y competitividad en la escuela, poniendo en evidencia que su interés se centró en una educación



de capacitación o formación instrumental. Otra prueba de la reproducción de los valores hegemónicos y su poder para modificar y acomodar los procesos sociales a su favor, tal como lo es la educación.

Por otro lado, la vinculación de la educación ambiental dentro de esta revolución presentó uno de los avances más importantes -aunque insuficientes- para la integración de esta en los programas escolares, se sitúa el tema “ambiental” en la Política “Educación Pertinente y de Calidad”. Esta se entiende como una educación que trasciende de lo memorístico y enciclopédico mediante estrategias pedagógicas acorde a la formación de competencias. La revolución Educativa plantea lograr su objetivo a través de los Proyectos Escolares Transversales escolarizados en los que incluye: El de educación sexual, el ambiental y el de formación en derechos humanos. El programa de Educación Ambiental se forma a partir de los Proyectos Ambientales Escolares¹⁰ (PRAE), que incorporan el tema ambiental a las instituciones educativas, teniendo en cuenta su entorno y las preocupaciones del contexto vigente. Sin embargo, este PRAE en la práctica no termina vinculando realmente a los procesos escolares de los estudiantes. Se entiende como un proyecto complementario omitiendo completamente su condición fundamental de transversalidad. Al intentar abarcar todos los espacios académicos sin seguimiento o un enfoque definido y asumiendo que los docentes saben integrarlo, se torna ambiguo y se pierde. Finalmente, no permanece en ninguno de los espacios académicos más que como un archivo de muchas páginas, con mucha información para presentar al ministerio de educación. Pero en muy pocas ocasiones en un plan real de pedagogía ambiental, ni siquiera enfocado en la vinculación a los espacios escolares. Se reduce a proponer un gestor ambiental, hacer aseo en el aula y cuidar una planta; procesos que bien podrían ser constructivos, pero sin seguimiento ni una sensibilidad emotiva, o motivación por el cumplimiento REAL de este proyecto transversal, este se debilita o se extravía en las instituciones escolares.

Es por eso por lo que se presenta importante la vinculación de esta perspectiva en la educación institucionalizada. Si bien vemos movimientos ambientales, iniciativas, programas, etc., entendemos que esta educación busca tener lugar en los otros espacios educativos de las personas: en la familia, la iglesia, los círculos de amigos, incluso en el trabajo. Sin embargo, no es suficiente que la perspectiva ecocéntrica se quede en estos límites, entre lo que hace la persona y lo que podría hacer. Se necesita una inclusión casi que total de este enfoque en los espacios más importantes de las personas, iniciando por las instituciones educativas.

La educación con perspectiva ecocéntrica en Colombia requiere un enfoque holístico, que responda a las necesidades de la realidad más cercana de las personas, las regiones, los territorios, la tierra, todo está vinculado a la vida, a los ecosistemas, la cultura, los vínculos. Debe responder a una idea clara de la democracia cultural y ecocéntrica, de pedagogía casi que concéntrica.

¹⁰ Los Proyectos Ambientales Escolares son una iniciativa que involucra a instituciones educativas en la identificación y gestión de problemas ambientales específicos a nivel local y regional. Estos proyectos están diseñados para integrar la educación ambiental de manera práctica y contextualizada dentro del currículo escolar.



La educación con enfoque ecocéntrico se opone a la percepción de la naturaleza como un objeto, se opone a la cosificación y por lo tanto la mercantilización, la educación ecocéntrica trabaja por entender el valor en sí mismo de la naturaleza, formar un diálogo entre quienes habitamos a la tierra y respetar y/o recuperar lo que queda de ella. Trigo (1991) afirma: “El manejo y conservación de la base de recursos naturales y la orientación del cambio tecnológico e institucional de tal manera que asegure la continua satisfacción de las necesidades humanas para las generaciones presentes y futuras” (p. 22). Solo reafirma el papel degradante y utilitarista con el que se concibe la naturaleza, esto es lo que debemos detener, las preocupaciones por exprimir a la naturaleza alimentando el consumo mundial.

Cuando nos referimos a la educación ecocéntrica, hablamos de un proceso de armonía, de sincronización total con lo que entendemos y por lo tanto reproducimos en nuestro entorno. El desarrollo de habilidades, actitudes y sentimientos que reflejan nuestra relación con la naturaleza; este es el propósito de la educación ecocéntrica, desarrollar una conciencia colectiva con cualidades transformadoras. No se trata de un proceso de adquisición de conocimientos específicos, de aprender cómo funciona un ecosistema, o cuáles son sus procesos —este tipo de conocimiento hace parte del proceso pero no se queda ahí—, desarrolla un tipo de solidaridad por el respeto de eso que lo rodea, es importante la vinculación de procesos educativos integrales, sin invalidar el conocimiento cognoscitivo sino procurando una fusión entre este, uno sensorial, procedimental y actitudinal, que le permita a las personas enfrentarse al futuro desesperanzador al que se enfrentan nuestras sociedades.

De existir entonces una transición en la educación hacia una educación más ecocéntrica, modificar el enfoque y la metodología, sería el pilar principal. No para transmitir netamente el conocimiento sino para transformarlo en cuanto a las necesidades del receptor, sus habilidades y sus círculos o entornos sociales; de este modo, no basta con enseñar en el programa escolar solamente conceptos físicos-químicos, biológicos o enseñar solo a reconocer pasivamente las problemáticas ambientales. Es urgente concientizar que somos naturaleza misma y parte de ella, que debemos generar aprendizajes efectivos y experienciales en la escuela y comunidad que realmente permitan comprender los problemas socioambientales y su pronta mitigación. Así como la voluntad de no perder el tiempo en prácticas educativas que no conducen a la sostenibilidad planetaria debido a que se enfocan en priorizar la sostenibilidad del mercado y la producción alienante —explotando los recursos de la naturaleza—.

La educación ecocéntrica ofrece aprendizajes para el desarrollo de habilidades como la distinción de que todo en el mundo social y en el mundo natural está retro-proyectado e interconectado; forma para la comprensión de que los fenómenos del universo, planeta, y todos los organismos y nuestras comunidades están interrelacionados desde lo material, lo cognitivo, lo social-natural y también lo espiritual. Mejora las habilidades, actitudes y capacidades, mientras fomenta, crea espacios y gestores para la participación comunitaria y ciudadana, proponiendo una perspectiva globalizadora que organice y vincule a todos los agentes sociales, a todos quienes habitamos esta tierra.



Es aquí donde yace la importancia de las nuevas perspectivas de la educación en torno a una educación ambiental, no se trata solamente de actuar en pro de conservar los recursos, o de generar estrategias que nos permitan ser más “amigables” con la naturaleza; se trata de establecer una relación dialéctica entre la naturaleza y las formas en las que nosotros habitamos, convivimos, dialogamos, pero no la dominamos. Es momento de vincularse a otras formas de educación, el mundo cambia, mientras nuestro sistema de valores permanece en términos de base. estático, absorbiendo lo natural, lo sublime.

La educación ecocéntrica, puede percibirse entonces como un estado total de la educación en armonía con la naturaleza, como un estado de meta al que se pretende llegar a partir de cambios de enfoque, metodología, contenidos, compromiso institucional y mucho más abstracto: transformación de la superestructura. Sin embargo, la transición hacia dicha educación, puede entenderse también como un proceso de educación ambiental, con visos del ecocentrismo. Es decir, la transición de una educación basada en las dinámicas neoliberales no puede darse de forma súbita, sino que debe darse de forma progresiva y cuidadosa. La educación ambiental, aunque no se perciba como un ejercicio absolutista o con una ideología totalmente transformada en contraste al enfoque ecocéntrico, comparte características como la consideración de actores, espacios, ejes temáticos, teorías, objetivos y compromisos.

En este caso, dicha transición tiene lugar en la educación ambiental. Que se diferencia de la ecocéntrica debido a la totalidad de la integración de la naturaleza en sus metodologías y temáticas, pero nada más. Desde la perspectiva de Copello, Nunes, Langoni y Russo (2008), la Educación Ambiental consiste en una forma de ver el mundo que pone en manifiesto las relaciones e interdependencias de los diversos elementos que constituyen a la naturaleza, bajo una interacción de respeto. Sauvé (2004) escribe sobre la educación ambiental y su abordaje en términos teórico-metodológicos, la autora propone las siguientes corrientes para la educación ambiental: a) corriente holística, b) corriente bio-regionalista, c) corriente práctica, d) corriente crítica, e) corriente etnográfica, f) corriente de la eco-educación, y g) corriente de la sostenibilidad/sustentabilidad. Que pueden ser utilizadas para la creación de estrategias y procesos pedagógicos que aluden a la construcción de procesos de educación ambiental completamente holísticos y contemplando los retos de los programas escolares o los ejes temáticos.

En la misma línea encontramos que (Tello *et al.*, 2015) la Educación Ambiental debe proporcionar una visión global y relacional en cuanto a los procesos que tienen lugar en el ambiente. Se debe procurar el reconocimiento de un nuevo concepto de necesidades, las de todos y todas. Además de generar una relación con los conceptos de equidad y sostenibilidad, es necesario implementar sistemas de gestión y toma de decisiones equilibradas. Pero para realizar todo esto, no se debe olvidar que las comunidades siempre deben ser las protagonistas de su proceso de desarrollo. Igualmente se pueden revisar y reflexionar acerca de los propios valores en un proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de otros entornos como la familia, y las relaciones afectivas.

¹¹ Cuando se refieren a los actores comparten las mismas condiciones, dado que la educación ambiental y el ecocentrismo comparten bases teóricas e influencias intelectuales.



Además, la educación ambiental integra dentro de sus procesos formativos y teóricos otros fenómenos sociales que son de profunda importancia para el desarrollo social y global de las relaciones sociales. Uno de estos fenómenos son los imaginarios sociales, que son consecuencia de la superestructura y causa de esta relación tan distante y apática entre la sociedad y la naturaleza. Carrizosa (2018) menciona que una de las principales causas de nuestra relación mercantilista y extractiva con la naturaleza han sido los imaginarios europeos que se han reproducido e interiorizado socialmente. Por un lado, los imaginarios sobre el dominio, el poder, lo material y por otro lado, sobre la guerra, los imaginarios del guerrero europeo, que se construyen a partir de la idea de invadir y dominar el territorio, y la tierra como si fuese un esclavo más en el proceso de colonización.

Del mismo modo, Vera (2018) y Valdivia *et al.* (2019) coinciden con lo dicho y suman otro tipo de imaginario: El imaginario occidental del desarrollo, en el que el progreso es medido por la capacidad de extracción de recursos naturales. Los imaginarios de discriminación cultural a los territorios indígenas. Las ideas de dominación a la naturaleza. Los imaginarios y referentes sobre calidad de vida que refieren a una estética no rural. Y las nociones de progreso ligadas a los procesos de industrialización y de consumo.

La importancia de este fenómeno y la educación ambiental radica en que los imaginarios implican una imbricación cultural y afectiva en las comunidades locales y en las sociedades globales. Vera refiere especialmente a los imaginarios propuestos por nociones de “desarrollo”¹², que se constituyen a partir de avances ya establecidos por las sociedades occidentales. Estos imaginarios reproducen una relación desequilibrada de las sociedades latinoamericanas con las sociedades occidentales, y se replican a menor escala dentro de los países. Por ejemplo, las nociones de progreso arraigadas a lo urbano en contraste de lo rural. Es por estas ideas que la relación con la naturaleza atraviesa una ruptura y se transforma en una relación de subordinación ante las sociedades humanas.

Lo anterior implica entonces la incorporación de una educación que trabaje los temas ambientales y las capacidades para relacionarse con la naturaleza de forma armónica. Por tanto, deben implicar el abandono de los imaginarios que nos han guiado y el reconocimiento de la complejidad de la realidad. Abandonando las ideas de desarrollo o progreso occidentales (Carrizosa, 2018) que contribuyen a la visión y noción de la naturaleza como un objeto.

Además, la educación ambiental también se encuentra vinculada al fenómeno de la construcción de paz, y mucho más en contextos como el colombiano donde la guerra ha estado viva por muchos años, y predominantemente en los sectores rurales, donde la naturaleza también fue víctima y territorio de violencia. En este sentido la paz ambiental le apuesta a

¹²Los imaginarios sociales, según Charles Taylor (2004), son las maneras consensuadas en que los individuos conciben su convivencia en sociedad, incluyendo tanto las normas esperadas como las estructuras organizativas, lo que facilita la adopción de comportamientos sociales estandarizados y una comprensión amplia de la vida en comunidad.

¹³ El uso de las comillas se justifica debido a que la noción de progreso bajo la ideología neoliberal capitalista se entiende desde procesos extractivistas y desde la cosificación de la naturaleza.



promover el concepto de la unidad y la totalidad, donde todos estamos interconectados en uno y nuestras acciones afectan esa gran unidad. Lo anterior basado fundamentalmente en un proceso estructurado y consolidado de educación ambiental.

En este sentido, Valdivia *et al.* (2019) propone ejemplos de actividades producto de estudios ambientales que influyeron en el proceso de educar para la paz:

1. Impartición de asignaturas del currículo base, propio, optativo /electivo relacionadas con la temática. Para esto recomienda la realización de pruebas diagnósticas y de caracterización del ambiente que rodea la institución escolar. Esto debido a que observarlas condiciones del medio ambiente influyen la forma en la que se entienden los procesos de protección o deterioro.
2. Aplicación de entrevistas a especialistas ambientales acerca de la conservación y las causas que han determinado el posible deterioro del medio ambiente.
3. Elaboración de informes sobre la existencia de factores de peligro, riesgo y vulnerabilidad que sean potenciales amenazas a la naturaleza. Además, la proposición de medidas para su restauración y protección.
4. Elaboración y ejecución de proyectos de desarrollo social, local y comunitario acerca de aspectos relativos a la naturaleza.

Así mismo propone ciertos valores ambientales que pueden ser los pilares de la construcción de paz ambiental: Responsabilidad en la protección de la naturaleza en coexistencia humana. Amor por la naturaleza expresado en sentimientos de afecto. Sentimientos e iniciativas de colaboración o solidaridad con ella. Justicia relacionada con la sostenibilidad. Todos estos denotan una clara oposición a los antivalores del desequilibrio, destrucción, sobreexplotación y uso irracional sobre la naturaleza.

Con el fin de continuar exponiendo los otros fenómenos o aspectos que hacen parte de la educación ambiental como agente transformador de la dinámica social, encontramos el aspecto territorial: Farfán (2022) define el aspecto territorial como la reconstrucción de un orden social precedido de conflictos internos de orden ambiental. Y al igual que (Rojas, 2018) reivindica el componente de visión de territorio concebida por las comunidades. El territorio no se entiende solamente como un espacio limitado al sector productivo o para el aprovechamiento de los recursos naturales (Valdivia et al. 2019), sino también como el espacio donde existe un conjunto de entramados sociales, políticos y económicos, que ha sido afectado por el conflicto armado, el imaginario de desarrollo, las nociones de mercantilización de la naturaleza, entre otros. Es necesario también abordar el territorio desde la educación ambiental para lograr el enfoque holístico que se propone desde el inicio.



Al mismo tiempo, el tejido comunitario es un fenómeno importante y transversal a toda la discusión y el paradigma de la educación ambiental. La violencia ambiental es una forma de lastimar, dañar o causar sufrimiento a personas específicas, Sotelo (2013) plantea el ejemplo: “Cuando se sabotean las fuentes de agua de un pueblo “enemigo”, se queman pozos petroleros en una guerra, o se mata al animal de compañía del vecino (lo que también es una forma tremenda de violencia psicológica contra otras personas)”. Lo anterior respecto a la guerra, por otro lado, el mercantilismo y la idea de adueñarse de la naturaleza genera en las comunidades otro tipo de rupturas. Se pueden entender particularmente como conflictos ecológicos distributivos a aquellos en los cuales pueden disponerse disputas sobre el acceso y el control de los recursos naturales, lo que aumenta la competencia, el individualismo y el aislamiento en comunidades muy cercanas a la naturaleza. La educación ambiental y la ecocéntrica se oponen a dicha ruptura, y promueven la construcción de tejido comunitario también como resistencia a todos los procesos neoliberales capitalistas que pretenden individualizar a los sujetos cada vez más.

Sumado a esto, se debe contar con una promoción de la educación ambiental. Utilizar los medios y estrategias necesarios y adecuados permite integrar este tipo de educación a las cotidianidades¹⁴ También es importante aclarar que la educación ambiental no es sistemática y que esta equivale al desarrollo de un tipo de consciencia y capacidades para comprender la relación con la naturaleza. Incluye aspectos emocionales y sensitivos que se extralimitan de los cognoscitivos que suelen enseñarse tradicionalmente. Por lo que esta situación plantea la necesidad de movilizar un aprendizaje no solo racional sino una inclusión y profundización del ámbito de los afectos, de los valores, de lo axiológico e incluso la transformación de la estética sobre las realidades.

Dicho esto, propongo que para la construcción de educación ambiental debe existir una transición en los procesos pedagógicos, modificar los enfoques, para que se adapten a las necesidades del receptor y su contexto. En correspondencia a esto, no basta con enseñar solamente conceptos físicos-químicos, biológicos o limitarse a enseñar a reconocer pasivamente sus problemáticas. Parece entonces primordial que debemos generar aprendizajes coherentes y experienciales en la escuela y comunidad que permitan comprender los problemas socioambientales. Al tiempo, debe estimular la creación de prácticas educativas que transformen aquellas que no conciben la sostenibilidad planetaria como aquellas que se enfocan en priorizar la sostenibilidad del mercado y la producción alienante.

Del mismo modo es conveniente la apertura de espacios de reflexión en torno a las relaciones de los seres humanos con la naturaleza, enfocándose en los elementos que conforman la naturaleza, en cuanto a su aspecto físico, como la identidad otorgada a la naturaleza. Esto tiene el deber de traducirse en acciones concretas para la mejora de la calidad de vida de las personas y del estado de la naturaleza, especialmente de las que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad o excluidas.

¹⁴Cotidianidades que deben ser alcanzadas a partir de diferentes ejercicios, o dinámicas, diferentes a las que se han trabajado en la actualidad. Esto sin tener que sumergir a los sujetos en grandes datos e información que no dan lugar a la sensibilización o a la reflexión.



La educación ambiental es un proceso pedagógico que sostiene una responsabilidad social y ambiental, que ha sido ignorada en las otras disciplinas impartidas por las instituciones educativas. Este enfoque educativo, en la sociedad actual lleva en sí mismo un carácter transformador que brinda a los sujetos nuevas formas de experimentar y habitar los espacios de forma gentil y armoniosa con la naturaleza, así mismo ofrece el carácter transformador a largo plazo proponiendo cambiar la ideología dominante o impactar en muchos de los espacios y dinámicas del mismo. La educación ambiental también es una oportunidad de respuesta a la crisis ambiental que surge en el siglo vigente y que amenaza incluso con la raza humana. De allí la importancia de actuar ahora, y de actuar desde las estructuras con mayor impacto de transformación como lo es la escuela.

Al mismo tiempo, la importancia de la educación ambiental y ecocéntrica se encuentra en su vínculo a tantos fenómenos sociales como los mencionados dentro de este capítulo¹⁵. En tanto más vínculos tenga con las otras ramas de la sociedad, más urgente es la transformación de esta, impactar en este aspecto, significa impactar en todos los aspectos de la sociedad.

Todo lo abordado en el capítulo, e incluso contenido en relación con la educación ecocéntrica que se escapa de aquí permitirán el abandono de los viejos paradigmas de dominación y racionalización en las relaciones del ser humano y por tanto con la naturaleza. Acercando a los seres humanos de nuevo al mundo de los sentidos y de la comprensión por la vida, impulsando nuevas visiones y formas de vivir en sociedad, que sean integradoras y que contribuyan al equilibrio y armonía en todos los niveles, desde el individual y el local hasta el global.

¹⁵ Construcción de paz, imaginarios sociales, territorio, tejido social, consumo, vivienda, movilidad, trabajo, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alea García, A. (2005). Breve historia de la Educación Ambiental: del conservacionismo hasta el desarrollo sostenible. *Revista Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sostenible* 12(3).
- Althusser, L. (1971). "Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation)". In *Althusser, L. Lenin and Philosophy and Other Essays*. Trans. Ben Brewster. New York: Monthly Review Press.
- Atehortúa A. C. (s.f.). La "Revolución Educativa": Momentos y Perspectivas. En: *Reflexiones sobre las Bases del Plan Nacional de desarrollo 2002-2006*. Universidad Nacional, Colombia.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. San Francisco: Chandler Pub. Co.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- Carrillo, D., y Catherine, S. (2019). Educación ambiental en Colombia: Hacia un óptimo desarrollo sostenible. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, 2019-1, 170–182.
- Carrizosa, J. (2018). Ambiente y paz hoy en Colombia. *Gestión y Ambiente*, 21(2Supl), <https://doi.org/10.15446/ga.v21n2supl.77928>
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo Río de Janeiro, junio de 1992. Agenda 21.
- Constitución Política de Colombia, diciembre de 1991.
- Copello, M., Nunes, M., Langoni, M. y Russo, D. (2008). Algunas propuestas de educación ambiental en la escuela. Parte II: Uso responsable del agua: ¿Es un problema? ¿Yo tengo algo que ver con él? *Quehacer Educativo*, abril, 44-51.
- Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental. Tbilisi, 1977. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.jmarcano.com/educa/docs/tbilisi.html> [Consulta: 2018, enero 22].
- Durkheim, É. (1922). *Educación y Sociología*. Barcelona: Editorial Península.

- Durkheim, É. (1999). *Educación y Sociología*. Ed. Diálogo, tercera edición, México.
- Farfán, W. (2022). Seguridad ampliacionista en el acuerdo de paz de Colombia (2016): Seguridad humana, medio ambiente y paz territorial: Enlargementist security in the Colombian peace agreement (2016): human security, environment and territorial peace. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 13(1), 298-324. <https://doi.org/10.21501/22161201.3583>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Nueva York y Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gaudiano, E. (2001). "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe". *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 3. <https://doi.org/10.5380/dma.v3i0.3034>.
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid, Alianza Editorial.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Leopold, A. (1949). *A Sand County Almanac, and Sketches Here and There*. Oxford University Press, New York.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany, NY: State University of New York.
- Lyotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Marx, K. (1859). *Preface to A Contribution to the Critique of Political Economy*. Berlin: Franz Duncker Verlag.
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement. *A summary. Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy and the Social Sciences*, 16(1-4), 95-100. DOI: 10.1080/00201747308601682
- Olston, H. (1988). *Environmental Ethics: Duties to and Values in The Natural World*. Philadelphia: Temple University Press.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Orr, D. W. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington, D.C.: Island Press.
- Pérez Rincón, M. A. (2008). *Hacia el desarrollo sostenible en Colombia*. Manizales, Universidad Nacional de Colombia.



- Rojas, R. (2018). Ambiente y post-acuerdo en Colombia: La construcción de una paz integral y con la naturaleza no-humana. *Gestión y Ambiente*. *Gestión y Ambiente*, 21(2). <https://doi.org/10.15446/ga.v21n2supl.77961>
- Sauvé, L. (2003). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. Ponencia en el I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional, Universidad Autónoma de San Luis de Potosí (México).
- Sotelo, D. O. (2013). Eco(bio)lencia, irenología y lucha por la paz en nuestro mundo único. Iztapalapa, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 74, 41-82.
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Duke University Press.
- Teitelbaum, A. (1978) *El papel de la educación ambiental en América Latina*. Paris: Unesco.
- Tello, M. J. J.; Rodríguez, Á. Y. y Guerrero, F. (2015). *Las bases de la Educación Ambiental*. Iniciación a la Investigación.
- Theodore, N., et al. (2009). "Urbanismo Neoliberal: La Ciudad Y EL IMPERIO de Los Mercados". *Temas Sociales*, 66, Mar. 2009.
- Trigo, E. (1991). *Hacia una estrategia para un desarrollo agropecuario sostenible*. II. CA, San José de Costa Rica. Tomado de: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88741012/html/>
- UNESCO. (1977) La educación frente a los problemas del medio ambiente. *Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental*, Tbilisi, URSS: Unesco.
- Valdivia Martínez, I.; Rodríguez Vallejo, E. y Arteaga González, S. R. (2019). La relación del hombre y la naturaleza como dimensión de la educación para la paz. *Conrado*, 15(67), 68-74.
- Vera Rodríguez, J. M. y Universidad del Tolima. (2018). Violencia, paz y conflictos ambientales en Colombia: una mirada desde la ecología política y la sociología de la violencia. *Luna Azul*, 46, 409-421. <https://doi.org/10.17151/luaz.2018.46.21>
- Wallerstein, I. (1974-1989). *The Modern World-System* (Volumes I-III). New York: Academic Press.

e

EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD

LAURA BARRERO CORREAL
MARIAJOSÉ GÓMEZ BARRERO

Discapacidad, término que al ser escuchado causa duda, confusión, angustia...

Condición inherente a algunos individuos y por la cual, a lo largo de la historia, es de connotar como muchos de ellos han sufrido violencia, abandono o han sido objeto de burla, llegando al punto de no ser considerados “ciudadanos o sujetos con derechos”; discapacidad, realidad que va más allá de la composición de la palabra (dis) falta o disminución de la capacidad, sino aquella que involucra al sujeto en su propia esencia, en su sentir, en su pensar, en su hacer, en su ser.

La percepción que se tiene de la discapacidad ha ido evolucionando con el tiempo, en la antigüedad, algunas sociedades, como en la hebrea, era vista como “la marca del pecado”; en Grecia, como castigo; entre los Semang de Malasia, como personas sabias, y en otras más, se percibían como débiles, incapaces, deformes, anormales, defectuosos, siendo abandonados o asesinados por representar una “carga” para los miembros de la comunidad, razón por la que se acudía a prácticas eugenésicas como la extirpación, mutilación, hasta el infanticidio con el fin de “curar” o “perfeccionar” la especie.

En la edad media, la mirada hacia la discapacidad se transforma de tal modo que la acerca a la marginación, ya que las personas con discapacidad pasaron a ser vistas como objeto de compasión, de temor, de peligro, debido a que se les consideraba como poseedores de maleficios, eran relacionados con la brujería y los hechizos, llevándolos en ocasiones hasta la hoguera, por lo cual se puede observar que la exclusión era la respuesta de la sociedad hacia la discapacidad.

Para la modernidad, sigue el concepto de discapacidad cobrando nuevas percepciones debido a los momentos históricos que acontecieron, como la conquista del continente americano, donde hubo intercambio masivo de esclavos africanos y no cobro significancia alguna la

“enfermedad” o “discapacidad” puesto que si podía trabajar y desplazarse, se “utilizaba” como mano de obra explotable; o posteriormente para la época de la Revolución Francesa las personas con discapacidad empezaron a ser vistas bajo la mirada de la responsabilidad pública en la sociedad, cambiando el concepto de “diferente” a un concepto de “normalidad” al brindarle todos los medios adecuados para que se les facilitara llevar una vida digna, siendo allí donde cobra relevancia el modelo médico rehabilitador, ya que se empiezan a crear instituciones en diferentes países de Europa y Suramérica, con el objetivo de recluir a las personas con discapacidad para ser “sanadas”, “rehabilitadas”, “normalizadas” con el propósito de que pudieran “encajar” finalmente en la sociedad, dando como resultado la segregación de las personas con discapacidad.

Esta percepción de la discapacidad, deja ver lo que le hace falta a la persona, o evidencia lo que no es capaz de hacer, por tal razón se construye una visión de la sociedad desde un enfoque paternalista, subestimando las habilidades y capacidades de las personas con discapacidad y se da fuerza a la creación de espacios protegidos que les permitan recibir educación especial de acuerdo a sus carencias y necesidades; por otra parte se convierten en modelos de estudio para las diferentes especialidades médicas que enfocan su labor en determinar cómo “curar o sanar” la discapacidad para que la persona pudiese pasar de ser persona con discapacidad a “persona común y corriente” aceptada por la sociedad.

Los modelos hasta ahora expuestos causaron inconformidad y molestia, lo cual generó que hacia la década de los años 70 se empezaran a constituir movimientos sociales de personas con discapacidad, con el objetivo de luchar por mejorar su calidad de vida, garantizando la accesibilidad al medio físico y social, y por derecho a “una vida independiente”; debido a que hasta entonces se sentían como sujetos minoritarios, imposibilitados para ejercer sus derechos civiles, políticos, económicos y sociales e incapaces de disfrutar de las condiciones de bienestar del resto de la sociedad.

A partir de estos movimientos surge el Modelo Social de la Discapacidad el cual rechaza que el origen de la discapacidad sea atribuido a razones religiosas o científicas. El modelo, justifica que esta puede ser de origen congénito, producto de una enfermedad o como consecuencia de un accidente, pero resalta que su origen es de carácter social, ya que la discapacidad no recae en el sujeto sino en las limitaciones o barreras que la sociedad impone y que no le permiten a la persona, la satisfacción de sus necesidades en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad. Por otra parte, el modelo social deja ver que las personas con discapacidad pueden sentirse útiles en la sociedad y que sus aportes están estrechamente relacionados con la inclusión, para este momento de la historia, la discapacidad pasa a ser vista como una construcción social, las personas son consideradas como sujetos de derechos y por ende juegan un papel importante en la puesta en marcha de políticas de inclusión que les permitan un trato digno y la protección de sus derechos.

Este auge de políticas, en algunas ocasiones pudo tornarse un tanto ambiguo debido a que, en esa afanosa búsqueda de protección, de brindar garantías, algunas leyes no fueron del

todo claras e incluyentes y entretejieron de manera socavada acciones que durante muchos años vulneraron los derechos de las personas con discapacidad, como fue el caso de la interdicción judicial.

Dicha figura limitaba o impedía que la persona con discapacidad fuera capaz de tomar decisiones relativas a su vida personal y patrimonial impidiéndole autonomía sobre su capacidad jurídica, sometiéndola a valoraciones psiquiátricas, incluso forenses para corroborar su incapacidad mental y así poderle designar un tutor o curador que se hiciera responsable de la custodia de sus bienes.

Hasta aquí se puede ver claramente que a pesar que esta figura buscaba la “protección” de los derechos de la persona con discapacidad y fue un salvavidas para muchos padres que pretendían garantizar la protección de los bienes de sus hijos o hijas con discapacidad y asegurarles estabilidad económica, es una clara vulneración a sus derechos, a su autonomía y participación, a su capacidad para tomar decisiones y a su integridad; ya que daba por hecho que la persona era incapaz de valerse por sí misma, desconociendo sus habilidades, capacidades y destrezas y limitando su capacidad de desenvolverse a nivel productivo y social.

Por fortuna, ha existido desde el ámbito jurídico una evolución en relación al ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad y se han derogado, pero a la vez promulgado nuevas leyes que se alinean con lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como lo es la Ley 1996 de 2019, que elimina la figura de la interdicción, partiendo desde el fundamento del respeto por la dignidad humana, donde a ninguna persona y por ningún motivo, se le puede restringir el derecho a decidir y a ejercer su capacidad legal de manera autónoma y sin discriminación, brindándole la posibilidad a la persona con discapacidad de hacer uso de apoyos si lo requiere.

Estas luchas y movimientos sociales fueron incorporando los derechos de las personas con discapacidad en normativas internacionales. En 1980 la OMS (Organización Mundial de la Salud) propuso desarrollar una clasificación que permitiera a los profesionales que trabajan con personas con discapacidad en los diferentes contextos de salud, empleo o comunitarios, unificar y utilizar un lenguaje común que facilitara la comunicación entre las diferentes disciplinas y fue así como se publicó la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDMM), en la cual se pretendió en un comienzo recopilar las consecuencias de la enfermedad y no tanto las causas; con el tiempo fue revisado y actualizado dando paso a un nuevo modelo teórico en el que aparecen conceptos como salud, actividad, participación, haciendo énfasis en los factores ambientales y personales, enmarcando la discapacidad en un contexto social y es así como en el año 2001 surge la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF).

Las Naciones Unidas en 1982, aprobaron el Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad, constatando:

Una estrategia global para mejorar la prevención de la discapacidad, la rehabilitación y la igualdad de oportunidades, que busca la plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo nacional. En el Programa también se subraya la necesidad de abordar la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos (resolución 37/52).

En el año 1992, la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la resolución 47/3 proclamó el 3 de diciembre como el Día Internacional de las Personas con Discapacidad con el objetivo de sensibilizar a la sociedad en el respeto a la dignidad, al goce pleno de los derechos y al bienestar de la personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida política, social, económica y cultural. La primera celebración se llevó a cabo en 1997 bajo el lema “Arte, deporte y discapacidad”.

Un avance significativo en tema de derechos para las personas con discapacidad fue la aprobación por parte de las Naciones Unidas de la «Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad» y un «Protocolo Facultativo» el 13 de diciembre de 2006.

El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente (Naciones Unidas, 2006, Art. 1o).

Todas estas luchas, movimientos y políticas se han ido materializando en construcciones normativas que intentan reducir la brecha social, educativa y productiva de las personas con discapacidad y garantizar el respeto, la participación y el ejercicio pleno de sus derechos desde una perspectiva inclusiva; es por ello que este capítulo abordará aspectos relacionados con el sector educativo, productivo y social, evidenciando experiencias, transformaciones y aprendizajes que las personas con discapacidad han vivido, desde la percepción del rol docente de las autoras acompañada a través de una mirada sociológica de la educación en Colombia.

Para comenzar, se realizará una breve recopilación normativa de Colombia, con la intención de dar mayor claridad sobre las bases y derechos que cubren a las personas con discapacidad, para continuar profundizando sobre la educación en el país, describiendo situaciones reales que han experimentado las personas con discapacidad en su lucha por la inclusión en los diferentes contextos y un análisis sociológico de todas estas prácticas que a lo largo de la historia se han intentado en pro del progreso y bienestar social, la cual han resultado contradictorias al no repensar acciones de integración e inclusión, sino en su mayoría plantean enfoques hacia programas y dinámicas únicas para personas con discapacidad, segregándolos de la misma.

En la siguiente tabla, se recopilan algunas de las leyes más relevantes en relación con la protección de los derechos e inclusión de las personas con discapacidad en el sector educativo, social, cultural y productivo en Colombia.

NORMATIVIDAD COLOMBIANA	OBJETO
Constitución Política de Colombia de 1991	El Estado protegerá a las personas “que por su condición económica, física o mental se encuentren de circunstancia de debilidad manifiesta” y se compromete a garantizar el derecho a la salud, al trabajo, a la educación, a la recreación, deporte y actividades culturales.
Ley General de Educación - Ley 115 de 1994	La educación en sus diferentes niveles preescolar, básica, media, no formal e informal estará dirigida a la población sin limitantes de edad, grupo étnico, o con algún tipo de limitación o capacidad excepcional.
Ley 361 de 1997	También conocida como la Ley Clopatosky, se considera el primer instrumento normativo a nivel nacional y busca garantizar los derechos de las personas con discapacidad y la promoción de su participación social.
Código de Infancia y Adolescencia - Ley 1098 de 2006	En su artículo 36, hace especial referencia a la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
Ley 1145 de 2007	Organiza el Sistema Nacional de Discapacidad con el objetivo de “impulsar la formulación e implementación de la Política Pública de Discapacidad”.
Ley 1346 de 2009	Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad”.

Ley Estatutaria 1618 de 2013	Tiene por objeto “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables”.
Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022	Su objetivo es “asegurar el goce pleno de los derechos y el cumplimiento de los deberes de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores para el periodo 2013-2022”.
Resolución 1726 de 2014	Por la cual el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA “adopta su política institucional para la Atención de las Personas con Discapacidad” con el fin de “asegurar el acceso a la formación para el trabajo de los jóvenes y adultos con discapacidad”.
Circular 009 de 2017	La Superintendencia Nacional de Salud imparte instrucciones a las Entidades Administradoras de Planes de Beneficios-EAPB sobre el deber de expedir carné o documento a fin en el que se registre la condición de las personas en situación de discapacidad física, mental, cognitiva, auditiva, visual y múltiple”.
Decreto 1421 de 2017	“Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”.
Ley 1996 de 2019	Elimina la figura de la interdicción dando mayor autonomía a las personas con discapacidad en la toma de decisiones y para el ejercicio de su capacidad legal.

Resolución 113 de 2020

“Por la cual se dictan en relación con la Certificación de Discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de PcD”.

Fuente: Elaboración propia con datos citados durante el capítulo.

El Modelo Social de la discapacidad, la puesta en marcha de políticas públicas y la normativa a nivel internacional, sentaron las bases para que en Colombia también se empezaran a generar oportunidades en el sector educativo, productivo y social para las personas con discapacidad, se visibilizarán sus necesidades y se facilitarán espacios acordes donde se diera respuesta efectiva a las mismas.

La educación siempre ha sido un tema relevante dentro los diferentes ámbitos sociales, científicos y académicos. Para la sociología esta se comprende como el eje que problematiza las prácticas y procesos educativos en sí mismas, teniendo en cuenta el carácter social de las interacciones que allí se desarrollan, junto al contexto y su incidencia en las acciones de los actores e instituciones partícipes (Rojas-León, 2014). Es así como se contemplan aspectos claves en la educación como las pautas y normativas, los enfoques pedagógicos, las relaciones humanas, la escuela en comunidad, las relaciones humanas entre estudiantes y docentes junto con los roles que estos mismos desarrollan (March, 1986; Kraiz, 2008). De esta forma se construyen interrogantes respecto a la educación como proceso cambiante, priorizando la noción de transformación dentro de los estudios sociológicos.

Uno de los elementos que constituyen el espectro de lo que se define como educación es la pedagogía y las prácticas educativas como un aparato instrumental de la ideología, estas se entienden como la fundamentación de discursos. Estas pedagogías cambian de una u otra manera el conocimiento teórico al conocimiento práctico y terminan imponiendo prácticas culturales que se convierten finalmente en tal como explica Tamayo (2007) “un campo de conocimiento cruzado por diferentes perspectivas y tensionado desde múltiples intereses y fundamentos, lo cual impide abordar una definición unívoca” (p. 66).

A partir de lo anterior, la pedagogía como disciplina se determina como el saber del maestro propio, que no solo se basa en las metodologías utilizadas por parte del docente, sino es una mezcla entre la práctica y aprendizaje que termina validando el conocimiento y dando al profesor preguntas cómo ¿Para qué se enseña? ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿A quién se enseña? ¿Dónde se enseña? cuyas respuestas sobre fines, contenidos, estrategias didácticas, sujetos y contextos culturales pueden configurar un campo de saber cuyo estatuto epistemológico se diferencia del de las Ciencias de la Educación (Tamayo, 2007).

Es así, como desde el sector educativo, con el pasar del tiempo se han implementado diferentes metodologías que apunten a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Hasta antes de la aparición de la ley 115 de 1994 “incluir” a un niño con discapacidad en un colegio era casi imposible, para esa época en Colombia el desconocimiento, el temor y el rechazo todavía estaban presentes y para un padre o madre era indignante, doloroso y frustrante, “suplicar” en un colegio que le permitieran matricular a su hijo o hija con discapacidad, ya que tenía la necesidad de aprender como cualquier otro niño de su misma edad. Con la entrada en vigor de esta ley poco a poco los colegios y profesores fueron tomando el “riesgo” de aceptar en sus aulas a personas con discapacidad, enseñándoles como a sus demás alumnos, los contenidos establecidos dentro del currículo.

Estas prácticas y “buenas intenciones” fueron poco a poco demostrando que esa no era la mejor manera de “intentar” educar, formar o capacitar a una persona con discapacidad, ya que no bastaba con entregarles contenidos, asignarles tareas y evaluarles sus logros; que en la mayoría de los casos podían llegar a ser deficientes, sino se debían establecer unas condiciones metodológicas distintas dados los estilos y ritmos de aprendizaje de cada quien, y eso para un profesor de colegio público o privado de la capital colombiana, Bogotá, en el nivel preescolar, básica primaria o básica secundaria, según fuera el caso, significaba más carga laboral y enfrentarse a una realidad para la cual no estaba preparado.

Lo que quiere decir que al apostar por modelos sociales desde una mirada ajena se pueden generar o profundizar en algún punto, problemáticas mucho más difíciles de contrarrestar, como lo es por ejemplo la interiorización de inferioridad mediada por una clasificación social; siendo el estigma el fenómeno en cuestión posicionándonos desde Erving Goffman (1922-1982). Este, es una fusión entre atributos y estereotipos que estigmatizan a un individuo, otorgándole una clasificación social que lo marcará como desacreditable o desacreditado, el cual se otorga de acuerdo a rasgos impuestos a la persona por medio de un intercambio social, el cual deja una marca imborrable en el sujeto, que, en vez de potencializar sus capacidades y diferencias, minimiza, excluye y cosifica al sujeto “inferior”.

De ahí, que surja la necesidad de valorizar la participación inclusiva de personas con discapacidad a escala global, convirtiéndose en un núcleo pedagógico social, a través de estrategias, mecanismos y herramientas que apropien a las personas con discapacidad de sus roles en la sociedad, enriquezcan la diversidad, los derechos civiles y políticos de toda persona vulnerable de la sociedad mejorando así el bienestar general del país. Reforzar su sentido de pertenencia y estimular sus capacidades es fundamental para el reconocimiento y acceso real de los derechos humanos y civiles de las personas con discapacidad.

Y es allí donde se concluye que una ley por sí sola no logra alcanzar su objetivo, que no basta con sentar personas con discapacidad en un ambiente, sino que se requiere de recurso humano calificado, de realizar ajustes pertinentes para hacerle la vida más fácil a la persona con discapacidad y poder de esta manera hablar de inclusión; es no perder de vista que la sociedad es la que debe adaptarse a la persona con discapacidad y darle un espacio real que

satisfaga sus necesidades y mejore su calidad de vida, la discapacidad debe ser definitivamente una construcción social, así como lo señala el sociólogo Eduardo Joly:

La discapacidad, tal como me he referido a ella, es una construcción social. Es algo que a primera vista parece estar en mi cuerpo —Joly padece una discapacidad motriz debido a un accidente—, pero que en realidad está en el lugar que se me permite ocupar en la sociedad. (Joly, 2007, como se citó en Valencia, 2004)

Es por esto, que desde el Ministerio de Educación Nacional y como mandato de la Ley Estatutaria 1618 de 2013, se reglamenta el esquema de atención educativa para las personas con discapacidad con el fin de favorecer su acceso y permanencia en el servicio educativo desde un enfoque de inclusión; lo cual queda establecido como referente normativo sobre educación inclusiva en el decreto 1421 de 2017, donde se fijan parámetros a las instituciones de educación pública, privada, a las instituciones del sector educativo del orden nacional, Instituto Nacional para Ciegos (INCI), Instituto Nacional para sordos (Insor) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes); para que desarrollen currículos flexibles desde una mirada de la diversidad social y cultural, que les permita a todos y todas aprender y participar de sus propios ritmos y estilos de aprendizaje, a partir de la implementación en el aula, por parte del docente, de una propuesta pedagógica (Diseño Universal del Aprendizaje - DUA) que facilite su quehacer partiendo de la valoración individual de las capacidades y realidades de sus estudiantes, generando de esta manera experiencias significativas de aprendizaje, con el acompañamiento de profesionales especializados o docentes de apoyo que orientan la labor, generando adaptaciones, acciones, estrategias, recursos o modificaciones individuales pertinentes (Plan Individual de Ajustes Razonables - PIAR) que complementen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad en el aula, para garantizar su participación, permanencia y promoción.

Aun así, hay una gran barrera respecto a la pedagogía crítica, debido a que los fenómenos segregantes y estigmatizantes han conducido a que las personas con discapacidad tengan una identidad deteriorada, en la que interiorizan adjetivos que desacreditan su ser y en consecuencia limitan gravemente sus pensamientos y acciones en un sistema que reconoce la inclusión, más no se enfoca en crear espacios seguros e inclusivos apropiados para sus desarrollos académicos, psicosociales, económicos y culturales.

Pese a esta nueva normativa y a los intentos fallidos de inclusión, surge la necesidad de crear aulas de atención exclusiva inmersas en colegios distritales de la ciudad de Bogotá, que aún están vigentes, donde se desarrollan programas de apoyo pedagógico (educación especial) enfocados al desarrollo de habilidades del pensamiento, competencias básicas, ciudadanas, ocupacionales y de emprendimiento para el fortalecimiento del proyecto de vida de niños y jóvenes con discapacidad; así como también colegios privados con currículum personalizados, talleres de capacitación en artes y oficios en instituciones privadas creados con el fin de promover la inclusión social y laboral de personas con discapacidad y alternativas pedagógicas, artísticas y de bienestar complementarias ofrecidas por cajas de compensación



familiar con el fin de potenciar habilidades y capacidades en las personas con discapacidad a partir del reconocimiento de sus gustos e intereses contribuyendo así a la estructuración de su proyecto de vida.

Estos modelos se convirtieron en el “salvavidas” para muchas personas con discapacidad y sus familias porque abrieron una ventana a nuevas oportunidades, transformaron la percepción que se tenía de las personas con discapacidad a una mirada desde las capacidades y habilidades, las cuales deben ser fortalecidas con proyección al desarrollo de actividades laborales y productivas que favorezcan su independencia y autonomía.

Estas propuestas siguen vigentes pero no dejan de generar cuestionamientos a quienes desde fuera y con una visión más crítica pueden aludir a que estos modelos no le apuntan a la inclusión sino a la integración, es decir que las personas con discapacidad hacen parte como grupo o colectivo dentro de la sociedad, adaptando los espacios y/o condiciones para atender sus necesidades, sin embargo aún no están del todo inmersos, ni tienen acceso en igualdad de condiciones a todas las oportunidades que las personas sin discapacidad pueden llegar a disfrutar.

Un ejemplo de esto es el de María, persona con discapacidad intelectual quien está afiliada a una caja de compensación en Bogotá y asiste a un programa para el fortalecimiento de sus habilidades, a ella le encanta la música y le encanta bailar, por esa razón le pide a su madre que la inscriba en un curso de baile (bachata) de los que ofrece la caja al público en general, ambas deciden ir a realizar el pago de dicho curso pero se encuentran con una barrera para su participación, ya que le informan que por su condición, María no puede hacer parte del curso, que para eso hay un programa especial para personas con discapacidad, la madre informa que ya hace parte de ese programa pero que María, está interesada en participar como cualquier afiliado a otro tipo de cursos. Después de muchos “ires y venires” deciden darle la oportunidad de participar, pero con la condición que la madre también pague el curso e ingrese con ella a las sesiones de clase.

Con el ejemplo anterior, es necesario especificar algunas de las problemáticas que pueden generar este tipo de fenómenos, puesto que en casos extremos, el aislamiento social para las personas con discapacidad se convierte en una práctica común, ya que son excluidas de actividades sociales, educativas e incluso recreativas debido a la falta de accesibilidad y a la percepción de que no pueden participar de manera significativa o correcta en espacios creados para el desarrollo, entretenimiento o bienestar de los individuos. Por lo que dichas personas optan por rechazar rotundamente algún tipo de participación en comunidad, ocasionando indirectamente mayor distancia.

A consecuencia de este tipo de conflictos, de forma alterna han ido apareciendo fundaciones sin ánimo de lucro, que luchan por crear espacios reales de inclusión y se han dedicado a crear programas que les permitan a las personas con discapacidad interactuar en espacios sociales y laborales según su rol y estatus de edad; uniendo esfuerzos con empresas e institu-



ciones públicas y privadas de educación superior para abrir espacios de formación profesional y de trabajo reales que promuevan autonomía e independencia en las personas con discapacidad impactando en mejor calidad de vida.

Es así, como se encuentran en Bogotá, algunas universidades que han abierto sus puertas para recibir estudiantes con discapacidad en sus aulas, en el nivel de pregrado y postgrado realizando los ajustes necesarios a sus procesos de ingreso, selección, adaptación de los ambientes, a los recursos de formación y sensibilización a la comunidad educativa para reducir barreras actitudinales, facilitando la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito universitario.

En la educación pública a nivel profesional, las alianzas han llegado hasta la institución de formación para el trabajo, reconocida a nivel nacional, dónde a través de sus programas de formación titulada en los niveles auxiliar y técnico se han realizado ajustes a los diseños curriculares para que la población con discapacidad pueda fortalecer sus competencias personales, profesionales y sociales de la mano del sector productivo, generando espacios de trabajo reales, en principio a través de contratos de aprendizaje durante el proceso de formación y posteriormente vínculos directos con las empresas, que se han suscitado gracias a la satisfacción que para los empresarios ha generado el contar en sus espacios de trabajo con personas con alta calidad humana y con grandes habilidades y destrezas puestas al servicio de su labor.

Esto ha significado un “gana-gana” para los actores involucrados, en primer lugar para las personas con discapacidad quienes han transformado sus vidas gracias a las oportunidades de formación y de empleo que se les han abierto, ya que a través de estas se han podido sentir realizados como jóvenes y/o adultos, al materializar sueños que para ellos eran inalcanzables, tener su propia familia, comprar una casa, un carro, una moto, televisor, juego de alcoba, viajar y muchas cosas más, que han logrado con su propio esfuerzo y dinero, sin depender de sus familias o de alguna institución u organización permitiéndoles generar una gran satisfacción personal, una inmensa motivación y les ha devuelto la creencia en sus habilidades, puesto que a lo largo de su vida han escuchado frases como “no puede aprender”, “no podrá hacer nada”, entre otras; generando baja autoestima y una percepción de la vida limitante e incluso frustrante al interiorizar la gran cantidad de estigmas que impone la sociedad de que no podrán alcanzar niveles de independencia y autonomía que les permitan desarrollarse plenamente como sí posiblemente una persona sin discapacidad si puede alcanzar.

De acuerdo a lo anterior, se comprende la suma importancia de la sociología en el aprendizaje para el aprendizaje de nuevas formas de pedagogía crítica y a su vez transformadora hacia una praxis emancipadora, que involucre participaciones reales, en donde en conjunto, los grupos sociales enfrenten dichas dinámicas estigmatizantes, visualizando en mayor medida las consecuencias de estereotipos impuestos sin razón que simplemente recababan las limitaciones o carencias de los sujetos que no se acomodan a los estándares sociales.

Por ende, no solo se deben acaparar procesos sobre la inclusión de personas con discapacidad en la sociedad, sino también, es necesario replantear con urgencia estrategias críticas para la comunidad que les permita desarrollar una mirada social inclusiva y así mismo borre las brechas sociales, académicas y productivas que limitan el progreso equitativo de la sociedad.

Las dinámicas que más refuerzan los estigmas son causadas por el desconocimiento sobre la discapacidad, generando “certezas” y percepciones negativas sobre esta población en su gran mayoría por sus limitaciones cognitivas o físicas, siendo tachadas de “incapaces” y perpetuando con el tiempo dichas etiquetas que maximizan la segregación, discriminación y desigualdad dentro de la sociedad.

Es el caso de Martha, persona con discapacidad intelectual de 39 años, quien en sus palabras describe cómo años atrás ella se creía una persona incapaz de valerse por sí misma, ya que no podía transportarse sola y dependía de sus padres para ir a cualquier lugar de la ciudad. Ella cuenta cómo desde el colegio donde hizo la primaria le hacían bullying, no podía avanzar académicamente y fue allí donde le aconsejaron a su mamá que Martha necesitaba educación especial, ingresó a un colegio del distrito donde se formó en talleres ocupacionales como panadería, lencería, marquetería, entre otros y debido a una alianza entre esta institución y una fundación dedicada al fortalecimiento de vida independiente en personas con discapacidad intelectual, tuvo la oportunidad de trabajar durante 14 años en un almacén de cadena donde se desempeñó como auxiliar de empaque y pudo darse cuenta de sus habilidades, destrezas y con esfuerzo y dedicación, comenzó a ahorrar y cumplir sus sueños, como conocer el mar en compañía de su familia, comprar sus propias cosas y sentirse capaz de lograr lo que quiere como cualquier otra persona sin discapacidad.

Otro de los actores favorecidos con estos procesos son los padres, acudientes o cuidadores de las personas con discapacidad, debido a que para muchos de ellos el panorama que los profesionales de la salud les pronosticaron cuando recibieron el diagnóstico de discapacidad de su hijo, de su hija, fue realmente “oscuro”, “un laberinto sin salida”, se impregnaron de angustia, dolor, e incertidumbre sin saber “qué les depararía el destino”. Muchos de ellos y según sus recursos económicos, sociales y culturales han buscado la ayuda de profesionales especializados que los han orientado y que les han facilitado las herramientas suficientes para brindarle a la persona con discapacidad bajo su cuidado, la mejor calidad de vida. Otros que no han contado con tanta suerte, han tenido que afrontar la discapacidad de su hijo, hija con sus conocimientos empíricos en la materia y con lo que como ser humano le pueda brindar para proporcionarle condiciones de vida digna y en algunos casos con ayuda del Estado, a través de sus programas y políticas, que cabe resaltar, no son tan accesibles para muchos cuidadores y personas con discapacidad.

Por otra parte, están los empresarios, para algunos, sus políticas de responsabilidad social empresarial, con fines de equidad social y oportunidad para todos, los han llevado a contratar personas con discapacidad; otros, se han dejado cautivar por los beneficios tributa-



rios que el Estado les otorga por la generación de empleo para grupos vulnerables. Cualquiera que haya sido el factor motivante para dar este paso, las consecuencias de esta decisión les han traído grandes beneficios en relación con indicadores como el clima laboral, la productividad y a un talento humano mucho más “humano”, sensible y con una mirada inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Con lo anterior se demuestra, cómo se han encasillado algunos de los procesos de formación únicamente en pro de la productividad como única alternativa u oportunidad de salvación para las personas que requieran de otros programas o procesos para el aprendizaje dentro del país, los cuales no se concentran realmente en el aprendizaje real del ser, con el objetivo de que ocupen y sean “capaces” de asumir roles necesarios para la sostenibilidad de un sistema de dominación colectivo, que a través de juegos entre las instituciones y las dinámicas sociales construyen espacios hegemónicos y hostigantes para un solo fin. Por lo que es de suma importancia salvaguardar la academia en todo factor, social, económico y territorial, para obtener alternativas de calidad frente a la educación que se piensa a partir de cada institución pública y privada, fomentando el desarrollo de programas y líneas sólidas para la adaptabilidad de cada persona y así se pueda recibir una educación de calidad igualitaria.

De hecho, el sociólogo Pierre Bourdieu sostiene que el sistema educativo está arraigado en una lógica de dominación, donde las instituciones y las dinámicas sociales promueven una cultura hegemónica que beneficia a ciertos grupos privilegiados. A través de la imposición de normas, valores y saberes específicos, se crea una brecha entre quienes poseen el capital cultural dominante y aquellos que carecen de él.

En este sentido, el enfoque de formación centrado únicamente en la productividad se alinea con la reproducción de estas desigualdades. Bourdieu abogaba por una educación emancipadora que cuestione y trascienda las estructuras de poder existentes, promoviendo una cultura crítica y reflexiva. Por tanto, para lograr una educación de calidad igualitaria, es necesario superar las limitaciones impuestas por el sistema educativo actual y adoptar una perspectiva que valore la diversidad, la inclusión y la equidad, tal como se propone en este capítulo.

Desde el rol docente de una de las autoras, en el cual se lleva desempeñando algo más de 16 años, ha podido “vivir en carne propia” la transformación que la discapacidad ha tenido en el país. Al mirar hacia atrás, con orgullo puede decir que se ha andado un largo camino, se han dado saltos significativos y se han ido recogiendo frutos, los cuales son cada vez más visibles en los rostros de las personas con discapacidad, que pueden “ver” un futuro prometedor; no es posible comparar los logros que ha dado Colombia con los que países europeos hoy cuentan, son circunstancias e historias distintas que han servido como referente para que este país pueda empezar a hablar de inclusión.

Mientras que, el establecimiento de la sociología como ciencia y su interés por la educación ha sido visible y muy explorado desde los considerados clásicos. Lo cual provoca nuevas

líneas investigativas abiertas a fenómenos sociales que permean a las personas con discapacidad, logrando cada vez más impactar y transformar a través de la pedagogía, dinámicas y entornos segregantes. Por su parte, Durkheim (2013) destaca el carácter social de la educación y los sistemas educativos al corresponder con ciertas necesidades del sistema social; configurando unos fines específicos en tales procesos. Sin embargo, la definición de este campo de estudio se dificulta en cuanto la educación recoge múltiples fenómenos, actores y factores incidentes en los procesos de transmisión de saberes, normas de acción, pautas, valores y orientaciones (Castillo, 2012).

En conclusión, la sociología ha demostrado un interés constante y profundo por el ámbito educativo desde los clásicos hasta la actualidad. Autores como Durkheim han resaltado el carácter social de la educación y su relación con las necesidades del sistema social, estableciendo fines específicos para estas transformaciones. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para contrarrestar el estigma y segregación generados por las interminables interacciones sociales en cada ámbito del desarrollo de la vida. Por lo que hacer una apuesta por la pedagogía crítica y reflexiva puede hacer parte de la transformación progresiva de la sociedad para fortalecer y perpetuar cada vez más el conocimiento, reconocimiento apropiación y valorización de las potencialidades que ofrecen las personas con discapacidad.

Aun así, cabe mencionar que hay procesos sociales que no han tomado la relevancia necesaria desde la sociología, debido al sin fin de fenómenos, actores y factores que influyen en líneas de acción e investigación más comunes que otras, ocasionando lentitud y poco cuestionamiento en espacios que necesitan a gritos un camino de transformación. Por lo que es necesario reconocer e incentivar conscientemente una praxis emancipadora, con el fin de generar una construcción político-pedagógica de nuestro entorno hacia el desarrollo de acciones pedagógicas direccionadas hacia la inclusión y reconocimiento de la diversidad.

Haciendo relevante diferentes oportunidades, dificultades, retos y fortalezas frente a la estructura educativa inclusiva en Colombia, entre esto, se puede resaltar la gran debilidad que hay frente a la inequidad dentro del país, percibida desde un sentido muy amplio y multidimensional. Entendiendo al mismo tiempo, cómo el acceso a la educación se ve mediado por las desigualdades sociales basadas en la pertenencia étnica, género, condiciones socioeconómicas, sociolingüísticas y regionales (Devkota, 2021).

A pesar de que la meta del ejercicio educativo debería ser asegurar la inclusión y el desarrollo de todos los individuos, la realidad revela la existencia de desventajas estructurales que obstaculizan el acceso equitativo a una educación de calidad. Las brechas en recursos educativos, infraestructura adecuada, capacitación docente y programas de apoyo a estudiantes en situación de vulnerabilidad perpetúan las desigualdades y limitan las oportunidades para aquellos que más las necesitan.

Con el propósito de establecer una relación sólida entre la pedagogía y la sociedad en su diversidad es fundamental reconocer que la construcción de una estructura educativa inclusi-



va requiere un compromiso firme de todos los actores involucrados: gobiernos, instituciones educativas, docentes, familias y la sociedad en su conjunto. Sin embargo, solo a través de un enfoque inclusivo y equitativo se podrá superar la inequidad existente en el sistema educativo colombiano y garantizar que cada persona, independientemente de sus necesidades, tenga acceso a una educación de calidad que les permita desarrollar todo su potencial y contribuir plenamente en cada comunidad.

Al entender el aprendizaje colectivo como herramienta potenciadora, para la estimulación de una estructura social funcional a nivel local, regional y Nacional, el bienestar comunitario será altamente integral y representativo en términos de progreso social, pedagógico, cultural y político, favoreciendo la calidad humana y dignificando la diversidad y multiculturalidad colombiana; superando a nivel estatal brechas de desigualdad impuestas a través de siglos.

No debe olvidarse que la sociología de la educación se ocupa de desentrañar las interacciones entre la estructura social y los procesos educativos, examinando cómo las desigualdades, los conflictos y las dinámicas de poder se reflejan y reproducen en el ámbito educativo, así como también implica analizar el funcionamiento de las instituciones educativas como agentes de socialización y reproducción de valores, de movilidad y cambio sociales. Sin olvidar, un punto muy importante en esta rama, que es explorar las desigualdades educativas, los mecanismos de selección y clasificación, y los procesos de resistencia y transformación dentro del sistema educativo. Para finalmente, entender la intersección entre la educación y la sociedad, reconociendo su importancia como un campo de estudio vital para comprender los desafíos y las oportunidades que enfrentamos en la búsqueda de una educación equitativa y de calidad para todos.

Con todo lo anterior, nos permitimos extender una invitación hacia la inevitable búsqueda de ejercicios críticos que desarrollen la comprensión de las imprescindibles oportunidades de cambio social que puede causar la toma de su papel social como un agente capaz de adecuarse a situaciones en constante cambio, obteniendo a través de la moción pedagógica, la instauración de espacios públicos inclusivos en cada uno de los entornos y contextos sociales que involucren al sujeto social de derecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, L. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. Recuperado de Dialnet-EvolucionDeLaConceptualizacionDeLaDiscapacidadYDeL-2962512.pdf
- Castillo Romero, J. R. (2012). *Sociología de la educación*. CDMX: Red Tercer Milenio.
- Castillo, I.; Flores, L.; Jiménez, R. y Perearnau, M. (2007). Una reflexión necesaria: Posibilidad de la construcción de un modelo pedagógico en la educación superior. Costa Rica: *Revista Electrónica Educare*.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co>
- Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Función Pública. (1997). Ley 361 De 1997. Publicada el Diario Oficial No. 42978 de febrero 11 de 1997. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343#:~:text=%2D%20El%20Estado%20garantizar%C3%A1%20y%20velar%C3%A1,%2C%20s%C3%ADquicas%2C%20sensoriales%20y%20sociales>.
- Función Pública. (2009). Ley 1346 de 2009. Publicada en el Diario Oficial 47.427 de julio 31 de 2009. Recuperado de www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150#:~:text=Los%20Estados%20Partes%20prohibirán%20toda,la%20discriminación%20por%20cualquier%20motivo.
- Función Pública. (2013). Ley 1618 de 2013. Publicada en el Diario Oficial 48717 de febrero 27 de 2013. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Función Pública. (2019). Ley 1996 De 2019. Publicada el Diario Oficial No. 51.057 del 26 de agosto de 2019. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=99712>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). Código de la Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Joly, E. (2007). “La discapacidad: una construcción social al servicio de la economía”, en: <http://www.rumbos.org.ar/discapacidad-una-construccion-social-al-servicio-de-la-economia-clase-facderuba>.



- Kraiz, B. (2008). Perspectivas o planteamientos de la sociología de la educación y la formación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(2),90-105. ISSN-e: 2605-1923. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2793288>
- March Cerdà, M. X. (1986). La educational sociology y su incidencia en el desarrollo de educación y cultura: *Revista mallorquina de pedagogía*, (7),179-194. ISSN: 0212-3169. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6283165>
- Ministerio de educación. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Salud. (2007). Ley 1145 de 2007. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf
- Ministerio de Salud. (2013). Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Dis-capacidad/Paginas/politica-publica.aspx>
- Ministerio de Salud. (2020). Resolución Número 0000113 de 2020. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%20113%20de%202020.pdf
- Naciones Unidas. (1982). Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/programa-de-accion-mundial-para-las-personas-con-discapacidad-4.html>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Rojas-León, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Revista Educación*, 38(1),33-58. ISSN: 0379-7082. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44030587002>
- Servicio de información sobre discapacidad. (2006). Historia de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF): un largo camino recorrido. Recuperado de: <https://sid-inico.usal.es/articulo/historia-de-la-clasificacion-internacional-del-funcionamiento-de-la-discapacidad-y-de-la-salud-cif-un-largo-camino-recorrido/>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2015). Normograma. Recuperado de https://normograma.sena.edu.co/normograma/docs/resolucion_sena_0941_2015.htm#:~:text=1726%20de%202014%2C%20se%20adopt%C3%B3,de%20acuerdo%20a%20la%20disponibilidad



Sistema Único de Información Normativa. (2017). DECRETO 1421 DE 2017. Recuperado de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

Tamayo, L. A. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 65-76.

Valencia, L. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos*.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA ES CUESTIÓN DE JUSTICIA

ALEX FERNANDO AGUILAR RODRÍGUEZ
ADOLFO ELEAZAR ROJAS PACHECO

Introducción

Para poder comprender en qué términos se aborda el concepto educación inclusiva en este artículo, es necesario realizar un breve recorrido sobre la historia del mismo. Como punto de partida, y para hacer eco a lo que propone Miguel Díaz (2017), se toma el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en el que se señala a la educación como un derecho que toda persona humana tiene y el cual le debe permitir su pleno desarrollo indistintamente de su origen, sus raíces o su religión.

En este marco referencial que presenta los Derechos Humanos sobre la educación, se vincula actualmente la exigencia de una educación inclusiva. Este proceso educativo, como lo señala la UNESCO (2008), no consiste tan solo en tomar a un cierto grupo de estudiantes e integrarlos a una enseñanza convencional, como comúnmente suele suceder. Por el contrario, el propósito real de la educación inclusiva, es hacer que la comunidad educativa, la cual está conformada por administrativos, maestros y estudiantes, se encuentre cómoda frente a la diversidad, la cual no debe ser vista como un problema sino, como una oportunidad para hacer enriquecer el entorno del aprendizaje.

En esta línea de instituciones internacionales la OCDE (2007) también presenta su posición sobre el tema que aquí interesa. Conviene especificar, qué para este organismo, la educación juega un papel fundamental para el estilo de vida que la persona pueda llegar a tener en su adultez. Por esta razón, es que llama la atención sobre la importancia de crear un sistema educativo justo y equitativo, dado que, hasta el momento, esto es una gran deuda que tiene con la sociedad. Es en este plano de una educación equitativa, que se subraya a la inclusión como una dimensión que garantiza un estándar mínimo básico de la misma.



Por su parte, Cecilia Simón y Gerardo Echeita (2013), señalan a la educación inclusiva como un derecho para todos aquellos que tienen acceso a un nivel de educación. No obstante, afirman que este derecho presenta un reto que va en la línea de su ejecución. Es decir, actualmente cualquier sistema educativo debe ser el garante en la construcción de una educación equitativa con calidad. Esto equivale a que es una obligatoriedad hacer llegar la educación a los niños, a los jóvenes y a los adultos indistintamente de su realidad en el ámbito de la salud, lo cultural, lo social, lo económico y su condición de género.

Para Mel Ainscow (2006) la educación inclusiva, a partir de su experiencia, presenta dos tipos de definiciones. Por un lado, está la descriptiva y por otro la prescriptiva. En cuanto a la primera lo que busca es exponer cómo en la práctica la inclusión se lleva a cabo de distintas maneras; en cuanto a la segunda, es importante destacar, que esta busca señalar la manera en cómo se pretende hacer uso del concepto y de cómo gustaría que otros lo usaran. Esta propuesta se da como resultado de las distintas opciones que se pueden encontrar en el campo de la inclusión.

El trabajo de Ainscow no se detiene en presentar solamente estas dos definiciones de entender la inclusión, sino que va más allá. En su propuesta presenta seis formas distintas en las que se aborda la inclusión. En la primera de ellas centra su preocupación en aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. La segunda, en la línea de la exclusión disciplinaria. La tercera se enfoca en los grupos que son vulnerables de exclusión. La cuarta, en un desarrollo de escuela para todos. La quinta, como una Educación para todos. Y, por último, *la inclusión como un enfoque de principios de la educación y la sociedad* (Ainscow, Booth y Dyson, 2006)).

Un trabajo similar al de Ainscow presenta Lani Florián (2005) sobre la definición de educación inclusiva. Para el autor en mención, son variadas las definiciones que se le han dado al término a lo largo de la historia desde el momento en que se acuñó por primera vez. Entre ellas resalta aquella que la comprende como esa tarea que las escuelas tienen de generar un mayor alcance a toda clase de niños. Asimismo, la que se entiende como un conjunto de principios que garantizan a un niño con discapacidad ser visto como un miembro importante dentro de la comunidad educativa. No obstante, aunque estas no son las únicas definiciones que presenta¹, pero sí importantes, reconoce que no ha podido el campo de la inclusión llegar a una definición satisfactoria.

¹ Otras definiciones que señala y vale la pena tener en cuenta son: Estar el uno con el otro... Cómo manejamos la diversidad, cómo manejamos la diferencia (Forest and Pearpoint, 1992); un conjunto de principios que le garantiza a un estudiante con discapacidad ser visto como un miembro valorado y necesario de la comunidad escolar en todos los aspectos (Uditsky, 1993); las escuelas inclusivas ofrecen un plan de estudios adecuado cuya organización es diferente a los utilizados en las escuelas que excluyen a algunos estudiantes de sus aulas regulares (Ballard, 1995).



Por esta razón, Florián en su texto se atreve a presentar una definición sobre la cual él realiza todo su trabajo y que vale la pena tener en cuenta: *“La inclusión se refiere a la oportunidad de que las personas con discapacidad participen plenamente en todas las actividades, de empleo, de consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican la sociedad cotidiana”* (Florian, 2005).

A partir de esta definición resulta interesante e importante subrayar lo siguiente. Para este autor una persona con discapacidad no puede ser excluida de ninguna actividad que pueda estar tipificada por la sociedad cotidiana, esto quiere decir, aunque allí no se mencione de manera directa que, en el ámbito educativo, indistintamente de su condición de discapacidad, la persona está en la capacidad de participar de manera plena junto con otras personas. En este caso, ellos dejan de ser unos receptores pasivos y pasan a ser actores en su contexto. Esto le permite a la persona con alguna discapacidad ser más partícipe en su proceso formativo, pues ellos están en la capacidad de elegir, ya que como afirma Florián (2005), para que sea real la inclusión es necesaria la participación.

Esta ruta trazada hasta aquí conduce directamente a lo que se propone por educación inclusiva en Colombia. Para el año de 1997 el Congreso de la República sanciona la Ley 361², en la cual responsabiliza al Estado como el garante de un acceso a la educación para todas aquellas personas con limitaciones. Es conveniente especificar, que en esta ley también se subraya que ninguna limitación es causante de discriminación, por lo cual, este tipo de población debe ser integrada a las aulas regulares sin restricción alguna. Por esta razón, el Gobierno Nacional se encargará de establecer metodologías para el diseño y ejecución de programas educativos para esta población según la limitación; mientras que el Ministerio de Educación se encargará de los materiales educativos y la formación de los docentes para responder a esta realidad (Congreso de la República de Colombia, 2010).

Las instituciones educativas también juegan un papel fundamental en el proceso de la educación inclusiva. Estas, según la ley señalada anteriormente, deben contar con los medios y recursos suficientes que garanticen a la población con limitaciones una atención educativa apropiada. Además, ninguna de estas instituciones puede negarse, por ninguna razón, a prestar el servicio de educación a cualquier estudiante con limitaciones físicas. Quién lo haga se hará acreedor de las sanciones que estipule el Ministerio de Educación Nacional o la Secretaría de Educación correspondiente.

² En esta ley se estipulan los mecanismos a través de los cuales se debe realizar una integración social de las personas que cuentan con alguna discapacidad.

La puerta hacia una educación inclusiva en Colombia

Para la reflexión crítica sobre la forma en cómo se ha abordado el proceso de educación inclusiva en Colombia se tomarán como referente algunas sentencias³ divulgadas, sobre el tema, por parte de la Corte Suprema de Justicia. Como el espectro en este asunto es bastante amplio, se limitará el ejercicio a realizar un análisis a las sentencias que han sido promulgadas entre el año 2018 y el año 2022. El interés aquí se fija en las fallas que han presentado algunas instituciones, a nivel nacional, al momento de asumir la educación inclusiva.

Para el año 2018, la sentencia T-480/18 señala como a una estudiante de Villanueva Bolívar le es vulnerado su derecho a la educación por parte de la institución en la que se encontraba matriculada. En ella se resaltan dos factores claves. Por un lado, se manifiesta por parte de la representante de la estudiante, la falta de capacitación docente en educación diferencial y, por otro, la escasez en insumos necesarios para proporcionarla. Estos dos factores, claramente se convierten en una falla respecto a lo que sanciona el decreto 1421 del año 2017, en el que se indica que las instituciones educativas públicas como privadas deben adelantar procesos de formación para sus docentes en enfoque de educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2017), además de generar las condiciones para que la comunidad educativa elabore los PIAR⁴.

En el año 2019 la sentencia T-457/19 manifiesta dos factores de exclusión en el ámbito educativo. El primero de ellos hace referencia a las falencias encontradas en la infraestructura física y el segundo a la falta de docentes para asumir un proceso de formación inclusivo. En lo que respecta a la estructura física de una institución educativa inclusiva al decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional, 2017) es clara. Pues en ella se manifiesta que las instituciones educativas públicas, aplica en este caso de la sentencia, deben reportar a la entidad territorial la necesidad que tenga en ese sentido, ya que ellas son las encargadas de gestionar y acondicionar la planta física. De igual manera, aquí vuelve y se señala el factor docente como un componente clave para la inclusión educativa.

Una segunda sentencia, como lo es la T-170/19, se enfoca en la falta de un “acompañante sombra”⁵ por parte de la institución educativa para un estudiante con autismo. Es claro que un docente de aula tiene la tarea de responder a su asignación académica, razón por la cual, al momento de encontrarse con un estudiante que tenga alguna discapacidad, su función docente se limita, ya que ellos necesitan un tipo de acompañamiento especial. Por tal motivo, se estipula que, en el aula, para el caso que aquí se indica, debe haber el acompañamiento por parte de un docente de apoyo pedagógico.

³ Son resoluciones jurídicas que expresan una decisión definitiva a cerca de un proceso en particular.

⁴ Plan Individual de Ajustes Razonables.

⁵ Este es un término ya muy poco usado en el ámbito de la educación inclusiva, razón por la cual se recomienda más hacer uso del término docentes de apoyo pedagógico, como se indica en el decreto 1421 del Ministerio de Educación Nacional.



Ya en el 2020 se encuentran otra serie de sentencias que señalan el camino complejo que ha tomado la educación inclusiva en Colombia. La sentencia T-532/20, se enfoca en la segregación y discriminación por parte de la institución educativa, al negarle la continuidad en el proceso académico a una estudiante de inclusión, bajo el pretexto de una supuesta autonomía por ser un colegio de carácter privado. La razón de la institución es que no puede seguir brindando a un grupo de 14 estudiantes en condición de discapacidad, la formación adecuada a razón de las instalaciones físicas y a la ausencia de docentes idóneos para este proceso. Al igual que en la sentencia T-457, la aquí expuesta recae nuevamente en una cuestión de exclusión por temas de infraestructura y de docentes capacitados para acompañar el proceso de inclusión.

La sentencia que se expone ahora es la T-345/20. En ella se manifiesta por parte del accidente que, a su hijo de 8 años diagnosticado con TDAH⁶, el colegio en el que se encontraba matriculado, le cancela el cupo para el año lectivo siguiente, ya que manifiestan no contar con las herramientas pedagógicas suficientes para acompañar el proceso de ese niño. Para esta madre de familia, a su hijo se le está vulnerando el derecho a la educación, a la dignidad humana y a la igualdad, ya que por un tiempo de seis meses él quedó desescolarizado. En esta sentencia, cómo en la 480, el enfoque está centralizado en la obligatoriedad que tiene una institución educativa en la elaboración e implementación de los PIAR.

En continuidad a la implementación del PIAR, la sentencia T-227/20 describe la manera en cómo a una estudiante con dislexia evolutiva, la institución educativa en la que se encontraba luego de una evaluación realizada sobre el proceso da inicio al desmonte de dichas herramientas. Por esta razón, según lo asevera la tutora de la menor, se dejó de garantizar una educación inclusiva a su hija por parte de la institución educativa en la que se encontraba. Al hacer esto, el colegio que es de carácter privado no está garantizando una educación inclusiva y de calidad como lo señala el decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional, 2017), dado que allí se subraya que tanto los colegios públicos como privados son responsables de cumplir estas obligaciones.

Por su parte, la sentencia T-437/21, presenta un caso de posible vulneración del derecho a la educación en condición de discapacidad. En palabras de la responsable del niño, luego de una valoración realizada por expertos sobre su situación de salud, donde se le reconoce una discapacidad intelectual, se acercó a la Secretaría de Educación correspondiente al lugar donde se localizan, para solicitar el ingreso a una institución educativa que contará con las herramientas indicadas para acompañar su adecuado proceso formativo. Allí, según ella, la respuesta que recibió de manera verbal fue negativa, bajo el respaldo de que la Secretaría de Educación correspondiente no contaba con las capacidades suficientes para atenderlo académicamente en su situación.

⁶ Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad



La situación que se describe en la sentencia anterior manifiesta de manera clara dos puntos claves en los que se vulnera al niño. El primero de ellos es el relacionado con el derecho a la educación que todo niño en Colombia tiene. Y el segundo, radica en la posibilidad que tiene el niño a ser vinculado a un aula regular, al igual que los demás niños, con las herramientas indicadas para su proceso de formación. Hecho que puede manifestar una situación de exclusión y desigualdad por su condición de salud.

En lo que respecta al año 2022, se encuentra la sentencia T-038/22, en la cual se expone las fallas que presenta el Ministerio de Educación Nacional al garantizar, para un niño de 14 años con condiciones especiales, el acceso a una educación pública. En este documento, se manifiesta por parte de su acudiente, que no cuenta con los recursos económicos para costear un colegio privado el cual garantizaría un adecuado proceso de formación para su hijo en las condiciones que se encuentra. Por esta razón, la respuesta de la corte se centra en llamar la atención al Ministerio de Educación, al recordar lo que en el artículo 2.3.3.5.2.2.1 del decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional, 2017) donde se le señala como el promotor de un eficiente y oportuno servicio educativo para población en situación de discapacidad.

Otras dos sentencias en el marco de la educación inclusiva se presentan entre el año 2018 y 2022, pero con relación a la educación superior. Aunque estas sentencias no están en la ruta de interés que aquí se aborda, es importante señalarlas ya que demuestran que no solo en la educación preescolar, básica y media se necesitan instrumentos para un adecuado proceso de educación inclusiva, sino que también se deben tener para la educación universitaria.

La primera de ellas es la T-116-2019. Allí se señala por parte del estudiante, quien cuenta con un retraso mental leve, que el SENA no cuenta con el personal idóneo y las herramientas suficientes para garantizar un proceso académico adecuado a sus condiciones. Por otra parte, está la sentencia T-138/22, en la que una estudiante en condición de sordera necesita un intérprete de Lengua de Señas. Es por esta situación que la joven alega se le están desconociendo el derecho a la educación, a la igualdad y a la dignidad humana, ya que, la institución universitaria a la que pertenece no le garantiza el servicio de Intérprete de Lengua de Señas Colombiana.

Una puerta abierta para el debate

Luego del análisis que se les realizaron a las sentencias descritas anteriormente, se encuentran cuatro puntos claves en los que concuerdan. Estos referentes son los que permitirán comprender en qué áreas es que la educación inclusiva en Colombia está en deuda aún. Pues, aunque es un proceso del que se hace mucha mención, dista mucho de verse reflejado en la práctica educativa, específicamente en las áreas de preescolar, básica y media.

Los puntos de referencia para la discusión son: a) el derecho a la educación; b) el capital docente; c) los PIAR; d) la planta física.

El Derecho a la Educación

Como se señalaba al inicio de este escrito, la Declaración Universal de los Derechos Humanos es el primero en hablar de la educación en términos de derecho. Es así, como en la Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 67, se hace eco a lo que señala esta declaración, recalcando no solo que es un derecho, sino un servicio público al cual toda persona en el territorio colombiano debe tener acceso. Pues este es el que le permite a cualquier connacional *el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente*.

En este marco constitucional, es que la ley 361 (1997) hace su aporte al aclarar que la educación, como ese servicio, también vincula a cualquier persona con alguna limitación física. Pues ellas, al igual que cualquier colombiano, está en todo su derecho en acceder a una educación y una educación con calidad, en la que no se vea vulnerada su dignidad. Por esta razón, las instituciones educativas tanto del ámbito privado como público asumen una gran responsabilidad ya que no pueden excluir bajo ninguna razón a algún estudiante.

Como se observa en algunas sentencias analizadas en este ejercicio, aún hay instituciones educativas que niegan el acceso a una persona con limitación física. Las que lo hacen, lo sustentan bajo el amparo de ser instituciones privadas y otras con el argumento de no contar con las herramientas suficientes para asumir ese proceso educativo. Tanto de un lado como del otro, se llega a desconocer qué, como se sanciona en el decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional, 2017), los colegios privados y públicos son garantes del acceso a una educación inclusiva. Las instituciones educativas, ya sean privadas o públicas, deben tomar consciencia sobre el protagonismo que asumen en la educación inclusiva, ya que esto no recae solo sobre algunos colegios en particular.

Toda institución educativa que ofrezca los servicios de preescolar, básica y media, privada o pública, está en la obligación de asumir una educación inclusiva. Esto no se trata simplemente de decir sí se puede o no se puede asumir a razón de sus posibilidades, pues al reconocer el tipo de actividad que realiza, de manera innata se compromete a suplir todas las necesidades que en el ámbito educativo se encuentran. Esto quiere decir, que el desconocimiento sobre la inclusión no es razón para negar el acceso a la educación a personas con limitaciones físicas, ya que en la época actual es parte esencial del ámbito educativo.

El capital docente

El siguiente para tener en cuenta respecto a la educación inclusiva es el capital docente. Aunque toda institución educativa cuenta con un grupo de docentes adecuado para responder en las distintas áreas en el derecho a la educación, en lo que respecta al tema de la inclusión, como se manifiesta en las sentencias anteriores, aún hay grandes falencias en el número de profesores idóneos para asumir este rol. Pues, para este tipo de proceso, se requiere de docentes con un perfil en particular.

Aquí se puede mirar este asunto desde distintas orillas. Por un lado, está la cuestión sobre cómo las facultades de Educación en las universidades ya están asumiendo la formación de los futuros docentes en el conocimiento pedagógico sobre el proceso de la educación inclusiva. Prueba de ello, es que en algunos colegios se argumenta el no poder atender estudiantes con limitaciones físicas, porque no hay docentes con el perfil para hacerlo. Aunque esto no es una razón para negar el acceso a una educación inclusiva, si muestra la falta de visión que las instituciones de educación no formal tienen sobre el asunto en cuestión.

Está bien que algunas instituciones educativas no cuenten con docentes competentes en esta línea. No obstante, este argumento, tampoco es razón suficiente para que un colegio se abstenga de vincular a personas con alguna discapacidad, pues como se subraya en el decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional, 2017), todo establecimiento educativo debe generar procesos de formación en enfoque de educación inclusiva a sus docentes. El abrir estos espacios para los educadores no es opcional, debe ser una obligación, ya que, como también se señala en este decreto, los entes territoriales están obligados a apoyar a procesos de formación que los colegios tengan con los maestros que atienden a estudiantes con discapacidad.

Una tercera opción, es la puerta que abre el espacio para un docente de apoyo pedagógico. Como se había mencionado en otro momento, un docente de aula que cuente con estudiantes que presenten una discapacidad, debe contar con el apoyo de un profesor con este perfil, ya que esta será quien le acompañe en el aula con el proceso de formación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Esto exige a los establecimientos educativos privados y públicos a tener dentro de su capital humano, profesores que cumplan con este rasgo profesional.

Los PIAR en la educación inclusiva

Sí hay algo en lo que se ha insistido bastante en algunas de las sentencias que presenta la corte sobre el tema de la educación inclusiva, es acerca de los PIAR. Todas las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, deben contar con esta herramienta, ya que es indispensable para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes con discapacidad. No basta únicamente con elaborarlo, sino que también se debe garantizar su articulación con la planeación pedagógica y los PMI (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Los principales responsables de gestionar esta herramienta educativa son las secretarías de educación o la entidad territorial que cumpla esta misma función. Sin embargo, son las instituciones educativas de carácter público y privado, quienes deben generar las condiciones para que la comunidad académica, a decir, docentes y los directivos docentes, cuenten con los elementos suficientes para la elaboración del mismo. Además, son los garantes del cumplimiento y de la presentación de los informes dónde se da razón de las competencias desarrolladas (Ministerio de Educación Nacional, 2017).



Eh aquí, otra razón más para que ningún establecimiento educativo se atreva a negar el acceso educativo a una persona con discapacidad. Pues, como se aborda en este aparte, los PIAR son la herramienta idónea para garantizar una educación pertinente a esta clase de estudiantes. No para que se aplique fuera del aula, sino al contrario, para garantizar que al estudiante con alguna discapacidad pueda estar dentro del salón con estudiantes regulares sin ser excluido por su condición.

De la planta física

Resulta interesante que en el decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional, 2017) solo en dos ocasiones se haga mención directa al tema de infraestructura como un factor para tener en cuenta para la educación inclusiva. No obstante, a diferencia de lo que allí se señala, el tema de la estructura física se convierte en un elemento fundamental para tener en cuenta sobre este proceso educativo, dado que las estructuras físicas de algunos establecimientos educativos públicos y privados no cuentan con las adecuaciones pertinentes. Esto trae como consecuencia que algunos estudiantes con limitaciones físicas encuentren un obstáculo para su adecuado desempeño formativo.

Actualmente el Ministerio de Educación o sus representantes territoriales están trabajando en la construcción de colegios con estructuras físicas incluyentes. Sin embargo, las instalaciones que ya cuentan con un acondicionamiento físico incluyente son pocas en comparación al número de personas con discapacidad que buscan un cupo escolar. A esto se suma que, algunos de ellos al no tener un colegio con esas condiciones cerca a su lugar de vivienda, se ven en la tarea de tener que movilizarse a otro colegio que sí las cumple, generando un problema mucho mayor, ya que se hace difícil su movilidad por la distancia y por el acceso a un medio de transporte para realizarlo.

El respaldo de la justicia para garantizar establecimientos educativos con una planta física idónea es claro. Así se percibe en algunas de las sentencias que aquí se han señalado. Pero, a pesar de esto, el sistema educativo colombiano aún está en deuda con ello. No se les niega la preocupación que hay por garantizar una educación inclusiva en relación con la planta física, no obstante, dista mucho de poder responder con una mayor eficacia a todas estas necesidades. Esto permite recordar lo que señalaban Cecilia Simón y Gerardo Echeita (2013) respecto al tema de la ejecución en la educación inclusiva como un derecho.

La educación inclusiva una cuestión de justicia

Para Katarina Tomasevsky (Tomasevsky, 2002 citado por Navarro y Espino 2012) el derecho a la educación pasa por una triple etapa, ya que no en todos los países hay una misma comprensión sobre la misma. La primera de ellas radica en la segregación, es decir estudiantes excluidos tradicionalmente son ubicados en escuelas especiales con programas diferenciados; la segunda en la integración, a saber, los estudiantes con alguna condición especial se tienen que adaptar al modelo pedagógico que tiene el establecimiento educativo; y la última, ya trata

de la inclusión que, a diferencia de la anterior, busca adaptar el modelo educativo a necesidades de los estudiantes.

Al proyectar la educación inclusiva desde esta perspectiva, surge la preocupación por saber cuál es el costo que puede llegar a pagar una sociedad por no propiciar este proceso educativo. En palabras de Navarro y María Espino (2012), al trabajar una educación inclusiva, no solo se abre paso a una justicia educativa, sino que también se abre el camino a una justicia social. Pues toda exclusión en el área de la educación se transforma en una exclusión social ya que las personas con alguna discapacidad, van a encontrar una limitación para poder participar de las diferentes áreas de la vida social y también, para el desarrollo de su proyecto de vida en relación con los demás.

Desde este aspecto hay que recalcar que la cuestión de la educación inclusiva se debe centrar en un tema de justicia. Por un lado, porque para las personas que presentan alguna discapacidad no se les está garantizando el acceso a la educación, y por otro, a quienes se les está dando la posibilidad de ingresar a un establecimiento educativo, no se les brinda las herramientas, ni el procedimiento adecuado para un satisfactorio proceso formativo. Tras esta doble realidad, de manera implícita, se le está excluyendo a estas personas del poder participar de una manera adecuada en las distintas áreas de la vida social y, no solo eso, también se les impide el realizar su vida de una manera plena.

A modo de sumario

La educación inclusiva en Colombia aún presenta falencias significativas en lo que respecta a su ejecución y alcance. El ámbito jurisprudencial en el que se fundamenta esta reflexión, así lo denota; pues cómo es posible que, en Colombia, aunque se encuentra un decreto en el que se regula todo lo relacionado a este proceso educativo, los padres de familia o tutores tengan que recurrir a los estrados judiciales para que, a sus hijos con algún tipo de discapacidad, se les garantice un mínimo para poder tener el acceso a un modelo educativo inclusivo. Estos hechos ratifican que en el país falta camino por recorrer para que realmente se hable de una educación inclusiva.

Por otra parte, el capital docente es otro de los factores al que se le debe prestar bastante atención. No es posible, que jurídicamente se promueva una formación continua para ellos en la educación inclusiva, pero las distintas instituciones de educación formal públicas y privadas no cuentan con el personal idóneo para respaldar este proceso, además de crear los espacios de formación. Esto demuestra, una vez más, que no se trata tan solo de generar leyes o decretos sobre esta cuestión, sino de garantizar, por parte de los entes responsables, que los establecimientos educativos cumplan con los objetivos trazados sobre el personal docente en esta línea.

De igual manera, otra cuestión que se debe tener en cuenta, con relación a la educación inclusiva, es lo relacionado a la infraestructura física de los establecimientos educativos.



Cualquier persona que presente una discapacidad física que exija un acondicionamiento estructural, va a encontrar en un espacio no acondicionado para ella, una limitante u obstáculo para llevar un proceso formativo adecuado. Por esta razón, en la actualidad, hay muchas instituciones educativas que *per se* son excluyentes en este sentido, ya que, por el tipo de construcción con la que cuentan es casi imposible realizar cualquier modificación para garantizar una inclusión en este ámbito.

Aquí no termina todo. Es mucho lo que aún falta para observar, indagar y analizar sobre la manera como en Colombia se aborda la educación inclusiva. Si en una de las principales ciudades del país, como lo es Bogotá, se encuentran establecimientos educativos con barreras para personas con alguna discapacidad, qué pasará con aquellas regiones tan alejadas donde la ausencia del estado es notable. No se puede permitir que a más niños y jóvenes con alguna limitación se le siga negando el derecho a una educación sin exclusión. Es tarea de todos los que se mueven en el ámbito educativo el visibilizar esas situaciones que pueden pasar desapercibidas, pero que trazan las condiciones de vida que estas personas tendrán en su adultez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). What is the issue? En M. Ainscow, T. Booth, & A. Dyson, *Improving Schools, Developing Inclusion* (págs. 11-58). New York: Taylor & Francis e-Library.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Corte Suprema de Justicia. Proceso T-6.588.199. M.P. Gloria Stella Ortiz Delgado; 24 de abril de 2019.

Corte Suprema de Justicia. Proceso T-6.869.841. M.P. Gloria Stella Ortiz Delgado; 18 de diciembre de 2018.

Corte Suprema de Justicia. Proceso T-7.027.707. M.P. Cristina Pardo Schlesinger; 18 de marzo de 2019.

Corte Suprema de Justicia. Proceso T-7.115.127. M.P. Luis Guillermo Guerrero Pérez; 07 de julio de 2020.

Corte Suprema de Justicia. Proceso T-7.173.494. M.P. Luis Guillermo Guerrero Pérez; 04 de octubre de 2019.

Corte Suprema de Justicia. Proceso T-7.225.913. M.P. Luis Guillermo Guerrero Pérez; 21 de agosto de 2020.

Corte Suprema de Justicia. Proceso T-7.769.330. M.P. Diana Fajardo Rivera; 18 de diciembre de 2020.

Corte Suprema de Justicia. Proceso T-8.092.410. M.P. Alejandro Linares Cantillo; 08 de febrero de 2022.

Corte Suprema de Justicia. Proceso T-8.210.686. M.P. Gloria Stella Ortiz Delgado; 09 de diciembre de 2021.

Corte Suprema de Justicia. Proceso T-8.408.229. M.P. Paola Andrea Meneses Mosquera; 21 de abril de 2022.

Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? En K. Topping, & S. Maloney, *Inclusive Education* (págs. 29-38). New York: Keith Topping & Sheelagh Maloney.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cuantitativos en investigación Cualitativa*. Madrid: España. Ediciones Morata.
- Herrera, J. (2014). *Pensar en la educación, hacer investigación*. Universidad de la Salle.
- Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. 11 de febrero de 1997. D.O. No. 42.978.
- Mateu, D. N., & Bravo, M. A. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *Edetania*, 71-81.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421 de 2017. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- OCDE. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. París.
- ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 Diciembre 1948, 217 A (III), disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M. Á. (2017). *Educación Inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa*. San Luis Potosí: COMIE.
- Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- UNESCO. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, presentación general de la 48ª reunión de la CIE*. París: Ginebra.

e

LA FLUIDIFICACIÓN DE LAS FRONTERAS DISCIPLINARES EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN LA POSMODERNIDAD

UN DESAFÍO A LA PERTINENCIA DESDE LA INTER Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

DANIEL EDUARDO GARCÍA SUÁREZ
DIANA CAROLINA ÁVILA SUÁREZ

Introducción

La sociología en su dilatada trayectoria como disciplina ha ido pasando de considerar la sociedad como objeto de estudio en abstracto y ha direccionado su mirada hacia lo fenomenológico, prestando mayor atención a los contextos, deviniendo en una genuina ciencia del espíritu cuya gran característica es lo sociohistórico (Gadamer, 2007), distando así del original proyecto durkheimiano de corte funcionalista (Urteaga, 2009). En medio de ello, las sociologías del genitivo han aportado luces para comprender la vida social en sus múltiples y variadas dimensiones y niveles de desempeño. En ese sentido, la sociología de la educación también ha permitido profundizar en el entramado pedagógico, epistémico y cultural que se confecciona como si fuera una telaraña finamente tejida en los contextos escolares, universitarios y formativos.

Teniendo ello como premisa, este texto se propone analizar hermenéuticamente el contexto investigativo universitario en relación con la fluidez social posmoderna y sus repercusiones en la forma de generar y gestionar el conocimiento, particularmente en lo que se refiere a la progresiva diseminación de las fronteras disciplinares, para dar paso a la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y el diálogo de saberes, donde los focos de la relación universidad sociedad están apuntando con mayor intensidad a la pertinencia de la investigación dados los actuales retos globales. Este escenario ha sido objeto de indagación por nuevas áreas y ejes de trabajo como los estudios sociales de la ciencia, la ciencia abierta, la democratización del conocimiento, la investigación basada en comunidad, la innovación y la cienciometría. Como factor común, se ha llegado a entender que la investigación tiene unos impactos en diversas escalas y categorías en la sociedad, los cuales se abordarán como colofón de la presente aproximación.



Los detonantes sociales de la crisis disciplinar: el modelo rígido que debe fluidificarse

La eclosión de las nuevas formas de hacer ciencia en las universidades en los albores del nuevo milenio está precedida por la crisis del paradigma disciplinar, cuya génesis y decadencia está estrechamente relacionada con las transformaciones socioculturales que afectaron la vida social en el fin de la Modernidad y el tránsito hacia la Posmodernidad, particularmente entrado el siglo XX. En el ámbito educativo occidental, expertos curriculares como Posner (2005) y Pinar (2014) han destacado la incidencia de la geopolítica del periodo de la Guerra Fría en el afianzamiento de la idea que la educación debía estar organizada particularmente bajo las lógicas disciplinares de las ciencias naturales con el objetivo de tener una ventaja estratégica frente al enemigo, en este caso, la URSS. El lanzamiento del Sputnik y la carrera espacial habían generado una gran incertidumbre y temor frente a lo que podría sobrevenir, siempre con el trasfondo de la amenaza nuclear que se instaló en el inconsciente colectivo desde los eventos de Hiroshima y Nagasaki, y que, por primera vez, aunque no la última, puso al mundo entero a pensar en la posibilidad del aniquilamiento de la vida como la conocemos en el planeta a causa de la acción humana.

Aunque en un primer momento el modelo de las disciplinas se erigió como el paradigma fundamental desde el cual se podía plantear la generación y gestión del conocimiento, todo ello sobre la base del positivismo y la filosofía analítica, las grandes transformaciones sociales empezaron a desmontar los presupuestos sobre los que se cimentaba la fe ciega en la objetividad científica. En los Estados Unidos y la Europa capitalista, resurgida de las cenizas de la Guerra gracias al plan Marshall, los movimientos sociales empezaron a cuestionar con una fuerza creciente varios aspectos que incidían profundamente en la vida de la sociedad. Aquel mayo del 68 en Francia puso a los estudiantes universitarios como protagonistas de una protesta que reflejaba un resquebrajamiento en el modo de comprender las relaciones sociales desde conceptos homogéneos, sólidos y provenientes principalmente del estructuralismo (Laurent, 2009). El modelo de sociedad, la comprensión de los derechos civiles, el predominio de las mayorías, el supremacismo blanco, la sexualidad restringida al ámbito matrimonial, el papel de la religión, las soluciones bélicas, el mismo modelo económico y el tradicionalismo de los años 50 tambalearon ante una nueva ola de sensibilidades y búsquedas de las nuevas generaciones que necesariamente tuvieron consecuencias en los postulados epistémicos y sociológicos que, como un edificio, eran las bases de todo lo demás. Esto abrió el espectro y la oportunidad para un giro hermenéutico de las ciencias sociales (Herrera, 2010), el desenvolvimiento de la pedagogía crítica en el ámbito educativo (Giroux, 1992), las nuevas posibilidades de plantear los procesos pedagógicos como el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje por Proyectos (Alcocer y Hernández, 2017), así como la asunción de una realidad nueva por comprender desde una mirada ampliada y comprensiva no totalizante.

Pero no solo los movimientos sociales han impactado los modos de hacer y difundir la ciencia en las universidades. Una variable crítica reconfiguró el tablero de ajedrez que antes había servido como telón de fondo de la hegemonía de las disciplinas: la Internet. Este nuevo

actor, pensado originalmente para objetivos militares, transformó por completo la vida de la sociedad en dos ámbitos muy importantes: la globalización y la transformación digital. En su omnipresente impacto, la relación con las cosas fue transformada por completo, las cuales ahora aparecen supeditadas a la información, creando un mundo nuevo no dependiente de la materialidad, sino sustentado en esta (Han, 2021). Esta irrupción tecnológica y comunicativa avanzó años luz la investigación científica, poniendo, por una parte, a investigadores de todo el mundo en contacto con productos y datos que antes estaban mediados por barreras oceánicas, y por otra, a los científicos frente al uso de nuevas herramientas e instrumentos digitales. Es el fin de lo analógico y el comienzo de una nueva realidad que se habita y desenvuelve en el ciberespacio, lugar en el que las agencias sociales de todo tipo se articulan y tienen consecuencias en el mundo real. De esta forma, los científicos no solo están más conectados entre sí y con los demás actores de la sociedad, sino que tienen a su disposición todo lo que la inteligencia artificial les puede suministrar y, al tiempo, lo que ellos mismos pueden crear en ella y con ella.

De modo simultáneo, el saber sufrió un acelerado proceso de democratización, ya que el conocimiento salió del lugar sagrado y silencioso de las bibliotecas, para estar disponible con tan solo un “click” para cualquier persona que lo requiera. Tanto los buscadores como los tutoriales han hecho que los datos, y en general la información, lleguen rápidamente y en diversos formatos a un inmenso público en todos los idiomas, lo que ha producido, como efecto no deseado, una saturación informativa mundial y también el aumento de la desinformación por medio de “fake news”, pues, así como todos pueden consumir, del mismo modo pueden producir. Ello pone interrogantes muy importantes sobre la mesa, especialmente en torno a lo que se ha llamado la “posverdad” y el potencial de manipulación de la opinión pública (Escoda *et al.*, 2022) en temas clave por parte de influenciadores y algoritmos en contravía, incluso, a lo que enuncia el mismo conocimiento científico.

En este mundo nuevo, multicultural y plural, los investigadores han tenido muchas más oportunidades para dialogar con sus pares de otras disciplinas, así como con fuentes e investigaciones que complementan sus propios dominios, dando así al conocimiento que producen un matiz abierto y sistémico, que tiene en cuenta muchos más elementos y que aboga por abordar el reto de la complejidad. Ello supone un cambio en el perfil tradicional del investigador, que, por regla, en la universidad también es profesor, sacándolo del estereotipo introvertido y apegado a informes y publicaciones impresas, para convertirlo también en un comunicador, gestor de redes académicas, viajero incansable, coproductor de conocimiento con pares de otras disciplinas e instituciones, cercano a los contextos reales y usuario de las herramientas digitales, tanto para el análisis de la información, como para su almacenamiento, publicación y socialización. Este nuevo investigador conoce de buscadores académicos, elaboración de perfiles, tiene acceso instantáneo a informes mundiales, con frecuencia escribe a varias manos con pares de diversas nacionalidades, se aleja cada vez más de la endogamia académica y está obligado continuamente a contrastar sus discursos con los de otros investigadores y actores que intervienen en la sociedad del conocimiento a nivel global, pues sus audiencias están mucho más informadas que antes.



Sin embargo, el tránsito del paradigma disciplinar a lo inter y transdisciplinar no se explica únicamente por la revolución digital. La globalización y la transformación digital coinciden en este momento con el cambio ambiental global (Gligo *et al.*, 2020), que no solo es dramático sino peligroso, dada su estrecha conexión con el hiperconsumo sobre el que está construida la economía mundial. En el modelo de las disciplinas, estos eran temas de biólogos y ecólogos. No obstante, las dimensiones de la crisis son tan grandes y los retos tan complejos, que tocan aspectos económicos, sociales, tecnológicos, políticos, culturales y éticos que convocan a todas las áreas del conocimiento a trabajar articuladamente. Ello ha quedado de manifiesto en la COP 26 realizada en Glasgow en 2021, donde se firmó un pacto por el clima recogiendo iniciativas mundiales que combinan diversos saberes y capacidades en orden a controlar y disminuir las emisiones de carbono (Hammond y Newborough, 2022).

Los cambios ambientales ocurridos en los últimos cincuenta años, periodo conocido como el de la Gran Aceleración, se salen del rango de los últimos quinientos mil años (Gligo *et al.*, 2020), lo que origina el nombre de Antropoceno para esta etapa en la cual la huella del ser humano ha sido determinante para la extinción de un gran número de especies y el deterioro de la naturaleza. Algunos han ido más lejos y no culpan solo a la humanidad, en sí misma, sino al sistema capitalista que sustenta la economía mundial promoviendo el hiperconsumo, acuñando el término Capitaloceno (Estenssoro, 2021). La tendencia mundial desde 1970, que señala la Plataforma Intergubernamental Científico-normativa sobre Diversidad Biológica y Servicios de los Ecosistemas, es que está bien establecida una disminución en la creación y mantenimiento de hábitats, polinización y dispersión de semillas y otros propágulos, regulación de organismos y procesos biológicos perjudiciales, abundancia de poblaciones de peces marinos, probabilidad de supervivencia de las especies, carbono orgánico del suelo, extensión del hábitat natural en zonas agrícolas, diversidad de huéspedes competentes de enfermedades transmitidas por vectores, extensión de tierras forestales, área de paisajes terrestres y marinos naturales y tradicionales y estabilidad del uso y ocupación del suelo (Gligo *et al.*, 2020, p. 17).

Junto a los impactos del ser humano en el medio ambiente, se suma una alta conflictividad social debida en gran parte a la gran desigualdad producida por el capitalismo desregularizado (Santos, 2012), la cual no se expresa únicamente en los ingresos económicos, que ya es un tema preocupante, sino en el territorio, el género y la raza (CEPAL, 2016). Con ello, el fenómeno migratorio se ha acentuado de forma preocupante en estos 20 años, así como el debilitamiento de las democracias y el surgimiento de regímenes dictatoriales en diversas partes del Globo con detrimento para los Derechos Humanos. En directa correlación, aparecen también las tensiones geopolíticas internacionales, de las cuales se sienten aún las consecuencias globales de la actual guerra en Ucrania, la crisis venezolana, la guerra económica entre Estados Unidos y China, y la salida de Gran Bretaña de la Unión Europea. Así mismo, como efecto colateral de la pandemia del Covid 19, se evidencia un aumento significativo en la inflación a escala mundial, con efectos más nocivos para los países más pobres.

La evidencia de la crisis es tan contundente y ampliamente documentada, que fue la base para que en 2015 la Organización de las Naciones Unidas lanzara los Objetivos de Desa-

rrollo Sostenible (ODS), los cuales abordan la diversidad de elementos que resultan decisivos para garantizar la vida como la conocemos en el mediano plazo y la convivencia pacífica. Lo interesante es que estos ODS convocan a toda la sociedad y a todas las disciplinas, con el ánimo de abordar de forma sistémica y estratégica esta problemática que amenaza directamente la vida sobre el planeta, la justicia social y la dignidad humana (ONU, 2015). No obstante, el concepto de desarrollo sostenible sobre el que se basan no ha estado libre de controversia y no pocos autores plantean alternativas al desarrollo en lugar de ponerle un adjetivo más amigable (Frame *et al.*, 2021; Eschenhagen, 2021). Ciertamente, como lo enuncian líderes mundiales como el Papa Francisco, no se trata de dos crisis separadas, una social con sus indicadores en cuanto a la pobreza, la exclusión y la desigualdad, y otra ambiental, sino que es la conjunción de elementos sociales y ambientales interdependientes entre sí lo que nos ha conducido a una única crisis (Francisco, 2015). Ello toca directamente a los modos de producción y reproducción de la sociedad, siguiendo las categorías de Bourdieu y Giroux (García, 2007). De alguna manera, las agencias sociales están en el centro de la actual crisis y también de su solución. Es en ese proceso en el que la investigación que se genera en las universidades también es interpelada en cuanto a un criterio fundamental: la pertinencia.

Toda esta conjunción de fenómenos y tendencias requiere unos marcos sociológicos de comprensión distintos a los del funcionalismo tradicional, muy conveniente para el paradigma disciplinar, pero poco efectivo en el nuevo escenario. Hoy se puede hablar más de la fluidez (García, 2007). Dicho modelo capta la nueva situación, desestructurada y provisional, señalando el paso de la metáfora de la estructura a la de los fluidos, pues se trata de una sociedad líquida (Bauman, 1996). Como toda metáfora, esta supone la renuncia a la literalidad y marca un sentido, guardando siempre la debida proporción sobre aquello que se comprende desde la mimesis (Ricoeur, 2001). Si se habla de una sociedad líquida, también las disciplinas pueden mirarse bajo este lente. Es en este sentido que las fronteras disciplinares se entienden como diluidas. El proceso y el cambio es lo único permanente, todo ello de forma acelerada, sin ninguna regularización estructural centralizada en ningún actor, salvo aquella que los mismos actores sociales ejerzan desde su capacidad de agencia, en un universo objeto de estudio no esencialista y mediado por las relaciones. De acuerdo con Bauman (1996), la totalidad se ve como el resultado de múltiples comprensiones que no aspiran a dar una versión final de la realidad, sino que actúan como lo hace un caleidoscopio, pero donde lo fluctuante también hace parte del proceso en una continua renovación. En cuanto a la fluidez de lo disciplinar, se puede pensar en una danza epistémica en la que se mezclan procedimientos de las disciplinas con saberes ancestrales, comprensiones socioculturales con análisis estadísticos, experiencias estéticas con procesos comunitarios, lo espiritual y lo físico, el territorio y la memoria, la innovación y el emprendimiento, recreando la escena del alfarero armando un cacharro de barro. Los investigadores se sienten con menor control de todas las variables involucradas en sus problemas de investigación y son más conscientes de la parcialidad y provisionalidad de sus conclusiones y la necesidad que tienen de un mayor diálogo con diversos campos del saber y con los mismos saberes no académicos.



Complementaria a la propuesta de Bauman, Lipovetsky (2006) hace una mirada sobre los tiempos actuales planteando la hipermodernidad o modernidad acelerada. Ciertamente, de ello no se libran las disciplinas ni la forma en que se aborda la investigación. La razón instrumental llevada al límite, así como el énfasis en la productividad y el individualismo han permeado profundamente el quehacer académico. Este “hiper” que nos caracteriza actualmente da muy poco espacio a la reflexividad, haciendo que los investigadores estén frenéticamente volcados a lo inmediato y cuantificable para sus trayectorias académicas, presionados por los sistemas de acreditación y las lógicas del capitalismo académico. Por ello, no resulta extraño que se enfrenten estas dinámicas desde las alianzas estratégicas y, un poco también, cierta burocracia y manipulación de los sistemas cuantitativos. La denominada cuarta revolución industrial también se ha instalado en la agenda universitaria y cada vez más las exigencias a los investigadores por resultados en corto tiempo minan sus capacidades para idear proyectos con impacto en la sociedad.

Guiddens (2012) también da elementos para interpretar la fluidez en el ámbito académico. En efecto, los investigadores actúan bajo unas reglas de juego que acomodan de acuerdo con los recursos que tienen a su alcance y, como teóricos sociales prácticos, también establecen sus propias teorías sobre cómo funciona el mundo que habitan y construyen para actuar a partir de ellas. Se estaría muy equivocado si se piensa que los investigadores actúan solamente desde las estructuras en las que se encuentran de forma pasiva. De hecho, dada su preparación y capacidad intelectual, tienen a su favor que pueden hacer análisis más profundos sobre la realidad que viven y explorar nuevos caminos que los lleven a cumplir sus objetivos. Tal vez ese es uno de los hitos más importantes que ha dado paso a la interdisciplinariedad y a la transdisciplinariedad por fuera de los muros de la propia disciplina. Como sujetos, han aprendido a crear de forma autónoma nuevas maneras de comprender la realidad, investigarla y transformarla, transitando caminos inexplorados y adoptando el aprendizaje a lo largo de la vida como mecanismo para mantenerse vigentes a pesar del cambio.

La pertinencia como acelerador de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad

Para hablar de pertinencia de la investigación, hay que ir un poco atrás hasta llegar al modelo de universidad al que el mundo estaba acostumbrado. En el pasado, la universidad napoleónica había puesto de relieve que la investigación estuviera referida a los intereses del Estado y bienestar de la nación (García, 2019). No obstante, con el concepto de formación (*bildung*), que de acuerdo con Gadamer (2007) resultó decisivo para las ciencias del espíritu, cuyo auge se dio en el romanticismo alemán, la agenda de la investigación tuvo una vocación hacia la verdad en sí misma, más allá de su aplicabilidad. Este modelo, influido por el idealismo alemán, produjo la universidad humboldtiana (Kwiek, 2006), paradigma de las actuales universidades de investigación, distintas a las llamadas profesionalizantes. La investigación en aquel modelo estuvo basada en la curiosidad, la pregunta por la aplicación o el impacto se circunscribió al ámbito académico y el valor de la libertad del investigador fue tenido en la mayor estima. De esta manera, la pertinencia quedó supeditada a otros criterios que se

consideraban más valiosos. Ello sin duda generó tensiones entre la investigación basada en curiosidad y la investigación que perseguía un bien público (Kwiek, 2006), imponiéndose en la práctica la primera. Este predominio terminó afianzando, no solo el modelo disciplinar, que en la investigación según los intereses de la nación también aparecía, sino una escisión que se fue profundizando con mayor notoriedad entre la academia y la sociedad, lo que se manifiesta hoy en la poca claridad existente en muchas instituciones sobre su responsabilidad social (García, 2019).

En los últimos 20 años, dos críticas en particular contienen una serie de preguntas sobre la pertinencia de la investigación universitaria, sus modos de proceder, sus fines y quiénes pueden considerarse sujetos válidos de su ejercicio. Por una parte, la de Jacques Derrida (2002), que presenta de forma descarnada los condicionamientos a los que se ve sometida la universidad por parte de los poderes económicos, políticos y tecnocráticos. En su crítica asume que no hay otro camino que volver a esos ideales que están más allá de lo instrumental, restituyendo el papel de las humanidades. Lo que Derrida plantea es la pregunta por el para qué de la universidad, lo que se aplica por extensión a la investigación. No puede ser simplemente para satisfacer las necesidades del mercado a costa de profundizar las desigualdades o acabar con el planeta. Se requiere de un sentido, una razón de ser, que le proporcione un rumbo a la actividad académica, donde la ética tenga un lugar y se piense también en el largo plazo. Aunque las humanidades parezcan improductivas en el marco del capitalismo de corte neoliberal, ya que no se refieren directamente a la producción de bienes, servicios y productos comercializables, es innegable su función social, ya que no se puede desconocer el papel protagónico de la subjetividad, las relaciones y la cultura en la construcción de la sociedad. Particularmente, en un mundo controlado cada vez más por la inteligencia artificial y al borde de una crisis climática de enormes dimensiones, son las humanidades las que deben desarrollar marcos de comprensión sobre los límites y alcances de la actividad humana desde una perspectiva comprensiva, ética y reflexiva. Ello pone a la investigación retos en cuanto a la necesidad de articular saberes en todas las áreas del conocimiento, ya que no será pertinente si no ofrece soluciones integrales y coherentes con un modo de ser y estar en el mundo.

Por otra parte, Boaventura de Sousa Santos (2012; 2018) pone el énfasis en la forma en que se genera la ciencia a partir de los intereses y condiciones de los que él llama países centrales, pertenecientes al Norte desarrollado, ante los cuales los saberes y formas de producir conocimiento del Sur global han tenido que adaptarse a costa de su propia identidad para poder ser tenidos en cuenta. A esto lo ha llamado “epistemicidio” y en parte ha sido el combustible del paradigma de la estructura de las disciplinas. Esta situación es consecuencia del pensamiento abisal sobre el que está construido occidente, el cual marca una línea que separa la realidad, según lo cual lo que no esté a este lado de la línea es como si no existiera (Santos, 2018). Del lado de acá de la línea, lo que es tenido en cuenta, lo que realmente vale, aparece lo que se considera científico en el ámbito del conocimiento, piénsese en las disciplinas, mientras que lo que esté al otro lado no encaja en las formas hegemónicas del saber, por lo que no se considera relevante, siendo meras “creencias, opiniones, interpretaciones intuitivas o subjetivas” (Santos, 2018, p.161). A estas últimas, según De Sousa Santos, no se les puede aplicar



la distinción de verdadero o falso, piedra angular del método cartesiano, ni los presupuestos de la filosofía y la teología. Así, el conocimiento es validado, si y solo si, está enmarcado en la tradición occidental dominante, quedando un amplio espectro de saberes por fuera de dicha validación y aceptación.

Desde una orilla distinta a la de la sociología, Thomas Kuhn (2006) hace una presentación histórica sobre la forma en que los paradigmas condicionan y están presentes en el centro de las revoluciones científicas. Según Kuhn, la ciencia normal tiene unos periodos estables que hacen que determinado paradigma, sustentado en una serie de presupuestos y verdades aceptadas por la comunidad científica, sea dominante. Sin embargo, explica Kuhn, el paradigma empieza a derrumbarse cuando una serie de descubrimientos y nuevos conocimientos ponen en entredicho sus presupuestos y es cuando progresivamente se va gestando una revolución científica. El aporte de Kuhn es que deja en evidencia la presión social que ejerce la comunidad científica y también cómo aquello que se acepta como conocimiento verdadero pasa por un acuerdo político basado en una decisión de consenso, contradiciendo la idea tradicional de la dinámica acumulativa de la ciencia, su neutralidad y completa objetividad. Esta aspiración hacia la objetividad, que da el dato positivo, combinada con la lógica fregueana, fue sustentada durante el siglo XX por el llamado positivismo lógico del Círculo de Viena (Brown, 1983), manteniéndose distante de involucrar otros saberes y procesos al otro lado de la línea demarcada y reteñida por el pensamiento abisal. De hecho, hasta el mismo lenguaje de la inscripción científica (Latour y Woolgar, 1986), que no deja tampoco de ser una construcción social, está diseñado para apoyar la objetividad, paradójicamente, a partir de un consenso social.

Pero el conocimiento puede tener lugar fuera de las fronteras disciplinares si se mira desde la copresencia en ambos lados de la línea (Santos, 2018). No solamente el Norte desarrollado y su dominio global patentado sobre los modos de hacer ciencia, con sus potentes centros de investigación y su regulación de la investigación, tiene la capacidad de producir conocimiento válido, confiable y pertinente. Del Sur global, que históricamente ha coincidido con la zona colonial (Santos, 2018), también se puede aprender, y mucho, ya que alberga una gran diversidad cultural y experiencia de miles de años, que desafortunadamente ha sido desconocida e infravalorada. Además, queda latente el interrogante si el pensamiento abisal que fundamenta la generación del conocimiento disciplinar es suficiente para hacer frente a las grandes problemáticas sociales, medioambientales, culturales, políticas y económicas que retan a la sociedad en general y también a la universidad en este momento. Al parecer, es poco lo que se puede hacer solamente con aquello que está más acá de la línea, ya que el futuro del planeta y de la sociedad es un asunto que compete a todos, no solo a los académicos. Por eso, para Santos la solución va más allá de elegir entre humanidades y ciencias duras, lo que no haría nada frente al pensamiento abisal, sino que se requiere una ecología de saberes que tenga en cuenta aquellos conocimientos no académicos pero que, no por ello, son de segunda mano y que están al otro lado de la línea. En el fondo, se trata de superar la diferenciación entre humanidad y subhumanidad (Santos, 2018), la cual se ha instalado en los ámbitos geopolíticos y epistemológicos.

Esta es sin duda una apuesta directa por la transdisciplinariedad y el diálogo de saberes en el quehacer científico, no solo desde lo procedimental, sino en el mismo ejercicio de plantear preguntas de investigación relativas a las necesidades sociales en todos los ámbitos. Ello supone un cambio de paradigma, en palabras de Kuhn (2006), ya que implica dejar de suponer que los conocimientos y saberes propios de los territorios coloniales solo son el pasado imperfecto del conocimiento científico occidental del mundo desarrollado, para dar cabida a un nuevo relacionamiento que involucra tanto lo epistemológico, lo social y lo político.

Las observaciones de Derrida y Santos de Sousa develan una demanda a la investigación que desarrolla la universidad en términos de su pertinencia. Esta debe entenderse en un sentido amplio, no circunscrito a lo estrictamente instrumental, como si se tratara de meras recetas. Claramente el mundo social construido en este cuarto de siglo es muy diferente al del siglo XX y las transformaciones y dinámicas serán más aceleradas en el futuro próximo, acompañadas de una gran incertidumbre, debido a la fluidez. El posicionamiento de la academia ante la sociedad debe darse de una forma menos vertical, superando el elitismo heredado de la Modernidad y que se instaló en la mentalidad de los que, por mucho tiempo, fueron considerados como eruditos incuestionables. No hay otra forma de afrontar la actual crisis sino uniendo esfuerzos, voluntades, capacidades, experiencias y saberes entre los distintos actores e instituciones sociales, ya que la complejidad de los problemas requiere consensos y una gran capacidad de diálogo.

Los nuevos horizontes fluidos de la investigación: inter y transdisciplinariedad

Es claro que, en esta fluidez social y también epistémica, las líneas fronterizas de las disciplinas se diluyeron para dar paso al conocimiento transdisciplinar e interdisciplinar, conceptos que todavía no han sido plenamente apropiados por la universidad, que aún se encuentra sorprendida por las nuevas realidades que no acaba de asimilar completamente.

El concepto de disciplina podría rastrearse hasta llegar al mismo Aristóteles, pero en un sentido estricto se desarrolló en el siglo XIX (Stichweh, 2001) en el contexto de la Modernidad, con un hito importante en la Enciclopedia de Diderot y Alembert (Köpen *et al.*, 2005). Para las universidades fue bastante útil desde mucho antes, en cuanto permitió la organización curricular de los diferentes campos del conocimiento para ser enseñados en el horizonte de las profesiones, pero en el mundo científico fue en este periodo en el que adquirieron su identidad como unidad básica que podía estructurar la ciencia (Bolaños, 2010). Pero su función no fue únicamente estructural, sino también como una especie de policía discursiva (Foucault, 2005), que custodiaba que el conocimiento se halle dentro de lo que se considera como verdadero, de acuerdo con unos objetivos, marcos de referencia, fuentes y metodologías. En ese sentido, las disciplinas fungieron como un control de la forma en que un discurso se produce y articula, mediante diversos procedimientos como enrarecer el lenguaje para no hacer el discurso accesible a todos, ciertos rituales que se popularizaron en la academia, sociedades cerradas celosas de los contenidos, doctrinas que logran la sumisión de los sujetos y los discursos, y la misma educación, que hace que el manejo de los discursos también sea restringido (Foucault, 2005).



Claramente, las nuevas generaciones de investigadores actualmente en ejercicio han ido abandonando las restricciones disciplinares para darse la oportunidad de pensar más allá de sus fronteras invisibles pero poderosas. Incluso la investigación ha dejado de ser monopolio de las universidades y ha traspasado los límites de la academia tradicional. Todo ello ha generado un movimiento de transformación y uso del conocimiento que sobrepasa la estructura disciplinar de las universidades y se ha visto como una oportunidad para responder a las complejas problemáticas del mundo actual (Casanueva, 2010), incorporando en ello la inter y transdisciplinariedad.

Hablando propiamente del concepto de interdisciplinariedad, este se viene discutiendo en el ámbito universitario hace ya varias décadas, de lo cual da cuenta el Seminario organizado por la OCDE en Niza en 1970 y que detonó que se empezaran a estructurar en muchos lugares centros interdisciplinarios (Köpen *et al.*, 2005). Junto con la excesiva especialización del conocimiento, la sensación compartida que la universidad cada vez estaba más fragmentada impulsó una serie de reflexiones que cuestionaron la arbitraria organización impuesta por las disciplinas y que posicionaron cada vez más la posibilidad de una integración, con repercusiones en el ámbito curricular y en el ejercicio de la investigación (Pedroza, 2006).

Algunos autores distinguen entre la multidisciplina, entendida como una colcha de retazos sin articulación, y la interdisciplina propiamente dicha, la cual se basa en un mutuo entendimiento de investigadores de distintos campos del conocimiento para incorporar los saberes requeridos a la hora de abordar o resolver un problema (Köpen *et al.*, 2005). Esta perspectiva bebe de uno de los más importantes representantes de la pedagogía experiencial, John Dewey (1938), quien insistía en la idea de la convergencia para explicar cómo varias disciplinas llegan al tiempo para resolver problemáticas sociales, no en el ámbito teórico, sino en el práctico. En ese mismo sentido se entiende hoy, y con más urgencia, debido a las diversas problemáticas globales y sus consecuencias que, en este momento, generan confusión e incertidumbre sobre lo que se avecina. Todo ello requiere una respuesta desde una mirada holística, ya que hay aspectos técnicos, así como políticos, culturales y sociales involucrados en todas estas problemáticas, lo que convoca a miradas comprensivas que junten y aglutinen armónicamente los avances a los que la humanidad ha llegado desde todas las áreas (Bueno *et al.*, 2019).

La interdisciplinariedad requiere como punto de inicio reconocer los límites inherentes a cualquier disciplina y la incorporación de una perspectiva del conocimiento como algo parcial, no totalizante ni definitivo, que siempre estará necesitado de una complementariedad que proviene de otros campos del saber, con diferentes métodos, marcos de referencia y presupuestos epistemológicos. De igual forma, invoca una manera de construir la comunidad científica más fluida, pragmática y relacional, lo que favorece un perfil de investigador menos rígido y dispuesto para el intercambio, el aprendizaje y la construcción conjunta. Ello influye necesariamente en el modelo organizacional y social de la universidad, que poco a poco ve cómo el modelo de las disciplinas, que sustentó en el pasado la constitución de las facultades, empieza a quedar caduco y obsoleto frente a los retos de la sociedad y las agencias de las nuevas generaciones de investigadores.

Recientemente, la Global University Network for Innovation (GUNi), red con 271 universidades miembros de 85 países, dedicó su Séptimo Informe a mostrar casos exitosos de las sinergias entre ciencias, tecnología y humanidades (GUNi, 2019). El informe insistió en el aporte de las humanidades ante las transformaciones actuales en ciencia y tecnología, con sus complejidades éticas, así como los roles de las universidades como agentes sociales y su posicionamiento ante la sociedad en general. Esto a partir de un mapeo y profundización en los desafíos globales que, como lo reconocen los miembros de la red, requieren de un paradigma renovado en la relación entre ciencia, tecnología y humanidades. Resalta, por lo reiterativo de los casos presentados, cómo la multiplicidad de saberes no es visto como una desventaja, sino por el contrario, una oportunidad para encontrar soluciones integrales frente a los desafíos detectados. De esta forma, tendencias como la investigación socialmente responsable, la investigación basada en comunidad, el diálogo de saberes, la ciencia abierta y la democratización del conocimiento encuentran el espacio para que la ciencia y la sociedad trabajen de la mano en un ejercicio transdisciplinar.

La transdisciplina, por su parte, se refiere a la intervención de académicos venidos de diversas disciplinas junto con personas que no provienen de ninguna disciplina para abordar problemas y propuestas de investigación aportando cada cual desde sus saberes (Olivé, 2010). Ello no se circunscribe únicamente a los participantes, sino a los conceptos, métodos y formas de divulgar el conocimiento, lo que hace de esta práctica algo que realmente es disruptivo frente a las formas tradicionales del quehacer científico. En línea con la ecología de saberes (Santos, 2018), la transdisciplina parte del supuesto que no existe la tal línea abisal que valida un tipo de saber y anula los otros, sino que precisamente la riqueza y pertinencia del conocimiento se basa en la diversidad de miradas y experiencias de los sujetos y comunidades involucradas, todas y todos en un mismo nivel de humanidad. Aunque suena muy atractiva, la propuesta transdisciplinaria puede resultar bastante contrahegemónica (Micarelli y Buainain, 2020), dado que realza el valor de los saberes locales, al tiempo que se convierte en una crítica a lo globalmente aceptado, proveniente generalmente de las lógicas del capitalismo de los países desarrollados. En estos trabajos han tenido mayor voz y visibilidad los movimientos que claman por la soberanía alimentaria, la valoración de los saberes ancestrales, la gestión territorial, la interculturalidad, las alternativas de las economías solidarias y el poder de lo comunitario, tal como se vio en el congreso sobre transdisciplina organizado por la Universidad Austral de Chile y la CEPAL en 2016. Lo interesante de este movimiento en salida de las universidades es que no se queda únicamente en la investigación, sino que se expande a todo el ámbito educativo como una nueva forma de estructurar y abordar las diversas propuestas pedagógicas, como se puede apreciar en la Cátedra Unesco sobre juventud, educación y sociedad de la Universidad de Brasilia (Dravet *et al.*, 2020).

Tanto la interdisciplinariedad como la transdisciplinariedad requieren un modelo de universidad líquido, donde el diálogo y la coconstrucción se convierten en el vehículo para una reconfiguración de la Educación Superior. Los investigadores ya han empezado a transformar sus prácticas, lo que los ha llevado a un nuevo relacionamiento con sus pares de otras disciplinas, así como con los diversos actores sociales y los formatos en los que socializan el



conocimiento. Es posible, incluso, que, en un futuro próximo, el modelo de las publicaciones en revistas indexadas dé paso a nuevos procedimientos de valoración y divulgación de la investigación, pensando en el impacto de esta en la sociedad y no solamente en el ámbito académico.

La investigación y su impacto en la sociedad

Junto con la preocupación por un modo de hacer ciencia en las universidades vinculado a las necesidades de la sociedad, desde perspectivas inter y transdisciplinares, se ha venido pensando en qué tanto se genera una transformación social a partir de esta actividad. Por ello, en la última década, más exactamente después de la promulgación de los ODS, hablar de impactos de las universidades se ha convertido en un tema común, el cual operativiza la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, al tiempo que se favorece la reflexión sobre el papel que tiene la Educación Superior fuera del ámbito académico. Ello ha direccionado las discusiones a las preguntas sobre qué se puede entender por impacto y cómo medirlo.

Inicialmente, el impacto de la investigación estuvo asociado al ámbito académico a través del indicador de citas en publicaciones. Las agencias de acreditación, que tanto seducen a las universidades con sus connotados “rankings”, se han centrado en cuantificar, monitorear y clasificar este tipo de impacto. Sin embargo, algunos autores han llegado a cuestionar la idea que una publicación tiene impacto cuando es citada por otro investigador. De hecho, han planteado, alterna a la noción de impacto, la noción de uso, ya que los investigadores usan las citas para argumentar, rebatir, enmarcar un problema o hacer justificaciones (Sugimoto y Larivière, 2018). De alguna manera, el impacto debe tener que ver con mucho más que con aumentar el prestigio de los investigadores convirtiéndolos en tendencia científica dentro de los muros de la academia, algo arraigado en el paradigma de las disciplinas tradicionales.

A nivel conceptual, el Marco de Excelencia en Investigación del Reino Unido, pionero en el ejercicio, definió el impacto de la investigación como “un efecto, cambio o beneficio para la economía, la sociedad, la cultura, las políticas o servicios públicos, la salud, el medio ambiente o la calidad de vida, más allá del ámbito académico” (UKRI, 2022). La Universidad de York (2022), líder en esta iniciativa, asumió el impacto de la investigación enfatizando en que el conocimiento debe contribuir a la sociedad y sus dinámicas culturales, medioambientales y económicas. Su modelo incluye los impactos legales, el desarrollo tecnológico, los culturales, el impacto en la salud y el bienestar, y la influencia y el cambio político que puede tener la Universidad.

Figura 1. Distinción de impactos Universidad de York

Impactos
<i>Impacto cultural</i>
<i>Impacto legal</i>
<i>Desarrollos tecnológicos</i>
<i>Impacto económico</i>
<i>Impacto social</i>
<i>Impacto en la salud y el bienestar</i>
<i>Influencia y cambio político</i>
<i>Impacto medioambiental</i>
<i>Impacto cultural</i>

Fuente: Elaboración propia de los impactos propuestos por la Universidad de York (2022).

Cuando se habla de impactos, se están reconociendo los cambios en la calidad de vida de las personas y su relación con los procesos ejecutados que, en principio, han procurado el alcance y la distinción de logros o beneficios económicos, sociales, culturales y ambientales previamente planeados en el marco de los proyectos de investigación (Estébanez, 2019). Estos se evalúan por la capacidad de responder activa y propositivamente a las demandas sociales de forma eficaz, de acuerdo con unos objetivos trazados (Itzcovitz *et al.*, 2001).

El impacto de la investigación no se refiere a los resultados de las actividades o procesos que se desarrollan en un territorio o con una población, pues estos son los efectos inmediatos que surgen en la ejecución del proyecto de investigación. Los resultados usualmente son fáciles de capturar, en la medida en que ocurren de manera rápida, mientras que los impactos pueden ocurrir en un marco de tiempo más largo, a menudo cuando ya no se está en contacto con los participantes y se ha abandonado el territorio. Por tanto, comprender los impactos dependerá de las relaciones que se establecieron, los cambios en cómo la gente piensa (cambios en conocimientos, comprensión, actitudes y consciencia), los cambios que la gente desarrolla en la participación, en la generación de habilidades, en sus comportamientos, prácticas y hasta en la toma de decisiones políticas.

En ese sentido, la identificación del impacto implica la obtención de información inicial o caracterización de diversos elementos. Estos se ubican como los referentes para una posterior evaluación y/o comprobación de modificaciones que no hubiesen sucedido si los programas o proyectos no se hubieran ejecutado (Rodón León, 2004). La importancia y eficacia de



este proceso contribuye a la posibilidad de comprender, desde la complejidad, los cambios a niveles micro (entorno inmediato), meso (institucionalidad local) y macro (fuera del territorio local) en sociedades contemporáneas cada más interrelacionadas (López y Lujan, 2002).

En el Reino Unido, desde 2014, se ha hecho un trabajo a base de estudios de caso de diferentes universidades para mostrar el impacto de la investigación en la sociedad. Se han presentado a este análisis 6975 casos de estudio, los cuales han sido una inmensa y rica fuente de información (UKRI, 2022). A partir de este trabajo, se planteó una posible clasificación de impactos, donde se observa el rol y los actores que pueden estar involucrados en diferentes sectores de la sociedad. Por una parte, aparece el área del impacto, que puede ser en el medioambiente, la cultura, el bien común, la productividad, la economía, las políticas públicas, la salud pública, el bienestar animal, la educación, el aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudadanía o el compromiso social. Por otra, están factores como la motivación u objetivo, los roles de los diferentes públicos y audiencias, los sujetos a cargo de las investigaciones y el tipo de contribución al bien público (UKRI, 2022).

Los impactos también están relacionados con las complejidades y particularidades contextuales de una o más comunidades en sus respectivos territorios, lo cual está más allá del simple desarrollo de las disciplinas. Cobra así una verdadera pertinencia pensar el papel esencial de las actuaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias para abordar problemas complejos y preguntas de investigación planteadas a partir de los desafíos sociales, económicos, ecológicos y políticos globales.

Las valoraciones sobre los impactos se establecen o miden a partir de lo que Itzcovitz *et al.* (2001) nombran como «quantum», el cual hace referencia a la intensidad del cambio y cómo se conjuga con la idea base de justicia distributiva de Rawls, cuya valoración de una sociedad depende de la situación de los más vulnerables (López y Luján, 2002). Esta forma de valorar tiene coherencia en cuanto parte de las condiciones mínimas ofrecidas por la sociedad que favorecen el bienestar de las personas.

En cuanto a la medición de los impactos, todo proyecto necesita empezar por considerar la contextualidad y la complejidad en la que se encuentran los territorios, las personas involucradas y los proyectos que allí se desarrollan. De ese modo, se deben tener en cuenta las externalidades y condiciones internas que afectan de forma particular cada contexto, siendo estos reconocidos desde ámbitos políticos, culturales, económicos y sociales. En este ejercicio, surge la necesidad de trascender más allá de los impactos de registro cuantitativo, que aún siguen siendo importantes, hacia otros efectos intangibles que suelen ser de carácter cualitativo y que repercuten en la proposición de políticas integrales de desarrollo social (Rodón, 2004). Así mismo, el hecho que los protagonistas puedan narrar y visibilizar intersubjetivamente sus espacios sociales da una imagen ampliada y comprensiva de lo que ha cambiado y por qué. Por ello, métodos como la cartografía social son herramientas privilegiadas que complementan lo cuantitativo, en cuanto captan la fluidez de lo social usando la espacialidad como categoría articuladora (García, 2022).

Un segundo paso consiste en avanzar en el proceso de generar relaciones simples de causa-efecto, hacia las posibilidades de encontrar co-variaciones (Itzcovitz *et al.*, 2001). Ello implica empezar a explorar la relación entre las dimensiones presentes en los territorios y la manera como se desenvuelven para las experiencias individuales y colectivas de quienes residen allí. Algunos autores plantean 5 dimensiones principales: pobreza, aspectos geográficos, educación, salud y asentamientos humanos (López y Luján, 2002). Sin embargo, dados los avances en esta materia en estos 20 años, gracias a las conceptualizaciones de universidades como la de York, hoy se sabe que los impactos pueden darse en mucho más ámbitos (Universidad de York, 2022).

El tercer paso resalta la importancia de complejizar o multidireccionar comparaciones entre aspectos iniciales y aspectos parciales o finales. La medición de los impactos debe ser analizada según la etapa en la que se evalúe. No es lo mismo lo que ocurre al inicio del proyecto, al final o pasado un tiempo después de finalizado. Esto quiere decir que, de acuerdo con las relaciones en territorio entre diferentes entes y momentos, se puede contribuir a identificar si los impactos son de carácter potencial o son impactos efectivos. Los primeros se pueden identificar a partir de los recursos con los que se cuenta y las probabilidades de generar efectos a partir de determinado conocimiento, y los segundos sobre los resultados ya alcanzados (Estébanez, 2019). También se requiere acudir a la observación en otros niveles, llegando a las redes y los entornos, logrando incluso establecer la magnitud del impacto.

Adicional a todo lo anterior, también se debe examinar la noción de riesgo, ya que muchos proyectos pueden tener impactos no deseados y perjudicar más a una comunidad en lugar de beneficiarla.

Complementario a las aproximaciones desde los impactos, también ha venido creciendo con fuerza el movimiento de democratización del conocimiento con el fin de generar sociedades del conocimiento inclusivas. Para ello es muy importante el acceso abierto a los resultados de investigación. En 2018, convocados por la UNESCO, se hizo el lanzamiento de la Alianza Global de Plataformas de Comunicación Académica de Acceso Abierto para democratizar el conocimiento, con la participación de AmeliCA, AJOL, Érudit, J-STAGE, OpenEdition y SciELO (UNESCO, 2022). Continuamente se está pensando en cómo hacer para que el acceso al conocimiento por parte, no solo de los académicos, sino de la sociedad en general, sea algo posible. A esta tendencia se le conoce como ciencia abierta. Detrás está la premisa que el conocimiento, en manos de actores sociales, puede hacer mucho en contextos extra-académicos, ofreciendo posibilidades para que realmente exista un proceso de apropiación y circulación de los saberes producidos gracias a la investigación universitaria.

En el caso colombiano, el concepto que se ha acuñado es el de apropiación social del conocimiento, el cual se entiende como un “proceso intencionado, que convoca a todos los actores sociales a participar de prácticas de intercambio, diálogo, análisis, reflexión y negociación; prácticas que promueven la comprensión e intervención de sus contextos” (MINCIENCIAS, 2021, p.20). Este abordaje insiste en el trabajo conjunto con la sociedad por parte de



las universidades, lo que se ha convertido en un elemento para la evaluación y clasificación de los investigadores y grupos de investigación en cuanto a su trayectoria y producción. De alguna manera, ha sido el punto de giro de la valoración de la investigación mirada solamente desde el enfoque humboldtiano de amor a la verdad, y le ha dado una connotación más específica frente a su pertinencia. De acuerdo con el Estado Colombiano, la apropiación se realiza mediante “la gestión, producción y aplicación de la ciencia, la tecnología y la innovación en entornos de confianza, equidad e inclusión, lo que hace posible la transformación de realidades y la generación de bienestar social” (MinCiencias, 2021, p. 20). Esta apropiación está guiada por unos principios, que de forma transversal impregnan todo el proceso, los cuales aparecen enunciados como reconocimiento de contexto, participación, diálogo de saberes y conocimientos, transformación y reflexión crítica (MinCiencias, 2021).

Además de los mecanismos gubernamentales e institucionales para conceptualizar y medir el impacto de la investigación en la sociedad y la apropiación social del conocimiento, también se han replicado experiencias que buscan acortar la distancia entre ciencia y contextos situados. Una de ellas es la Investigación Basada en Comunidad, la cual tiene un fuerte componente de métodos alineados a la investigación acción y que, en el esfuerzo por democratizar el conocimiento, toma en cuenta a las comunidades como coinvestigadoras y generadoras también del saber. El conocimiento que surge de este tipo de aproximaciones está sirviendo para ser aplicado en situaciones prácticas, apoyar organizaciones comunitarias, impactar en política pública, guiar el desarrollo económico, ampliar la comprensión del mundo que habitamos y sus fenómenos, instalar capacidades en grupos sociales vulnerables e históricamente marginados y dar mayor pertinencia a la investigación (Community Research Collaborative, 2021).

Conclusiones y prospectivas

Las disciplinas científicas y sus modos funcionales de normatizar y controlar la investigación han venido siendo objeto de múltiples cuestionamientos y objeciones por cuenta de las transformaciones sociales, ecosistémicas y culturales que han tenido lugar entrada la posmodernidad con su rasgo de fluidez. De este modo, se han abierto camino otras formas de desarrollar la investigación en los niveles universitarios acudiendo a la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, lo que ha fluidificado también las fronteras del conocimiento, que ya no está contenido de forma exclusiva en las disciplinas. Ello ha desafiado los paradigmas objetivantes y cristalizados en las prácticas científicas, incubando nuevos marcos de referencia con un vértice en la pertinencia. De esta forma, los impactos de la investigación en la sociedad han adquirido una mayor centralidad en el último tiempo, asociados también a la apropiación social del conocimiento, la democratización de este, la ciencia abierta y la investigación basada en comunidad, concretando así apuestas inter y transdisciplinares.

Hacia el futuro, el giro que ha dado la investigación, que no parece tener retroceso, implica una universidad más abierta y flexible, menos jerarquizada y dialógica. No es que estemos en universidades medievales, pero sí es un hecho que las disciplinas controlan el

discurso y la forma en que se gestiona el conocimiento a través de las facultades disciplinares. Si bien es cierto, las facultades como modo de organizar administrativa y epistémicamente los procesos educativos aún funciona, estas podrían orientarse hacia innovadoras formas de encarnar la interdisciplina. En Colombia, varias universidades han empezado a transitar por esta senda a través de centros e institutos de investigación, destacándose el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo (CIDER) de la Universidad de los Andes, el Instituto Javeriano del Agua y el Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana, el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Externado y la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, entre otros. Así mismo, han surgido una serie de observatorios que ponen a disposición de la sociedad información valiosa para hacer control político, tomar decisiones y argumentar posiciones en diversos temas de interés general.

Por otra parte, a futuro los conocimientos ancestrales y comunitarios deberán contar con una mayor validación y protagonismo en ámbitos académicos. Dichos saberes pueden entrar en diálogo con aquellos producidos en el marco académico para generar una comprensión ampliada de la realidad y encontrar soluciones integrales a las demandas sociales, medioambientales y culturales en el contexto fluido y cambiante en el que nos encontramos. Esto incluye repensar los formatos de divulgación del conocimiento, los cuales deben superar el ámbito de la publicación en revistas y libros, si se quiere que este llegue e impacte a la sociedad. El conocimiento ha de ser de fácil acceso a todas las personas, sin dificultar el lenguaje, acudiendo a la interdisciplinariedad y potencializando el trabajo en red y la construcción conjunta de saberes, así como su aplicación práctica.

Así mismo, se debe pensar en otros tipos de prestigio académico distintos a los de la citación. Estos podrían basarse en el impacto social de las investigaciones, a partir de su pertinencia, aplicación, coconstrucción, transferencia y apropiación social. Esto ayudaría a que los nuevos perfiles de investigadores incluyan las capacidades para articular diversos actores como la empresa privada, las comunidades vulnerables, el Estado y las organizaciones sin ánimo de lucro en sus objetivos de investigación y problemas a resolver. Del mismo modo, el investigador puede enriquecer su actividad docente al posibilitar que actores de la comunidad también pueden participar de los procesos formativos de los estudiantes. Ello produciría una educación más sistémica que se alimente de este tipo de nuevos saberes transdisciplinares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcocer, M. y Hernández, C. (2017). Possibilities of a project oriented Problem Based Learning curriculum for the training of natural sciences teachers. *6th International Research Symposium on PBL* (pp. 480-490) Aalborg, Dinamarca: Aalborg University Press.
- Bauman, Z. (1996). Teoría sociológica de la posmodernidad. *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, 2(5), 81-102.
- Bolaños, B. (2010). Más acá y más allá de las disciplinas. De las capacidades cognitivas a los estilos de razonamiento científico. En A. Peláez y R. Suárez (coords) *Observaciones filosóficas en torno a transdisciplinariedad*. Antropos: México, pp. 13-40.
- Brown, H. I. (1983). *La nueva filosofía de la ciencia*. Tecnos.
- Bueno, D.; Casanovas, J.; Garcés, N. y Vilata, J. (2019). Editors' Introduction: Changes and Challenges that Require a Different Approach to the Relationship between Science, Technology and Humanities. En Global University Network for Innovation (Coor.) *Higher Education in the World 7: Humanities and Higher Education: Synergies between Science, Technology and Humanities* (pp. 49-68). <https://www.guninetwork.org/report/higher-education-world-7>
- Casanueva, M. (2010) Notas en Favor de la transdisciplina o hacia una epistemología de las relaciones mereológicas entre modelos teóricos y sistemas empíricos. En A. Peláez y R. Suárez (coords) *Observaciones filosóficas en torno a transdisciplinariedad*. 41-67. Antropos.
- CEPAL (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/publicaciones/40668-la-matriz-la-desigualdad-social-america-latina>
- Community Research Collaborative. (2021). *In it together: Community based research guidelines for communities and higher education*. University of Utah.
- Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Trotta.
- Dewey, J. (1938). Unity of Science as a social problem. En O. Neurath, R. Carnap y Ch. Morris (eds), *International Encyclopedia of Unified Science*, 1, 1, pp. 29-38.
- Dravet, F.; Pasquier, F.; Collado, J. y De Castro, G. (Eds.). (2020). *Transdisciplinariedad y Educación del futuro*. Cidade Gráfica e Editora Ltda. <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/06/dravet-et-al-2020-transdisciplinariedad-y-educacion-del-futuro.pdf>



- Echenhagen, M. (2021). Adversidades y posibilidades de alternativas al desarrollo: epistemologías otras y educación ambiental superior. *Gestión y Ambiente* 24 (Supl. 1), 83-106. <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.91240>
- Escoda, A. P., Fernandez, E. A. O., & Esteban, L. M. P. (2022). Alfabetización digital para combatir las fake news: Estrategias y carencias entre los/as universitarios/as. *Prisma Social: revista de investigación social*, (38), 221-243.
- Estébanez, M. E. (1998). La medición del impacto de la ciencia y la tecnología en el desarrollo social. *Taller de Indicadores de Impacto Social de la Ciencia y la Tecnología, RICYT. La Cumbre, Argentina*. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Estebanez-2/publication/242695354_La_medicion_del_impacto_de_la_ciencia_y_la_tecnologia_en_el_desarrollo_social_I/links/55dbd0a208aed6a199ac6a72/La-medicion-del-impacto-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-en-el-desarrollo-social-I.pdf
- Estenssoro, F. (2021). ¿Quién está destruyendo la vida en el planeta? La confrontación de los conceptos Antropoceno y Capitaloceno en el debate ambiental. *Universum (Talca)*, 36(2), 661-681.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Frame, M.; McDowell, W. y Fitzpatrick, E. (2021). Ecological Contradictions of the UN Sustainable Development Goals in Malaysia. *The Journal of Environment & Development* 2021, Vol. 0(0) 1-34. <https://doi.org/10.1177/10704965211060296>
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y Método. Sígueme*.
- García, D. (2019). *La formación de profesionales socialmente responsables en la universidad: una utopía posible en el currículo*. Ediciones Uniandes.
- García, D. (2022). La cartografía educativa como método cualitativo para comprender el currículo. En Herrera, J. y Flores, I. (Eds.) *Pedagogía y Territorio*. (pp. 91-118). Ediciones Uniandes.
- García, F. (2007). *Sobre la fluidez social: Elementos para una cartografía*. Centro de Investigaciones Sociológicas Universidad Complutense de Madrid.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Glifo, N. et al. (2020). *La tragedia ambiental de América Latina y el Caribe*. Cepal.



- Global University Network for Innovation, (2019). *Higher Education in the World 7: Humanities and Higher Education: Synergies between Science, Technology and Humanities*. <https://www.guninetwork.org/report/higher-education-world-7>
- Hammond, G., & Newborough, M. (2022). Glasgow climate pact: a step on the way towards a lower carbon dioxide world. In *Proceedings of the Institution of Civil Engineers-Civil Engineering* (Vol. 175, No. 1, pp. 8-8). Thomas Telford Ltd.
- Han, B. C. (2021). *No-cosas: Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social: Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Ántropos.
- Itzcovitz, V., Fernández Polcuch, E., & Albornoz, M. (2001). Propuesta metodológica sobre la medición del impacto de la CyT sobre el desarrollo social.
- Köppen, Elke y Mansilla Ricardo, Pedro Miramontes. (2005). La interdisciplina desde la teoría de los sistemas complejos. *Ciencias* 79, julio-septiembre, 4-12. <https://www.revistacienciasunam.com/pt/56-revistas/revista-ciencias-79/579-la-interdisciplina-desde-la-teoria-de-los-sistemas-complejos.html#:~:text=La%20interacci%C3%B3n%20no%20es%20lineal,%2C%20fundamentalmente%2C%20emergencia%20de%20patrones>.
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kwiek, M. (2006). The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution. *Center Public Policy Studies*, 1. Recuperado de <http://www.cpp.amu.edu.pl/publications.htm>.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1986). *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*. Alianza.
- Laurent, V. (2009). Mayo del 68, cuarenta años después. Entre herencias y controversias. *Revista de estudios sociales*, (33), 29-43.
- Lipovedsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- López Cerezo, J. A. y Luján López, J. L. (2002). Observaciones sobre los indicadores de impacto social. CTS+ I: *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*.
- Micarelli, G. y Buainain Jacob, L. (2020). *Soberanía alimentaria: prácticas y saberes locales para un movimiento global contrahegemónico*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.



- Olivé, L. (2010). Conocimientos tradicionales e innovación: desafíos transdisciplinarios. En A. Peláez y R. Suárez (coords) *Observaciones filosóficas en torno a transdisciplinariedad*. 107-129. Antropos.
- ONU (2015) *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Papa Francisco, (2015). *Carta Encíclica Laudato Si*. Librería Editrice Vaticana.
- Pedroza Flores, R., (2006). La interdisciplinariedad en la universidad. *Tiempo de Educar*, 7(13),69-98. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171304>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Narcea ediciones.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo* (3ª ed.). Mc Graw Hill.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Trotta.
- Rodón, L. (2004). Indicadores del impacto de la ciencia y la tecnología (CT) en la sociedad: reflexiones y avances. *Espacios*. 25, 2, 1-14. <https://www.revistaespacios.com/a04v25n02/04250224.html>
- Santos, B. D. S. (2012). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B.D.S. (2018). *Justicia entre saberes: Espistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Stichweh, R. (2001). Scientific Disciplines, History Of. En N.J. Smelser y P.B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier Science, pp. 13727-13731.
- Sugimoto, C. y Larivière, V. (2018). *Measuring Research: What Everyone Needs To Know*. Oxford University Press.
- UNESCO, (2022). Lanzamiento de la Alianza Global de Plataformas de Comunicación Académica de Acceso Abierto para democratizar el conocimiento. <https://www.unesco.org/en/articles/launch-global-alliance-open-access-scholarly-communication-platforms-democratize-knowledge>
- United Kingdom Research and Innovation [UKRI], (2022). *How Research England supports research excellence*. <https://www.ukri.org/about-us/research-england/research-exce->



llence/ref-impact/#:~:text=The%20Research%20Excellence%20Framework%20(RE-F,of%20life%2C%20beyond%20academia'.

Universidad de York, (2022). *Definición de impacto*. <https://www.york.ac.uk/staff/research/research-impact/impact-definition/>

Urteaga, E. (2009). Las teorías de la sociología de la educación en Francia. En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, núm. 2, p. 46-58.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA ACTUAL

JAIRO ALBERTO MERLO PINZÓN
TATIANA ALEJANDRA GUTIÉRREZ OBREGOSO
ZHARICK CAMILA DIAZ ORJUELA
DIANA MARCELA CALCETERO CASTRILLÓN

Introducción

La educación es el pilar fundamental de cualquier sociedad pues es el espacio donde se fomenta el desarrollo humano mediante la interacción social y el intercambio de conocimientos. A través de este proceso, los individuos no solo descubren su propia riqueza, sino que adquieren las habilidades necesarias para contribuir al progreso y la continuidad de la sociedad. En este contexto, la reflexión sobre la educación juega un papel crucial, ya que permite cuestionar y redefinir los contenidos y las prácticas para adaptarse a los retos del entorno. La evaluación, por su parte, se convierte en uno de los instrumentos para valorar el progreso y los logros alcanzados, actualizando así los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La comprensión y aplicación de la evaluación ha tenido distintos matices a lo largo de la historia y ha variado según la cultura. Sin embargo, su centralidad en la época moderna y contemporánea ha generado diversos debates. En este apartado, se explorará la compleja relación entre la evaluación y la educación, reflexionando sobre cómo ha sido malinterpretada y evidenciando el desconocimiento en torno a su sentido. A pesar de la gran relevancia que ha tenido la evaluación y su análisis desde hace varios años, el desconocimiento por parte de los docentes y la comunidad en general ha llevado a prácticas evaluativas que han obstaculizado el avance en la metodología educativa actual (Mosquera y Márquez, 2017).

A pesar de la importancia de este tema en los estudios sobre educación, persiste un desconocimiento extendido entre los protagonistas de la comunidad educativa en su conjunto. Esta dificultad se manifiesta en la consideración unidimensional del sujeto del saber pedagógico, al reducirlo a apuestas lógico-matemáticas centralizadas en la facultad racional. Además, se analizará cómo la evaluación ha sido un instrumento asociado a una pedagogía del miedo que atraviesa no solo la experiencia de los estudiantes, sino también la práctica



docente, encontrando resistencias a la innovación y al cambio. Por otro lado, la evaluación en los niveles de educación infantil y primaria implica una concientización de la subjetividad del menor, que se resiste a elementos meramente cuantificables, dado que sus etapas de desarrollo involucran elementos holísticos específicos que van más allá de la mera idea de rendimiento y producción, influenciados por la persuasión económico-social.

Breve antecedente histórico sobre evaluación educativa

El concepto de evaluación puede parecer simple para quienes la ven solamente como una herramienta de medición, lo que sugiere que su implementación sería tan sencilla como su definición. Sin embargo, en la sociedad actual, hablar de evaluación supone un desafío constante, ya que la mera mención de la palabra genera en las personas una sensación de desafío o inseguridad, posiblemente debido al uso inusual que se le ha dado en el ámbito escolar, donde los maestros a veces la utilizan como un instrumento de control o estrategia de disciplina. Esta percepción social ha llevado a las instituciones a buscar estandarizar los procesos y categorizar las acciones, especialmente en sociedades disciplinantes.

Desde tiempos ancestrales, la evaluación ha sido fundamental como parte del proceso de aprendizaje para asegurar la supervivencia. Sin embargo, a medida que la complejidad social ha crecido, la evaluación ha adquirido otros matices, como el dominio de la información o la validación de capacidades según la necesidad o responsabilidad de los grupos sociales.

En la antigua China, se estableció un sistema de exámenes para acceder a cargos públicos dentro de la administración, donde era necesario “aprobar” un examen. Este sistema se implementó con el fin de evitar influencias indebidas en la asignación de cargos. El examen formaba parte de un proceso de calificación que recompensaba el esfuerzo y el rendimiento, ofreciendo incluso a personas de orígenes humildes la oportunidad de unirse a la élite gobernante, y se utilizaba como criterio para el ingreso y la promoción en la administración pública.

En la antigua Grecia del siglo V a.C., el filósofo y pensador Sócrates introdujo la evaluación en su enseñanza a través del método de la mayéutica. Su enfoque se centraba en el valor de la pregunta, lo que motivaba a sus discípulos o estudiantes a analizar lo que aprendían y encontrar un sentido a sus conocimientos. Era una especie de “autoevaluación” de los saberes y la visión del mundo que los rodeaba, lo que poco a poco influiría en sus discípulos y en las corrientes filosóficas en evolución.

Platón retoma la mayéutica de Sócrates y la transforma en lo que él denomina la dialéctica. Esta dialéctica conserva los aspectos esenciales de la mayéutica socrática, incluyendo la noción de que el método filosófico implica un contraste, no entre opiniones diferentes, sino entre una opinión y su crítica. Asimismo, mantiene la idea de que es necesario partir de una hipótesis inicial y luego perfeccionarla a través de las críticas que se le presenten en el diálogo, en el intercambio de afirmaciones y negaciones hasta llegar a un momento sintético-crítico (Morente *et al.*, 1980).

Durante el Medioevo, la sociedad y la educación tuvo un cambio cualitativo a través de la creación de las primeras escuelas catedralicias o monásticas y posteriormente de la formalización de las primeras universidades. En ellas, la práctica dogmática hace parte del modelo pedagógico que hacía eco a la cristiandad de la época. La evaluación tenía lugar de manera especial como una práctica oral desde donde se le solicitaba al estudiante que respondiera una serie de preguntas frente a un grupo de docentes que en el momento avalaría sus saberes.

En la modernidad, la obra “Didáctica Magna” de 1617 de Juan Amos Comenius, filósofo y pedagogo checo, marcó por primera vez la delimitación de la función de la evaluación y su importancia en relación con la formación y el desarrollo humano de los niños y las niñas desde una perspectiva religiosa. En el siglo XVIII, la evaluación se estableció como un requisito para ingresar a las universidades. Durante esta época, el maestro tuvo un papel central como poseedor de la información y validador del conocimiento. En el año 1878 aproximadamente surgiría el modelo pedagógico conductista y la evaluación adquiriría el matiz de control permanente de los aprendizajes:

El sentido de la evaluación se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos. (Gutiérrez, 2004, p. 114)

Así, el uso de la evaluación cuantitativa ejerce una presión sobre el alumno al hacer visible su nivel de aprendizaje y otorgarle una categoría en el grupo al que pertenece. Es importante destacar que en el modelo conductista ya se considera la intencionalidad de la evaluación.

A finales del siglo XIX, la evaluación adquiere relevancia e importancia para los gobiernos, lo que conduce a las primeras aplicaciones de pruebas masivas. A Joseph Mayer Rice (1857-1934), un médico estadounidense, se le atribuye la aplicación masiva de pruebas de ortografía en escuelas de Estados Unidos para medir la eficacia de los programas académicos y promover la investigación docente, en consonancia con la llegada de la escuela nueva como modelo pedagógico de la época, donde la evaluación presenta un enfoque cualitativo y se comienza a hablar de procesos centrados en el desarrollo, en contraposición al modelo conductista.

Desde este modelo cualitativo, la evaluación se vuelve más subjetiva y busca comprender los procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos específicos del sujeto al ser evaluado en un grupo:

Considerando la evaluación como guía en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el rol del docente y el de los alumnos, la gestión del conocimiento como proceso metodológico, a fin de desarrollar en la sociedad del conocimiento, se presentan las teorías de enseñanza y aprendizaje que permiten efectivamente gestionar el conocimiento. (Chahuán, 2009, p. 185)



En la década de 1930, aparece el concepto de evaluación educativa, y es Ralph Tyler, un profesor e investigador de Estados Unidos, quien, basándose en su experiencia como educador y más tarde como investigador, estudia la importancia de la evaluación en relación con el conocimiento, el plan de estudios y los objetivos de aprendizaje. Su contribución al paradigma de evaluación educativa fue tan significativa que pronto fue reconocido como el pionero de este campo. Sus análisis tuvieron un impacto importante en diversos ámbitos de investigación y fueron valorados por otros pensadores, dejando un legado duradero en el ámbito educativo.

Tyler formaba parte de un movimiento conocido como Educación Progresiva, liderado por el filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey. Este último fue uno de los principales defensores de la filosofía pragmática, a la que prefería llamar instrumental. Además, fue el teórico más destacado en la concepción de la escuela activa, y algunas de sus ideas pedagógicas marcaron el inicio del movimiento de la escuela nueva, teniendo un impacto duradero en la concepción de la educación (Ruiz, 2013).

Con esto, la corriente pedagógica escuela nueva presenta la evaluación como herramienta que permite analizar qué aprendizajes obtienen los estudiantes, pero también, el aprendizaje que le falta para lograr un aprendizaje significativo. Realmente se presenta como algo innovador para el momento debido a que hasta aquí mucho se había hablado de evaluación, pero poco se hablaba del propósito de esta y su incidencia en el aprendizaje. Según Foronda Torrico y Foronda Zubieta (2007):

Al inicio de los años treinta, Ralph Tyler propone el término “Evaluación educacional”, que publica una amplia y renovadora visión del currículo y la evaluación. En los próximos quince años desarrolla intuiciones que llegan a conformar su método evaluativo, como alternativa a otras perspectivas. Años más tarde Tyler en sus concepciones resumía lo siguiente: “La Evaluación es el proceso que tiene por objetivo determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la información recogida y que se emite al contrastar esta información con los criterios que son los objetivos previamente establecidos, en términos de la conducta que el alumno debe exhibir para probar su adquisición. (p. 18-19)

Es importante ver cómo Ralph Tyler logra que la evaluación sea una herramienta fundamental para el aprendizaje, ya que habla de que esta estrategia debe ser intencionada por parte de los maestros, de manera que una vez realizada la evaluación se pueda realizar una retroalimentación al estudiante y desde aquí plantear oportunidades de mejora que puedan dar cuenta de su aprendizaje:

A partir de los años sesenta se inició un proceso de renovación cuando entró a reconceptualizar el término. Autores como Cronbach, Glaser, Eisner, Scriven, Stake y fundamentalmente, Stufflebeam contribuyeron a cambiar una concepción que por mucho tiempo estuvo dominada por los modelos positivistas y en los cuales la evaluación se confundía muchas veces con la medición numérica. (Cerdeña *et al.*, 2000, p. 15)

Michael Scriven (1991), renombrado filósofo y especialista en evaluación, nacido en 1928, es reconocido por sus contribuciones al campo de la evaluación educativa. Ha desarrollado teorías y modelos relevantes en la evaluación, y ha desempeñado un papel influyente en el establecimiento de estándares y prácticas de evaluación en diversos campos. De hecho, concluye que la evaluación debe ser capaz de interpretarse, analizarse y servir al aprendizaje de los estudiantes. Es por esto por lo que añade el término “formativa” al paradigma de la evaluación, lo que implica un enfoque en el aprendizaje continuo y la mejora constante en relación con el aprendizaje significativo.

Según Scriven, la evaluación formativa se contrapone a la evaluación sumativa (término acuñado por él), y aunque ambas desempeñan un papel en las aulas y la práctica docente, considera que la evaluación sumativa limita la innovación y la mejora de los procesos educativos, al mantener los modelos tradicionales de evaluación como herramientas de medición.

La evaluación es un paradigma que ha estado adquiriendo cada día mayor protagonismo. Bajo la figura de pruebas estandarizadas, se ha convertido en un agente de validación en escuelas, universidades y otros ámbitos sociales. Aunque con un alto componente sobre todo de carácter cuantitativo, su protagonismo ha permitido generar procesos de análisis y de mejora. En este sentido, Hugo Cerda, en su libro “La Evaluación como experiencia total” (2000), concluye que:

Se reduce la evaluación a un manojito de instrumentos estandarizados o no, no hay posibilidad de y a falta de un plan conceptual y claridad de objetivos, no hay posibilidad de conectar el mundo de los datos con el de las ideas. Este elemento para ser rico y eficaz requiere la combinación de elementos cuantitativos y cualitativos llevados hasta las últimas implicaciones: de lo general a lo particular, de los aportes técnicos y científicos, de observaciones directas y teóricas, de flexibilidad y rigor, de antecedentes bibliográficos y creatividad, de interdisciplina y de investigación y predicción de los efectos de la acción. (p, 296)

Así pues, la evaluación es una experiencia mucho más compleja de lo que se podría pensar en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Como bien lo intuye Cerda, debe ser algo eficaz que combine la rigurosidad de la investigación, pero también la magia de la creatividad e innovación de una forma holística que promueva un aprendizaje eficaz.

Por su parte, los investigadores Anijovich. R. y Cappelletti. C. (2017) definen la evaluación teniendo en cuenta otras variables importantes como la del quehacer del docente:

Está claro que la evaluación es parte de la enseñanza y, por lo tanto, debe estar presente en la planificación. En el momento de planificar una secuencia de clases, un programa, una unidad, es necesario considerar también la evaluación. En efecto, hay que establecer en qué momentos se recogerá información; definir qué aprendizajes debe lograr el estudiante y cómo se vinculan con los propósitos que el profesor se ha propuesto; seleccionar y elaborar instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de realizar devoluciones a los estudiantes que contribuyan al logro de los aprendizajes. (p,12)

En otras palabras, la evaluación se concibe como una oportunidad que permite al maestro no solo evaluar lo que el estudiante sabe, sino también lo que no sabe, a fin de crear estrategias que conduzcan a un aprendizaje intencionado y significativo. Además, a través de su investigación, se proponen enfoques que promueven la revisión de las prácticas actuales a través de la reflexión constante del maestro, aspecto del cual muchos autores han hecho hincapié en el desarrollo del concepto de evaluación, pero que parece faltar en la aplicación cotidiana en el ámbito educativo.

La evaluación es un paradigma que surge de las necesidades de los actores sociales inmersos en la educación. Debe entenderse desde procesos formativos que se extienden mucho más allá del aula. En este sentido, Delors (1994) menciona que:

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (p.92)

En el siglo XXI, la evaluación busca ser más integral al considerar el proceso de los estudiantes y su relación con el entorno. El auge de enfoques sociocríticos han planteado que los objetivos de la evaluación sean útiles no solo para el educando en el momento presente, sino también para su relación con la sociedad futura. La evaluación, entendida como un motor que potencia el aprendizaje desde una mirada crítica y reflexiva, puede llevar a una sociedad más libre al fomentar la capacidad de pensamiento crítico, la autonomía y la participación ciudadana de los individuos. Este enfoque integral de la evaluación no solo beneficia al estudiante en su desarrollo personal, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con su momento histórico, lo que a su vez promueve una sociedad más justa y democrática.

Miedo a innovar: la lucha contra la conformidad y la evaluación en la educación

La educación es un proceso integral y multidisciplinario que facilita la adquisición de diversos conocimientos, permitiendo que lo aprendido por unos se transmita a otros. Es un proceso de enseñanza constante en la historia de la humanidad, y sin ella los seres humanos no podrían progresar. Gracias a la educación se logran avances significativos en distintos campos de la sociedad. Por ende, la educación debe ser evaluada como signo de retroalimentación y evolución, como se mencionó en el apartado anterior. En otras palabras, la evaluación es una herramienta que se ha utilizado a lo largo de los siglos como un método para evaluar los resultados. Aunque Sócrates fue un personaje paradigmático en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la centralidad en la pregunta como medio pedagógico se ha tergiversado y se ha vuelto casi una obsesión para alcanzar resultados. Esta situación muestra que la evaluación es un concepto incomprendido entre profesores y estudiantes, ya que va más allá de la simple medición y no se enfoca en procesos dinámicos para el crecimiento personal y el desarrollo de habilidades.

Sin embargo, con demasiada frecuencia, la evaluación se convierte en una especie de miedo paralizante, como lo expone Freire (2005), lo que pospone la actitud crítica. El temor sobre la evaluación, difundido en el ambiente educativo, ha coqueteado con la normalización y, en su momento, con la violencia. La pedagogía tradicional impuso cierto autoritarismo que conectaba el poder y la evaluación:

Autoridad es un concepto que puede articularse de forma distinta al ejercicio del poder. Se asocia a la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas para que hagan algo. En la escuela se relaciona al poder del docente para vigilar la disciplina y el cumplimiento de las tareas de los alumnos en aula o fuera de ella. (Meza *et. al.*, 2015, p.54)

Estas formas de autoritarismo escolar evidencian una concepción fetichista del poder, que ha sido “interpretado esencialmente como dominación sobre el Otro, tanto en la teoría como en la práctica política” (Merlo, 2020, p.187). Esta imagen, proveniente sobre todo de la modernidad colonizadora, se ha extendido a todos los ámbitos sociales, incluido el educativo, procurando una simbiosis peligrosa entre la escuela y el Estado: se instruye a las personas para que se ajusten a las directrices gubernamentales de turno, de manera que no se obedece solo al docente, sino al poder estatal que representa.

Sin embargo, esta interpretación limitada del poder en la educación podría no ser la más efectiva para fomentar un aprendizaje significativo y autónomo, ya que se tienen ideas de una enseñanza basada en el temor y la memorización, con una complacencia por la repetición. Los profesores también pueden ser víctimas de este “miedo” por la influencia de la estructura que representan. Fromm (2008) entendió bien esta situación al describir cómo el carácter individual es también condicionado por el carácter social. Por lo tanto, proponer nuevas formas de educar, que conllevarán nuevas formas de evaluación, puede presentar resistencia debido a la influencia que el conglomerado social o su estructura ha presentado como válido y legítimo. Bajo esta presión, el docente adopta estrategias estáticas y carentes de vitalidad que se reflejan en la falta de flexibilidad en su currículo.

La ausencia de una integración transversal de los temas, la falta de iniciativa para innovar e investigar en su campo específico, se debe también a la “opresión” que viven y transpiran los docentes, pues, como menciona Freire (2005), “los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza” (p.46). Freire sostiene que tanto el docente como el estudiante están inmersos en una estructura de dominación y temen a la libertad, lo que tiene repercusiones en la calidad y eficacia del proceso educativo. En lugar de crear un ambiente de aprendizaje dinámico, algunos docentes se ven limitados a evaluar y transferir conocimientos, validados y establecidos por quienes detentan el capital cultural. Es importante reconocer que esta limitación no recae únicamente sobre ellos como individuos, ya que la opresión que experimentan los docentes, junto con las restricciones del sistema educativo, las estructuras institucionales y las pedagogías predominantes, contribuyen a una confusión entre la evaluación y la mera calificación:

Quizás, la confusión entre evaluación y calificación, que aún persiste en muchos profesores, padres de familia y directivos haya hecho que esta última, en círculos académicos, se haya minimizado en su importancia. La calificación como juicio es una realidad en la vida escolar. Frente a la dimensión de los aprendizajes, los padres de familia quieren saber “cómo están sus hijos” los alumnos quieren conocer “cómo van sus notas”, Los profesores jefes necesitan tener idea del progreso de su curso [...] La nota escolar, o el concepto, que se asigna a un alumno, es un elemento que está en el límite entre las prácticas evaluativas del profesor y las consecuencias sociales y psicológicas para el alumno, su familia y la sociedad. (Ruiz, 2009, p.7)

En consecuencia, se le da más importancia a la calificación que a la evaluación que es formadora de procesos en los niños, sin embargo, es importante reconocer que la responsabilidad no recae únicamente en los docentes, sino también en el sistema educativo¹ que los formó, así que esto lleva a recrudecer la problemática si se plantea ¿cómo pueden cambiar algo que no comprenden plenamente? Por lo tanto, los docentes pueden cambiar la evaluación al buscar formación, colaboración con colegas, y reflexión continua sobre prácticas pedagógicas.

El miedo a innovar en la evaluación trae consecuencias para la sociedad futura. Los individuos que temen al cambio no avanzan, y si la humanidad no avanza, se queda estancada. En contraste, una evaluación adecuada ofrece una vía para superar estos obstáculos al proporcionar retroalimentación y oportunidades para aprender de los errores. No solo permite comprender mejor los procesos educativos, sino que también impulsa la mejora continua y avanza hacia soluciones efectivas.

A pesar de la existencia de nuevos métodos y técnicas de enseñanza innovadores, muchos docentes aún no los implementan debido a este temor a la transformación educativa. Aunque se pueden observar ciertos progresos en métodos y estrategias educativos, la evaluación sigue rezagada, limitándose a pruebas escritas en papel y lápiz, preguntas de opción múltiple o respuestas memorísticas. Esta resistencia a la innovación en la evaluación puede deberse a la falta de comprensión sobre qué evaluar, cuál es el propósito de la evaluación o incluso qué implica evaluar.

El miedo tiene características propias, ya que la forma en que se maneja repercute en las actitudes y acciones de los demás. Es decir, el miedo en los docentes afecta las dinámicas en el aula, y por lo tanto, influye en cómo se refleja en sus estudiantes. Los niños, al presenciar estos comportamientos, temen a la educación misma, a la evaluación y a una enseñanza significativa. Según Fromm (2008), “el miedo llega a debilitar el sentimiento de su propia fuerza, pa-

¹ Se reconoce que las evaluaciones convencionales, especialmente las de tipo objetivo, no están diseñadas para comprender verdaderamente el proceso educativo. Más bien, las evalúan en términos simplificados de éxito o fracaso. Los profesores deberían asumir un rol más crítico en lugar de simplemente ser calificadores. Esta perspectiva sugiere que los docentes han contribuido, de alguna manera, a perpetuar estas formas de evaluación o, al menos, no las han cuestionado lo suficiente. Esto implica que el paradigma evaluativo actual se centra únicamente en los resultados, ignorando el valioso proceso educativo que los guía. Es lamentable que los docentes también sean juzgados por sus resultados, lo que subraya la necesidad de transformar toda esta metodología educativa para destacar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

raliza la iniciativa y la confianza en sí mismo, desarrolla cierta hostilidad y luego la reprime” (p. 330). Por lo tanto, el miedo en este aspecto puede afectar las relaciones en el aula y truncar procesos verdaderamente formativos, debilitando incluso su confianza e iniciativa en el saber.

La predisposición de los niños a temer la evaluación está influenciada por las normas y prácticas de evaluación en la que también están sumergidos los profesores. Cuando la evaluación se percibe como una herramienta para juzgar y castigar en lugar de como un medio para comprender y apoyar el aprendizaje, los estudiantes pueden desarrollar una aversión hacia ella. Las normas rígidas, la presión por obtener resultados y el énfasis excesivo en las calificaciones pueden contribuir a un clima de tensión y ansiedad en el aula.

El miedo por la evaluación en la educación puede tener un impacto profundo en la corporeidad de los niños. En muchos casos, la expresión de curiosidad y entusiasmo por el saber en los rostros de los estudiantes se transforma en miradas de desesperación y espanto. En este contexto, la evaluación se convierte en una impronta sobre la corporeidad que puede afectar un desarrollo integral y puede dar lugar a afectaciones sobre la salud psíquica y corporal. Cuando el miedo se apodera de ellos, cada aspecto de su ser se ve afectado, desconectándolos de la realidad y sumiéndolos en un estado de presión e inseguridad abrumadora. Por lo tanto, es esencial que los docentes reconozcan este impacto y adopten un enfoque diferente, centrándose en cultivar emociones positivas en lugar de contribuir al ciclo de negatividad, como mencionan Borjas *et al.* (2021):

El miedo en la evaluación, que genera estrés infantil, tal como lo plantean McDonald (2001) y Teicher *et al.* (2003), puede afectar la capacidad de aprender, impactando la conducta emocional y social del individuo, haciendo mella en la autoconfianza. (Ibarrola, 2013, p. 65)

En este contexto, ¿por qué no considerar la reevaluación y la reconceptualización del método evaluativo como una experiencia pedagógica en lugar de simplemente una prueba estandarizada? La evaluación es fundamental, ya que nos brinda una visión clara del proceso educativo en curso. Sin embargo, a menudo nos encontramos atrapados en la trampa de los datos, que pueden distorsionar nuestra comprensión individual de cada estudiante y sus habilidades únicas. Cada niño posee un conjunto diferente de habilidades y capacidades, y liberándonos del miedo, podemos transformar la evaluación en una poderosa herramienta de investigación. Esto requiere que los docentes replanteen sus prácticas y aborden la evaluación con una comprensión más profunda y acertada, reconociendo su potencial como un instrumento de desarrollo integral y no solo como un medio para la verificación del saber.

A pesar de que la evaluación² ha experimentado cambios en su papel a lo largo del tiempo, estos no han sido uniformes en todos los ámbitos sociales. Esta falta es preocupante, ya

² A pesar de los avances significativos en el campo de la evaluación en los últimos años, es necesario seguir mejorando y avanzando en este proceso complejo. Para asegurar su validez y utilidad en diferentes contextos, es esencial garantizar que los resultados de la evaluación se utilicen de manera ética y constructiva, promoviendo la equidad y la inclusión en el sistema educativo. Aunque la evaluación ha progresado, sigue siendo crucial seguir trabajando en su mejora para cumplir con las demandas cambiantes de la educación actual.

que revela una desconexión en el sistema educativo, que se encuentra fragmentado en lugar de cohesionado. Como menciona Cabeza, L. (2018), “Colombia presenta una oferta de programas de formación muy amplia y heterogénea, con pocos que enfatizan la práctica docente y la investigación pedagógica” (p.54). Esto evidencia que muchos docentes no están buscando activamente formas de mejorar en el proceso de evaluación, sino que se conforman con una posición estática en el aula. Este estancamiento puede atribuirse en parte a la falta de apoyo por parte del sistema educativo colombiano, que a menudo no proporciona los recursos necesarios ni promueve una cultura de aprendizaje continuo entre los educadores.

Dado este contexto, emerge la figura del docente conformista. Este docente, al no cambiar, no pone en riesgo su posición, pero sí pone en riesgo a la sociedad al fomentar en la subjetividad de los educandos actitudes pasivas y repetitivas frente al mundo que hay que descubrir y transformar. A menudo, se encuentra atrapado en este conformismo en relación con cómo evalúa su propia práctica, frente a los estándares sociales, lo que lo lleva a ser conformista tanto en su propia evaluación como en la evaluación de los estudiantes. Como resultado, se siente cómodo en su entorno educativo, resistiéndose a salir de su zona de confort. Este educador no adopta una mirada objetiva ni crítica sobre su práctica pedagógica, lo que puede llevar a la invisibilización de problemas reales en el aula y en el entorno que le rodea. Al acostumbrarse a un contexto educativo específico, puede perder la percepción de la necesidad de problematizar y buscar soluciones innovadoras. A pesar de las dificultades educativas que enfrentan muchas aulas, algunos docentes caen en el error de creer que no hay problemas significativos que requieran investigación profunda o que están muy lejos de su acción específica. Esta falta de comprensión y reflexión crítica se refleja en la escasa variedad de investigaciones realizadas por los docentes, lo que puede influir en una comprensión errónea de la evaluación y su papel fundamental en la mejora continua de la educación.

En Colombia y en la mayoría de los países latinoamericanos, los docentes tienen limitadas oportunidades para profundizar en sus conocimientos por la falta de incentivos estatales para visibilizar el saber: En algunos casos, se observa una proliferación de teorías, propuestas e innovaciones que pretenden reformular la educación en nombre de la “interdisciplinariedad”, pero que en realidad están desconectadas de la cotidianidad educativa. Esto se evidencia en la abundancia de publicaciones y artículos sobre educación que desconocen o tienen graves reducciones sobre los procesos pedagógicos en el aula. En consecuencia, existe una falta de investigación sobre los entornos de clase a pesar de los avances metodológicos que enfatizan la criticidad como la pregunta, la observación, la reflexión, entre otros. Según González et al. (2007), “solo el docente capaz de experimentar la investigación de manera auténtica podrá fomentar y garantizar una labor de investigación adecuada en los alumnos” (p. 283). Si el docente logra comprender la importancia de su papel investigador, podría transformar la evaluación al someter su proceso de enseñanza-aprendizaje a una constante revisión.

Al abordar la cuestión de la formación docente, nos podríamos preguntar: ¿Quién educa a los educadores? Con una mayor cantidad de docentes enfrentando desafíos similares, el proceso de cambio se vuelve más difícil, creando un ciclo en el que la inspiración y motiva-



ción para adoptar nuevas metodologías se ve obstaculizada, pues desde lo institucional ha habido un muy lento proceso de apoyo a la formación de docentes. La falta de apoyo en la actualización docente lleva a la invisibilización de la individualidad del estudiante y la visibilización obsesiva de los resultados institucionales que afectan sin duda alguna el desarrollo integral de los sujetos del saber pedagógico y su postura crítica ante la realidad.

¿Evaluación Infravalorada? Una mirada desde la educación infantil y básica primaria

La evaluación ha sido infravalorada por el mismo sistema educativo al limitarse a pruebas que únicamente miden muchas veces cuantitativamente al saber en tanto cumplimiento de unos determinados estándares. Es importante destacar que esta infravaloración de la evaluación proviene principalmente de aquellos involucrados en ella: el sistema educativo, los docentes y, en última instancia, los propios estudiantes, quienes muchas veces sin culpa tienen una percepción errónea y limitada de su verdadero valor.

La evaluación en general ha sido infravalorada³ y más cuando hay una deuda histórica sobre el papel del educador en la niñez. De esta manera surgen interrogantes y hallazgos interesantes sobre pertinencia y efectividad en la armonización⁴ de las transiciones de vida de esta población tan particular.

La singularidad de la subjetividad infantil, la cual tiende a resistirse a estándares categóricos porque abarca elementos diferenciales (contextuales) y procesuales en sus distintos niveles de desarrollo no ha sido todavía suficientemente explorada ni tomada en cuenta con radicalidad en las decisiones institucionales. Un signo de esto es la falta de inversión en los ambientes de aprendizaje y en la profesionalización de los educadores. Así pues, el desconocimiento teórico-práctico sobre la particularidad de la subjetividad de la niñez también tiene repercusiones sobre cómo evaluar el aprendizaje del menor. No obstante, algunas iniciativas en este campo han venido filtrándose dentro de los sistemas educativos. Tal es el caso de Montessori quien fue una médica, pedagoga y filósofa italiana (1870-1952) que enfatizó el respeto por el niño como individuo único, necesitado de un aprendizaje autodirigido y de un ambiente preparado especialmente para la exploración y el descubrimiento. Montessori subraya la importancia crítica de la primera infancia en la configuración del desarrollo humano y así ha influido en varios programas estatales sobre educación. En este sentido, la evaluación durante

³ La evaluación infravalorada se refiere a la subestimación de su importancia y utilidad en el proceso educativo. Este fenómeno ocurre cuando no se comprende completamente su potencial para enriquecer el aprendizaje y se percibe únicamente como una herramienta de medición, descuidando su capacidad para proporcionar retroalimentación significativa y promover un desarrollo integral en los estudiantes. Esta falta de comprensión lleva a menospreciar su impacto en la mejora continua del proceso educativo y en el crecimiento de los estudiantes, lo que resulta en un uso limitado y a menudo inadecuado de la evaluación.

⁴ Las transiciones armónicas entre etapas educativas son fundamentales para el desarrollo integral de los niños en diversas edades. Estos procesos facilitan la integración exitosa a nuevos entornos, contenidos y experiencias de aprendizaje, teniendo en cuenta tanto los aspectos académicos y curriculares como las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. Es crucial asegurar que estas transiciones se den de manera armoniosa, brindando apoyo tanto académico como emocional a los estudiantes durante estos momentos de cambio, lo que contribuye significativamente a su bienestar y desarrollo continuo.



esta etapa debe considerar los retos contextuales del aprendizaje. Sus aportes llevaron a considerar el desarrollo social, corporal, emocional, intelectual y cognitivo que posteriormente alimentaron las iniciativas institucionales y ministeriales en este tópico. Un ejemplo podría verse en el documento del MEN (2019) en el artículo titulado ¿Qué es la educación inicial?, donde se afirma que:

Es un derecho impostergable de la primera infancia, la educación inicial se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. (p. 1)

En este sentido, el proceso de desarrollo infantil implica la retroalimentación constante de la evaluación pues se necesita *monitorear* y mejorar su progreso y asegurar el crecimiento saludable en todos los aspectos de su vida. La evaluación aquí no es un punto de llegada, sino más bien un punto de partida. Las dimensiones no monitoreadas durante etapas tempranas pueden tener repercusiones a largo plazo ya que la infancia constituye una parte crucialmente integradora del individuo en la sociedad. Lev Vygotsky (1896-1934) quien fue un psicólogo ruso conocido por su teoría sociocultural del desarrollo, insiste en determinar que la infancia es un período crítico en el que los niños adquieren habilidades cognitivas, sociales y emocionales a través de la interacción con su entorno y con otras personas. Estas experiencias tempranas influirán en la forma en que los individuos piensan, aprenden y se relacionan con el mundo en la edad adulta.

A partir de lo anterior, se podría entonces alinear esta mirada hacia el ámbito de la evaluación, para esto se encuentra una destacada mención en la cual Fernández (2020) reconoce que:

La evaluación en la educación inicial, desde los diferentes documentos que ha implementado el Ministerio de Educación Nacional y los Lineamientos del distrito, es concebida como el medio para hacer seguimiento a todos los procesos que desarrollan los niños y las niñas, que no solo busca medir el nivel de conocimiento frente a los temas propuestos por la institución, también busca valorar, escuchar, observar, acompañar y hacer un reconocimiento de las particularidades de cada niño y niña. (p.84)

Aunque no existe una legislación específica centrada en los métodos de evaluación durante la educación infantil, es de vital importancia formar en este ámbito a los docentes para que sus prácticas, reflexiones y evaluaciones sean significativas y se optimice el aprendizaje en el niño.

En este sentido hay que tener en cuenta metodologías que vuelvan sobre el papel de las emociones y los sentimientos en la subjetividad infantil. Estos aspectos son fundamentales para comprender plenamente el avance del niño y asegurar un enfoque educativo completo y



efectivo. A veces, los docentes pueden descuidar estos aspectos al concentrarse únicamente en datos cuantificables. Esto perpetúa la comprensión de la evaluación como un método intimidante del miedo, disminuyendo la importancia de los procesos y observaciones que realmente importan al momento de evaluar en educación infantil.

En este orden de ideas, la evaluación en esta población debe considerarse como un proceso reflexivo, dinámico y colaborativo de manera que se observe el conjunto de factores que influyen en el desarrollo de los niños. Esto permite que los maestros implementen estrategias que mejoren el aprendizaje mediante la reflexión sobre la acción educativa. Al respecto Yaser et al. (2022) plantea que:

En la infancia preescolar, el qué evaluar está dirigido hacia el proceso, más que a los contenidos del desarrollo y el aprendizaje del niño. Para cumplir con este objetivo, el educador debe usar métodos evaluativos como la observación, situaciones pedagógicas y pruebas específicas, aunque, de igual modo, debe considerar principios teóricos y metodológicos, incorporados de otras ciencias, para realizar una evaluación de calidad, tomar decisiones y asumir una posición crítica de su propio desempeño y actuación. (p.7)

Es fundamental llevar a cabo el proceso reflexivo de manera conjunta, donde cada individuo desempeñe un papel destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consideración con la primera infancia es necesario preguntarse sobre qué es lo calificable y lo evaluable en el menor cuando esto se aborda desde horizontes más holísticos y sensibles del desarrollo infantil. Así las cosas, la evaluación no debería limitarse a la simple asignación de calificaciones, sino más bien a una comprensión profunda del progreso individual de cada niño, reconociendo sus fortalezas, desafíos y necesidades específicas de aprendizaje. Es evidente que, en las exigencias institucionales, los niños en preescolar pueden recibir una calificación, siempre y cuando esta no se convierta en un rótulo en su desarrollo.

Cuando consideramos la evaluación en la educación infantil como un proceso integral y continuo, apreciamos su naturaleza transformadora y participativa, lo que implica una colaboración activa entre todos los involucrados en la educación. En un primer momento, se busca comprender las fortalezas y debilidades del niño. Al ampliar esta perspectiva hacia la educación primaria, se pueden observar y comprender de manera más precisa las implicaciones alrededor de la educación infantil. Surge entonces la pregunta: ¿En qué medida los procesos de evaluación son continuos entre la educación inicial y primaria? ¿La evaluación puede registrar si las transiciones fueron armónicas o no?

Desde la concepción de la educación formal se habla de la educación básica primaria y es donde se comprende todo un proceso que es transitorio desde los 6 años a los 10 años en donde se abarcan aspectos formativos iniciales esenciales en las competencias educativas en áreas básicas del saber que hacen parte del desarrollo de los niños y niñas y la adquisición de esos aprendizajes necesarios como un sujeto integral para su funcionalidad en la sociedad.

Por ejemplo, en la Constitución Política de Colombia en el Artículo 19 “Definición y duración” se afirma que “la educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.”

La educación primaria marca el inicio de una etapa crucial en la vida de los niños, en la que empiezan a adquirir conceptos culturales y conocimientos fundamentales para su aprendizaje futuro. Es el momento en el que la enseñanza se formaliza, proporcionándoles estructura y permitiéndoles desarrollarse académica y socialmente de forma más sistemática. Este período representa el primer contacto significativo con una educación más estructurada y formal, lo que influye de manera significativa en la comprensión y percepción de la evaluación tanto por parte de los docentes como de los propios niños.

La evaluación en la educación básica primaria ha sido tema de debate y preocupación en varios países latinoamericanos, incluyendo Colombia. Con frecuencia, se ha centrado únicamente en aspectos académicos y formales, descuidando la visión integral y formativa que debería tener. Esta tendencia se refleja en la estructura del currículo, donde se priorizan las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana, tal como lo establece la Constitución Política de Colombia de 1991.

No obstante, esta orientación hacia lo académico puede tener consecuencias negativas en el proceso educativo. La educación primaria no solo debe enfocarse en transmitir conocimientos, sino también en desarrollar habilidades socioemocionales, fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y su preparación para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Sin duda, la educación infantil se centra en establecer los cimientos de la persona, mientras que la educación básica primaria se dedica a construir bases de conocimiento. Esta diferenciación es válida y puede ser efectiva. En cualquiera de estas etapas, también se debe formar integralmente al individuo de manera continua, y esto se logra mediante una retroalimentación constante que promueva su desarrollo en todas las áreas.

La evaluación desempeña un papel fundamental en este proceso, pero debe ir más allá de simplemente medir conocimientos. Debe ser un proceso que fomente un desarrollo integral, sin generar temor ni centrarse únicamente en resultados académicos. La retroalimentación constante permite a los niños reflexionar sobre su progreso y recibir orientación para mejorar continuamente. De esta manera, se garantiza que la evaluación en la educación básica primaria sea apreciada en su justa medida y contribuya significativamente a la formación completa de los niños, facilitando una transición armoniosa y continua entre la educación infantil y la educación primaria, sin cortes bruscos, y garantizando que los estudiantes desarrollen todas sus capacidades, más allá de la mera adquisición de conocimientos (Miranda, 2013).



Por lo anterior, los docentes de educación infantil y básica primaria en general tienen una gran responsabilidad por su acompañamiento en etapas estructurantes del desarrollo y la personalidad del menor. Así pues, la educación infantil es fundamental para sentar las bases integradas del niño, y la básica primaria es uno de los ejes fundamentales para su desarrollo intelectual. Sin embargo, para los docentes de básica primaria la evaluación es un primer nivel donde hay un encuentro más conceptual dada la formalidad del currículo académico:

Si se propone una forma determinada de enseñar estos contenidos, es claro que se necesita una forma especial o pertinente para evaluarlos. En la práctica se tiene muestra de docentes que evalúan en forma extrema: desde evaluar teóricamente algo, que es muy práctico, hasta el evaluar el simple ejercicio o ejecución. (Arriola, 2009, p. 142)

En general, en la educación primaria se observa un fuerte énfasis en la estructuración en términos de contenido, tema, currículum y estándares. Aunque la organización es común debido a la formalidad, el énfasis en los procesos pedagógicos no necesita ser tan inflexible. Es importante destacar que la evaluación no debe basarse en un enfoque simplemente esquemático, ya que la estandarización puede generar temor en los niños hacia la evaluación y los procesos de aprendizaje, lo que a su vez conlleva a la frustración. La motivación es un factor central y crucial en el proceso educativo en la educación primaria, y afecta significativamente el rendimiento y la disposición de los niños y docentes.

Asimismo, en la educación primaria es necesario plantear una evaluación eficaz que reconozca a los estudiantes como individuos, así como al docente, quien debe fomentar la educación dialógica en sus aulas de clase como parte fundamental del aprendizaje significativo. El docente debe saber mediar en la evaluación formativa, tal como lo menciona Scriven (1967):

La evaluación formativa es aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa o producto, o durante el proceso que experimenta una persona, para ayudar a mejorarlo mientras se está llevando a cabo. Busca detectar deficiencias y éxitos durante la ejecución de los programas o en las versiones intermedias de los productos, a fin de retroalimentarlos. Este tipo de evaluación puede llevarla a cabo el equipo interno del programa, y normalmente sus resultados permanecen dentro las escuelas, para el conocimiento del propio equipo y de los participantes. La evaluación formativa puede ser realizada por un evaluador interno o externo, o bien, por una combinación de éstos (p. 18).

El proceso de evaluación en la educación debe trascender su rol meramente administrativo y convertirse en un elemento integral y colaborativo en todos los niveles educativos. A partir de esta reflexión, es posible distinguir distintos enfoques sobre la ejecución de los procesos de evaluación en la primera infancia en comparación con los de la educación básica primaria. Este contraste es objeto de cuestionamiento en relación con la reflexión continua a la que el docente debe someterse, dado que se reconoce que la educación está en constante evolución. Es relevante plantear si la evaluación forma parte de esa innovación, con el propósito de que se oriente desde perspectivas más humanas, en lugar de limitarse a ser simplemente memorística y cuantificable.

Desde esta perspectiva, es posible notar diversas apuestas en torno a cómo se viven los procesos de evaluación en la primera infancia en comparación con los de básica primaria. Es necesario promover prácticas evaluativas que permitan generar aprendizajes significativos. El enfoque repetitivo, riguroso y poco interactivo solo logrará el miedo y el estrés de los niños, quienes a temprana edad interiorizan un significado efímero y poco convencional de lo que es la evaluación. Esto es contradictorio frente a la labor que debe encauzar el maestro para promover una educación basada en prácticas innovadoras centradas en procesos, experiencias y aprendizajes para la vida.

Conclusión

Como se ha mencionado a lo largo de estos pasajes, la evaluación en el ámbito educativo va más allá de simplemente medir el conocimiento adquirido; es un proceso dinámico y holístico que busca fomentar el crecimiento personal y el desarrollo de habilidades para aplicar el conocimiento en la vida cotidiana. Sin embargo, lamentablemente, en muchos casos se percibe como una herramienta de control y castigo (producto quizá de un pasado disciplinante que fue de la mano de una única visión o sentido de la realidad), generando miedo e inseguridad en niños y docentes, lo que puede estancar el sistema educativo y tener un impacto negativo en el desarrollo humano.

En la educación inicial existe el riesgo de que la evaluación se base únicamente en apreciaciones subjetivas (o laxas), lo que podría restar importancia a la apropiación del conocimiento quizá por una falta de retroalimentación. Por otro lado, en la educación primaria, la evaluación carece de esa mirada subjetiva y se vuelve excesivamente objetiva, convirtiéndose en un medio de presión para seguir un enfoque académico rígido, desmotivando a niños y docentes.

Es crucial que los educadores adopten apreciaciones más holísticas al evaluar, comprendiendo la importancia de la formación continua y considerando el aula como un lugar para la investigación. En este sentido, es fundamental que las decisiones del Estado estén alineadas con la necesidad de fomentar espacios y oportunidades de formación para el cuerpo docente.

Finalmente, afirmar que la educación es un derecho implica que este debe gozar de todas las oportunidades e incentivos para que sea cada vez más integral. Así mismo, la evaluación se convierte en un espacio crítico y verificador que recorre la individualidad del estudiante, la complejidad profesoral-institucional y la integración social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Voces de la educación.
- Arriola, A. N. (2009). *Evaluación de los Aprendizajes en la Escuela Primaria una Nueva Visión*. Recuperado de [https://cecc.sica.info/spots/derection/lines/content/Volumen 21. Pdf](https://cecc.sica.info/spots/derection/lines/content/Volumen%2021.Pdf)
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF.
- Borjas, M.; Lopesierra, A.; Herrón, M. y Escalante-Barrios, E. L. (2021b). Resignificando la evaluación desde las voces infantiles. En *Editorial Universidad del Norte eBooks* (pp. 45-73). <https://doi.org/10.2307/j.ctv2fq54cd.7>
- Cabeza, L.; Zapata, Á. y Lombana, J. (2018). Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones. *Educación y Educadores/Educación y Educadores*, 21(1), 51-72. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.3>
- Cerda, G, Hugo. (2000). *La Evaluación como experiencia total. Logros- objetivos- procesos- competencias y desempeños*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Chahuán-Jiménez, K. (2009). Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. *Educación y Educadores*, 12(3), 179-195. Retrieved July 10, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000300010&lng=en&tlng=es
- Constitución Política de Colombia. Decreto Número 1710 DE 1963. (1963). Recuperado de https://mineduccion.gov.co/1780/articles-103714_archivo_pdf.pdf
- Delors, J. (1994). “Los cuatro pilares de la educación”. En *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Díaz, A. (2023). Investigación Educativa, C. [@CIEUATx]. Evaluación formativa entre la simplificación y un reto pedagógico | YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=B-SBL_39mnU
- Fernández, S. (2020). La evaluación en el preescolar. Miradas y concepciones desde la perspectiva docente. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1302>
- Foronda T. J. M. y Foronda Zubieta, C. L. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19),15-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453003>

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Grupo Planeta (GBS).
- Gil Álvarez, J. L.; Morales Cruz, M. y Meza Salvatierra, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social. Perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- González, N.; Zerpa, M. L.; Gutierrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309.
- Gutiérrez, O. B. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 111 - 130.
- Hansberg, O. (1996). La diversidad de las emociones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1091Fabres.pdf>
- Merlo-Pinzón, J. A. (2019). La Voluntad de Vida como Potencia en Enrique Dussel. *Revista Filosofía UIS*, 18(2), doi: 10.18273/revfil.v18n2-2019010
- Meza, C. Z. (2015). Autoridad pedagógica. *Academo*, 54. <http://scielo.iics.una.py/pdf/academo/v5n1/2414-8938-academo-5-01-00053.pdf>
- Ministerio de educación nacional. (2019). ¿Qué es la educación inicial? Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educación>
- Miranda, A. J. M. (2013). La educación básica en Colombia: una mirada a las políticas educativas. *Saber, ciencia y libertad*. Vol. 8, No.2, 8(2), 141-155. <https://doi.org/10.22525/23823240.106>
- Morente, M. G. (198). *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Editorial Porrúa, S. A.
- Mosquera, C. E. M. y Márquez, I. G. R. (2017). La evaluación como herramienta de conocimiento frente a la deserción y la marginalidad. *Palabra*, 17, 166-185. https://doi.org/10.32997/23_inicial/316845:Que-es-la-educacion-inicial
- Ramírez Benítez, Y.; Bermúdez Monteagudo, B. y Lara Díaz, L. M. (2022). Evaluación del desarrollo integral en el proceso educativo de la infancia preescolar. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 1070-1086. Epub 02 de septiembre de 2022. Recuperado en 23 de abril de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000301070&lng=es&tlng=es.



- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Ruiz. C. (2009). *Innovación y Experiencias Educativas*, 1988 6047. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20CARMEN_RUIZ_1.pdf
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*, en *Perspectives of curriculum evaluation*, editado por Ralph Tyler, Robert Gagné, y Michael Scriven. Chicago: Rand McNally.

e

SOBRE LOS AUTORES

ADOLFO ELEAZAR ROJAS PACHECO

Estudiante del doctorado en Educación (UNISABANA), magister en Doctrina Social (UPSA-España), Mediación Familiar (UAN), magíster en Educación (UNIANDES) y Especialista en Docencia Universitaria (UMNG). Actualmente es líder del grupo de investigación INDIJUSO y miembro de la Red de Docentes Investigadores (REDDI).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5367-1527>

Correo electrónico: adolforojas@reddi.net

ALEX FERNANDO AGUILAR RODRÍGUEZ

Teólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia. Magister en Teología de la Biblia de la Universidad San Buenaventura. Actualmente miembro de INDIJUSO y de la Red de Docentes Investigadores (REDDI).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1053-7122>

Correo electrónico: alex.aguilar@reddi.net

DANIEL EDUARDO GARCÍA SUÁREZ

Doctor en Educación de Universidad de los Andes, magister en Educación Universidad de los Andes. Actualmente jefe de la Oficina de Fomento de la Responsabilidad Social Universitaria de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro del grupo de investigación Formación y Evaluación en las disciplinas de la Universidad de los Andes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5874-1499>

Correo electrónico: de.garcia27@uniandes.edu.co

DIANA CAROLINA ÁVILA SUÁREZ

Trabajadora social de la Universidad Minuto de Dios y estudiante de la Maestría en Gestión del Desarrollo de la Universidad de la Salle.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3305-4388>

Correo electrónico: aviladiana@javeriana.edu.co

DIANA CAROLINA VARÓN CASTIBLANCO

Profesora Titulada de Biodanza en la Escuela Colombiana de Biodanza, avalada por la Internacional Biodanza Federation. Socióloga de la Universidad Santo Tomás y Magíster en Estudios culturales de la Universidad Javeriana, docente del programa de Sociología de la Universidad Santo Tomás- Colombia, perteneciente al grupo de investigación Conflictos sociales, género y territorios, reconocido por Colciencias.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5592-951X>

Correo electrónico: dianavaron@usta.edu.co

DIANA MARCELA CALCETERO CASTRILLÓN

Estudiante de la Licenciatura Básica Primaria de la Fundación universitaria Unimon-serrate.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5165-5448>

Correo electrónico: dcalcetero@unimonsserrate.edu.co

ESTEFANÍA ACERO BUITRAGO

Sociología, Universidad Santo Tomás. Miembro del Grupo de investigación Estudios Interdisciplinarios de la Sociedad y la Cultura.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8246-6995>

Correo electrónico: estefania.acero@usantotomas.edu.co

**JAIRO ALBERO MERLO PINZÓN**

Doctor en Filosofía de la Universidad Autónoma de Barcelona y magister en Filosofía Latinoamericana por la Universidad Santo Tomás. Docente investigador de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Unimonsserrate. Integrante del grupo de Investigación interinstitucional Tlamatinime sobre ontología en América Latina y miembro del grupo Praxis, Infancias, Juventudes y Saberes de la Fundación Universitaria Unimonsserrate.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1957-3218>

Correo electrónico: jmerlo@unimonsserrate.edu.co

KENNY JHOANNY ZAPATA GÓMEZ

Sociólogo de la Universidad Santo Tomás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5169-3757>

Correo electrónico: kennyzapata653@gmail.com

LAURA BARRERO CORREAL

Terapeuta ocupacional de la Universidad Manuela Beltrán. Vinculada al Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9613-0040>

Correo electrónico: laurabarrero2000@yahoo.es

MARIA JOSÉ GÓMEZ BARRERO

Socióloga de la Universidad Santo Tomás. Vinculada al Grupo de estudio Educación y Política USTA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1100-3376>

Correo electrónico: Mariajosegomez50@yahoo.es



TATIANA ALEJANDRA GUTIÉRREZ OBREGOSO

Estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil de la Fundación universitaria Unimonsserrate.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5080-2883?lang=es>

Correo electrónico: tagutierrez@unimonsserrate.edu.co

ZHARICK CAMILA DIAZ ORJUELA

Estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonsserrate. Miembro del Semillero Hospitalario. Participante del proyecto Delfín: Evaluación de aprendizajes con rúbrica en ciencias naturales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-1246>

Correo electrónico: zcdiazo@unimonsserrate.edu.co

ÍNDICE TEMÁTICO

A

académicas, 17, 55, 96, 119 y 122
acompañamiento, 26, 31, 48, 93, 106, 155
alteridad, 13, 32
ambiental, 15, 47, 64, 67, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 120, 121
ambiente, 15, 16, 18, 55, 63, 69, 70, 71, 72, 76, 78, 92, 109, 120, 128, 147, 151
Ambiente, 80, 81, 93, 94, 95, 159
ámbitos, 23, 29, 31, 88, 91, 119, 124, 125, 130, 131, 133, 144, 145, 147, 149.
antropocentrismo, 15, 33, 64, 66, 69
aprendizaje, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 50, 54, 54, 58, 69, 71, 76, 79, 91, 92, 93, 95, 97, 99, 103, 110, 118, 122, 126, 130, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155.

B

Biocéntrica, 15, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 55, 57, 58
Biodanza, 15, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58
Bourdieu, 13, 14, 23, 41, 53, 58, 97, 121

C

calidad, 16, 17, 73, 74, 77, 79, 86, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 107, 109, 128, 129, 147, 153
campos, 13, 17, 121, 125, 126, 145, 146
capitalismo, 13, 33, 65, 66, 69, 120, 122, 123, 127
ciencia, 67, 68, 71, 97, 117, 118, 123, 124, 125, 127, 128, 131, 132
ciudadanía, 11, 130
colectivo, 15, 25, 27, 28, 31, 35, 42, 43, 44, 45, 55, 94, 97, 99, 118
colegio, 92, 96, 107, 108, 110, 111
común, 24, 67, 69, 70, 86, 87, 94, 117, 128, 130, 154, 155.
comunidad, 22, 26, 27, 28, 30, 34, 44, 45, 47, 58, 75, 77, 79, 85, 91, 94, 95, 96, 99, 103, 104, 106, 110, 117, 124, 126, 127, 131, 132,

133, 141

conocimiento, 13, 14, 17, 18, 22, 23, 24, 24, 26, 27, 28, 30, 33, 35, 37, 43, 44, 45, 57, 58, 66, 67, 69, 75, 91, 98, 110, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 143, 144, 146, 152, 154, 155, 156.

corporeidad, 13, 32

crítica, 12, 15, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 43, 56, 63, 65, 68, 69, 71, 76, 93, 94, 95, 97, 98, 106, 118, 123, 127, 132, 142, 146, 147, 150, 151, 153

cuerpo, 15, 32, 33, 41, 44, 45, 46, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 93, 15

cultural, 14, 16, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 44, 66, 74, 77, 88, 93, 97, 99, 104, 109, 117, 124, 147.

D

decreto, 93, 106, 107, 109, 110, 111, 112

democratización, 27, 117, 119, 127, 131, 132.

Derecho, 109

desarrollo, 16, 18, 22, 26, 28, 30, 32, 37, 41, 45, 50, 51, 56, 57, 58, 64, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 88, 93, 94, 97, 98, 103, 104, 112, 121, 125, 128, 130, 132, 133, 141, 142, 143, 146, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156

desigualdades, 16, 37, 97, 98, 99, 123

dialéctica, 25, 76, 142

dialogicidad, 15, 21, 34, 36

diferencial, 14, 64, 106

dignidad, 87, 88, 107, 108, 109, 121

discapacidad, 16, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113

Discapacidad, 85, 86, 87, 88

disciplina, 91, 122, 125, 126, 127, 142, 147

disciplinas, 12, 17, 44, 62, 80, 87, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 132

discurso, 21, 22, 27, 34, 36, 46, 125, 133

docente, 41, 42, 48, 50, 60, 61, 63, 76, 101, 105, 107, 113, 115, 123, 124, 127, 128, 129, 132, 157, 167, 170, 171, 177, 185, 186, 188

docentes, 16, 17, 41, 42, 46, 48, 55, 56, 57, 69, 88, 91, 93, 97, 98, 106, 108, 109, 110, 112, 133, 141, 143, 145, 147, 150, 151, 155, 156

dominación, 15, 33, 37, 64, 65, 77, 80, 97, 147

E

ecocéntrico, 64, 68, 70, 75, 76

ecocentrismo, 63, 64, 69, 70, 71, 76

educación, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 88, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 125, 127, 128, 130, 131, 133, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

educadores, 95, 97, 98

emancipadora, 111, 113, 114

enfoque, 15, 17, 18, 27, 41, 42, 43, 44, 46, 51, 64, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 78, 80, 86, 93, 97, 99, 104, 106, 107, 110, 132, 142, 143, 145, 146, 149, 153, 155, 156

enseñanza, 14, 15, 23, 25, 42, 45, 46, 50, 57, 67, 76, 93, 103, 110, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 153

epistémico, 117

escuela, 13, 14, 18, 24, 28, 31, 45, 64, 71, 73, 75, 79, 80, 91, 104, 133, 143, 144, 147

Estado, 29, 63, 65, 70, 71, 73, 96, 97, 105, 122, 132, 133, 147, 156

estrategias, 16, 22, 25, 28, 58, 66, 69, 74, 76, 79, 91, 93, 96, 146, 147, 148

estructural, 113, 121, 125

estudiantes, 12, 15, 16, 17, 18, 42, 43, 45, 47, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 74, 91, 93, 95, 98, 103, 104, 107, 110, 111, 112, 118, 133, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 154, 155

Ética, 32

evaluación, 17, 18, 107, 129, 132, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

experiencia, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 33, 35, 37, 41, 46, 49, 50, 52, 54, 55, 104, 124, 141, 144, 145, 149

F

flexibilidad, 17, 69, 145, 147

formación, 12, 13, 16, 30, 31, 46, 69, 73, 74, 83, 95, 97, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 122, 143, 146, 148, 150, 151, 154, 156

formativo, 16, 105, 107, 111, 112, 113

G

grupos, 14, 26, 31, 35, 37, 42, 50, 95, 97, 104, 132, 142

H

hegemonía, 14, 34, 65, 118

hiperconsumo, 66, 68, 120

historia, 13, 16, 18, 22, 29, 30, 36, 43, 64, 65, 66, 72, 85, 86, 88, 103, 104, 141, 146

holística, 57, 76, 126, 145

humanidades, 123, 124, 127

I

identidad, 15, 16, 31, 35, 44, 46, 50, 51, 53, 79, 93, 123

igualdad, 16, 21, 30, 31, 34, 86, 88, 94, 107, 108

inclusiva, 88, 92, 93, 96, 97, 98, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113

individualismo, 63, 68, 69, 79, 122

infancia, 42, 43, 54, 151, 152, 153, 155, 156

infantil, 42, 142, 149, 151, 152, 153, 154, 155

inferioridad, 34, 92

institución, 44, 46, 78, 95, 96, 97, 106, 107, 108, 109, 152

institucional, 13, 34, 72, 73, 75, 76, 151, 156

interdicción, 87

interdisciplinariedad, 16, 17, 117, 122, 126, 127, 128, 132, 133, 150

investigación, 17, 18, 36, 59, 73, 98, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 156

investigadores, 17, 18, 119, 121, 122, 126, 127, 128, 132, 133, 145

J

juntanzas, 70

justicia, 15, 16, 31, 35, 36, 111, 112, 121, 130

**L**

liberación, 21, 30, 31, 32, 36
luchas, 17, 31, 37, 87, 88

M

material, 12, 32, 33, 66, 75, 77
medio, 11, 15, 16, 22, 25, 27, 28, 31, 34, 37, 45, 47,
48, 51, 52, 55, 67, 69, 70, 71, 72, 78, 86, 92,
111, 117, 119, 120, 128, 146, 149, 152, 156
memoria, 46, 121
metodología, 29, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 57, 75,
76, 141, 148
miedo, 18, 48, 141, 147, 148, 149, 153, 156
Ministerio, 93, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111,
152
modelo, 29, 30, 31, 41, 71, 86, 87, 111, 112, 118,
120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 143
Modernidad, 118, 125
moral, 32, 70
movimientos, 14, 24, 26, 45, 46, 68, 71, 74, 86, 87,
88, 118, 127
mundo, 7, 15, 23, 25, 26, 29, 32, 34, 37, 43, 46, 52,
53, 54, 56, 63, 64, 65, 66, 67, 69
música, 45, 46, 47, 94

N

naturaleza, 15, 29, 41, 42, 44, 50, 51, 52, 63, 64,
64, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 120,
153
neoliberal, 31, 33, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 77,
79, 123
niñas, 143, 152, 153
niños, 93, 104, 108, 113, 143, 148, 149, 151, 152,
153, 154, 155, 156

O

occidental, 13, 77, 118, 124, 125

P

paradigma, 13, 44, 79, 80, 118, 120, 122, 123, 124,
127, 128, 138, 144, 145, 146
pedagogía, 16, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 36, 42, 44,
46, 55, 56, 57, 58, 64, 65, 68, 69, 74, 91, 93,
95, 98, 118, 126, 141, 147
pedagógico, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30,
37, 41, 47, 56, 68, 79, 80, 91, 92, 93, 99, 106,
110, 111, 117, 118, 141, 143, 146, 150, 151,
155

pensamiento, 18, 22, 28, 36, 43, 44, 51, 65, 93,
123, 124, 146, 154.
persona, 16, 53, 54, 74, 86, 87, 92, 94, 95, 96, 97,
99, 103, 105, 109, 111, 113, 119, 146, 154,
155
pertinencia, 17, 117, 121, 122, 123, 125, 127, 130,
132, 133, 151
política, 11, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 63, 66, 71,
72, 88, 132, 147
políticas, 11, 14, 16, 21, 23, 26, 27, 28, 64, 66, 69,
72, 86, 88, 91, 96, 124, 128, 129, 130
político, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 98, 99, 124, 125,
128, 133
popular, 14, 15, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,
30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 43
primaria, 67, 92, 96, 142, 151, 153, 155, 156
productividad, 33, 68, 73, 97, 122, 130
profesor, 55, 91, 92, 110, 119, 144, 145, 148

R

racionalidad, 13, 15, 32, 36, 44
razón, 24, 28, 30, 36, 37, 42, 64, 69, 71, 85, 86, 94,
95, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111,
113, 122, 123
realidad, 11, 13, 14, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 32,
33, 35, 36, 43, 49, 51, 69, 74, 77, 85, 92, 93,
98, 104, 105, 112, 118, 119, 121, 122, 123,
133, 148, 149, 150, 151, 156
religión, 103, 118
resistencia, 14, 17, 22, 23, 24, 33, 37, 64, 65, 68,
70, 33, 37, 64, 65, 68, 70, 79, 99, 147, 148
responsabilidad, 15, 30, 32, 35, 36, 44, 70, 80, 86,
96, 109, 123, 142, 148, 155

S

saberes, 23, 25, 26, 31, 34, 44, 56, 69, 97, 98, 117,
120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132,
133, 142, 143
sentido, 11, 14, 15, 17, 22, 24, 28, 44, 53, 56, 57,
66, 77, 78, 92, 125, 126, 129, 141, 142, 143,
145, 146, 151, 152, 156
significativo, 16, 22, 57, 88, 120, 144, 145, 146,
147, 154, 155
sistema, 14, 16, 17, 22, 23, 24, 30, 31, 32, 34, 35,
36, 37, 43, 45, 46, 51, 53, 63, 65, 66, 67, 68,
69, 70, 72, 73, 76, 93, 97, 98, 99, 103, 104,
111, 120, 142, 147, 148, 149, 150, 151, 156
soberanía, 127

social, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,
30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 44, 63, 65, 66,
67, 68, 70, 75, 77, 78, 80, 86, 87, 88, 91, 92,
93, 94, 96, 97, 98, 99, 104, 112, 117, 118,
120, 121, 123, 124, 125, 126, 128, 130,
131, 132, 133, 142, 142, 147, 149, 152, 156
sociedad, 16, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35,
37, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 77, 80, 85, 86,
88, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 103, 104, 105,
112, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124,
125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 141,
142, 143, 146, 148, 150, 152, 153
Sociología, 28, 41, 42, 46, 53, 56, 58, 63, 67, 68,
70, 91, 97, 98, 99, 117, 124

T

tecnología, 71, 127, 132
territorialidades, 22
territorio, 24, 25, 26, 27, 35, 70, 72, 73, 77, 78,
109, 120, 121, 129, 130, 131
transdisciplinariedad, 16, 17, 44, 117, 122, 125,
126, 127, 132

U

universidad, 42, 47, 50, 51, 56, 57, 117, 119, 122,
123, 124, 125, 126, 127, 132
Universidad, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 55, 127,
128, 129, 131, 133

V

víctimas, 34, 35, 36, 37, 147
vida, 11, 15, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 33,
34, 35, 36, 37, 42, 45, 50, 51, 54, 56, 58, 63,
64, 66, 71, 74, 71, 79, 80, 86, 87, 79, 80, 86,
87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 103, 112, 122,
128, 129, 130, 146, 148, 151, 152, 154, 156
vital, 21, 27, 32, 33, 55, 57, 58, 68, 99, 152
vivir, 32, 33, 35, 37, 45, 64, 67, 80, 97, 146
voluntad, 75



e

Una educación diferenciada reúne diversas miradas pedagógicas que buscan ensanchar el horizonte de la educación contemporánea desde enfoques críticos, comunitarios y humanistas. El libro integra investigaciones sobre educación popular, educación biocéntrica, pedagogías ambientales, discapacidad, inclusión y evaluación, articulando experiencias, debates y prácticas situadas. A partir de análisis teóricos, estudios de caso y procesos de sistematización, la obra invita a comprender la educación como un proceso vivo que se transforma y se agencia desde la riqueza de su propia diversidad. El presente volumen ofrece herramientas epistemológicas y metodológicas para robustecer praxis educativas más justas, sensibles y coherentes con los desafíos actuales.



EDITORIAL
UNIMONSERRATE