

# Guía Global

de Ética, Principios, Políticas y Prácticas  
en la Educación Equilibrada e Inclusiva

Serie

Volumen I

Marco Conceptual y Técnico

Prefacio por Edgar Morin

Una iniciativa de



Education  
Relief  
Foundation

En colaboración con



## Guía Global de Ética, Principios, Políticas y Prácticas en la Educación Equilibrada e Inclusiva (Serie de Guías Globales)

### Derechos de Autor y de Uso del Producto Final

Esta obra es una iniciativa de  
The Education Relief Foundation

© The Education Relief Foundation (ERF), 2018

diseño: strudelmedia design

ISBN 978-2-9701250-3-7

### The Education Relief Foundation (ERF)

1 Route des Morillons  
1218 Ginebra, Suiza

tel: +41 (0) 22 920 08 59

email: erf@educationrelief.org

web: educationrelief.org

Esta publicación cuenta con  
una Licencia Internacional  
Creative Commons Attribution-  
NonCommercial-ShareAlike 4.0  
(CC BY-NC-SA 4.0).



## Equipo Editorial

### **Manssour Bin Mussallam**

Editor en Jefe

### **Florine Jobin**

Editor Adjunto

## Contributors

### **Manssour Bin Mussallam**

Presidente,  
The Education Relief Foundation

### **Florine Jobin**

Jefa de Coordinación del Programa de  
Contenido, The Education Relief Foundation

### **Prof Abdeljalil Akkari**

Profesor en educación internacional y com-  
parada de la Facultad de Psicología y Ciencias  
de la Educación, Universidad de Ginebra, y  
codirector de ERDIE (Grupo de Investigación  
en Educación Internacional) en UNIGE, Suiza

### **Dr Carlos J. Delgado Díaz**

Profesor Titular de Filosofía,  
Universidad de La Habana

### **Dr Joel Gómez**

Presidente y Director General, Centro de  
Lingüística Aplicada, Washington, EUA

### **Prof Norbert Hounkonnou**

Presidente, Academia Nacional de Ciencias,  
Artes y Letras de Benín (ANSALB) y Miembro  
del Consejo de ICOMPA-UNESCO

### **Dr Ali Moussa Iye**

Jefe de la Sección de Historia y Memoria  
para el Diálogo, Sector de Ciencias Sociales y  
Humanas, UNESCO París

### **Dr Victoria Kanobe Kisaakye**

Coordinadora de Programas, Oficina Regional  
de la UNESCO para África Oriental, Oficina del  
Proyecto en Kampala

### **Dr Juan Manuel Martínez García**

Coordinador Sectorial de Operación  
Estratégica, Subsecretaría de Educación Básica,  
Secretaría de Educación Pública, Estados  
Unidos Mexicanos

### **Dr Michalis Moutselos**

Becario Posdoctoral en el Departamento  
de Diversidad Sociocultural del Instituto  
Max Planck para el Estudio de la Diversidad  
Religiosa y Étnica

### **Dr Daya Reddy**

Presidente, International Science Council (ISC),  
Francia  
Profesor, Universidad de Ciudad del Cabo,  
Sudáfrica

### **Dr Malva Villalón**

Profesor, Facultad de Educación, Pontificia  
Universidad Católica de Chile

## URSULA

### **Dr François Vallaëys**

Presidente, Unión de Responsabilidad Social  
Universitaria Latinoamericana (URSULA)  
Profesor, Escuela de Negocios del Pacífico,  
Universidad del Pacífico (Perú)

## SEAMEO INNOTECH

### **Dr Sharon Joy Berlin-Chao**

Gerente, Oficina de Gestión del Aprendizaje

### **Philipp Purnell**

Gerente, Investigación e Innovación Educativas

### **Yolanda Delas Alas**

Especialista Senior, Unidad de Innovaciones  
Educativas, Oficina de Investigación e  
Innovación Educativas

### **Edith Pimentel**

Especialista Senior, Unidad de Desarrollo del  
Aprendizaje y la Capacitación, Oficina de  
Gestión del Aprendizaje

### **Michelle Sarabillo**

Asociada Senior, Unidad de Desarrollo del  
Aprendizaje y la Capacitación, Oficina de  
Gestión del Aprendizaje

## GLOBETHICS.NET

### **Prof Dr Obiora Ike**

Director Ejecutivo, Globethics.net

*Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.*

– Antonio Machado

*La pedagogía del oprimido, animada por una auténtica  
generosidad humanista y no “humanitarista”, se presenta  
como la pedagogía de la humanidad.*

– Paolo Freire

# Índice

Abreviaturas y Glosario . . . . .	vi
Nota del Editor . . . . .	vii
Prefacio . . . . .	x
Capítulo I: La Educación Equilibrada e Inclusiva y la Diversidad . . . . .	1
Capítulo II: Los Cuatro Pilares de la Educación Equilibrada e Inclusiva . . . . .	17
Intraculturalismo . . . . .	19
Transdisciplinariedad . . . . .	35
Dialectismo . . . . .	54
Contextualidad . . . . .	68
Capítulo III: La Ética y la Educación Equilibrada e Inclusiva. . . . .	94
Epílogo . . . . .	117
Anexo . . . . .	135

## Abreviaturas

<b>EEI</b>	Educación Equilibrada e Inclusiva
<b>CEWG</b>	Grupo Consultivo de Expertos
<b>ERF</b>	Education Relief Foundation
<b>Guía Global</b>	Guía Global de Ética, Principios, Políticas y Prácticas en la Educación Equilibrada e Inclusiva
<b>ODS</b>	Objetivo de Desarrollo Sostenible

## Glosario

<b>Educación Equilibrada e Inclusiva</b>	Educación basada en los cuatro pilares de intraculturalismo, transdisciplinariedad, dialectismo y contextualidad
<b>• Intraculturalismo</b>	Enfoque basado en la introspección cultural profunda para obtener un entendimiento más completo del intereudamiento y la interdependencia de las culturas
<b>• Transdisciplinariedad</b>	Enfoque integrador de perspectivas múltiples basado en la interconexión de las áreas del conocimiento académico y no académico para obtener un entendimiento complejo y holístico del mundo
<b>• Dialectismo</b>	Enfoque interaccional y sinérgico basado en un diálogo que propone problemas y un intercambio crítico, en aras del pensamiento libre y crítico a través de la participación proactiva de los estudiantes
<b>• Contextualidad</b>	Enfoque centrado en el contexto, basado en la integración y adaptación a las realidades, valores y marcos interpretativos de los estudiantes para desarrollar su sentido de copropiedad y cocreación
<b>Introspección cultural</b>	Estudio a profundidad de la cultura propia; práctica de analizar la pertenencia cultural propia
<b>Área del conocimiento</b>	Información acumulada relacionada con un área específica del conocimiento, ya sea académica o no.
<b>Estudiantes como protagonistas</b>	Proceso que permite que los estudiantes se conviertan en agentes proactivos (protagonistas) de su educación

## Nota del Editor

**En 2017, Education Relief Foundation (ERF)**, con la cooperación de sus socios locales, organizó una serie de Reuniones de Consulta con Partes Interesadas Regionales de Alto Nivel, cubriendo el Sudeste Asiático, África, Latinoamérica y el Caribe, así como Europa y Norteamérica. Estas reuniones tenían tres objetivos: 1) presentar el concepto de Educación Equilibrada e Inclusiva (EEI) según la concepción, definición y desarrollo de ERF, incluyendo sus cuatro pilares (i. intraculturalismo; ii. transdisciplinariedad; iii. dialectismo; iv contextualidad); 2) fomentar el diálogo y el intercambio sobre la relevancia de la EEI en distintos contextos regionales, nacionales y locales; 3) comparar las recomendaciones en torno a la EEI aportadas por las partes interesadas regionales.

El 8 de diciembre de 2017, ERF convocó al primer congreso internacional sobre Educación Equilibrada e Inclusiva (ForumBIE 2030) en la sede de las Naciones Unidas en Ginebra. Conformado por partes interesadas tan diversas como la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO), la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) y el Centro Nacional para el Desarrollo Curricular de Uganda (NCDC - Ministerio de Educación y Deporte), entre otras, los delegados del Foro resolvieron:

Respaldar solemnemente la iniciativa lanzada por Education Relief Foundation (ERF) en materia de Educación Equilibrada e Inclusiva (EEI) de la siguiente manera:

1. Reconocemos los logros obtenidos en las reuniones con las partes interesadas regionales organizadas durante 2017 por Education Relief Foundation (ERF) y sus socios, a saber, la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO), la Academia de Ciencias de Nigeria (NAS), el Centro de Lingüística Aplicada (CAL), Globethics.net Foundation (GE.net) y la Escuela de Diplomacia de Ginebra, como contribuciones globales a nuestros esfuerzos por impulsar la agenda del ODS4 en las regiones del Sudeste Asiático, Latinoamérica, África y el Norte Global;
2. Tomamos nota de las recomendaciones obtenidas en las reuniones con las partes interesadas antes mencionadas con respecto al desarrollo de la juventud a través de la Educación Equilibrada e Inclusiva mediante la formación adecuada de los docentes con pedagogías de Educación Equilibrada e Inclusiva (EEI) para generar entornos escolares culturalmente receptivos; y

3. Manifestamos nuestro respaldo a la necesidad de desarrollar una guía global de ética, principios, políticas y prácticas para la entrega y recepción de la metodología de Educación Equilibrada e Inclusiva de ERF, basada en los cuatro pilares de ERF de la Educación Equilibrada e Inclusiva, que sustenta los principios de *intraculturalismo, transdisciplinariedad, dialectismo y contextualidad*.

Esta publicación es resultado de la colaboración de ERF con su Grupo Consultivo de Expertos (CEWG) y otros expertos internacionales para cumplir con su compromiso de preparar una Guía Global para la Educación Equilibrada e Inclusiva dentro de un año a partir del primer ForumBIE 2030.

Se determinó que era necesario que la *Guía Global de Ética, Principios, Políticas y Prácticas en la Educación Equilibrada e Inclusiva* fuera una serie de publicaciones (Serie de Guías Globales) que permitiera reflejar de forma fidedigna la esencia de la Educación Equilibrada e Inclusiva, además de ofrecer un marco integral y eficaz para la operacionalización a las partes interesadas de todos los sectores, regiones y contextos. Este volumen es la primera publicación de la Serie de Guías Globales. En consecuencia, debe tratarse como un marco no exhaustivo de conceptos y técnicas amplios que se utilizará para crear y desarrollar una serie de proyectos piloto. Los proyectos piloto se llevarán a cabo junto con las partes interesadas internacionales, regionales y nacionales relevantes para: a) actualizar el marco de este volumen en una segunda edición; b) publicar, en volúmenes posteriores, versiones contextualizadas y ampliadas del marco de trabajo; y c) articular mecanismos para la implementación y escalación.

### **El presente volumen está estructurado de la forma siguiente:**

El **Capítulo I** incluye reflexiones sobre las deficiencias y necesidades de nuestros sistemas educativos actuales y cómo los pilares de la EEI aportan el marco necesario para replantear y reformar la educación para que sea verdaderamente inclusiva;

El **Capítulo II** se divide en cuatro partes, una para cada pilar. Cada parte consta de un(a):

*Definición:* una oración que sintetiza la esencia del pilar;

*Artículo:* una reflexión conceptual del pilar en cuestión, cada una elaborada por distintos autores; (en el caso de la contextualidad, se encargaron dos artículos, uno desde el punto de vista del Sur Global y otro desde el punto de vista del Norte Global);

*Descripción General:* un texto conciso que explica el pilar en cuestión;

*Principio Rector:* un precepto que permite orientar el pilar en su implementación;



*Marco Técnico*: un marco de trabajo lógico estructurado de la siguiente manera:

*Meta Global*;

*Resultados*;

*Productos*: clasificados como *Plan de Estudios o Pedagogía*;

*Herramienta de autoevaluación* en dos partes:

*Obtención de Productos* para identificar el logro de los productos de cualquier resultado dado;

*El Nivel de Alineación de los Resultados* que, dependiendo de la combinación de productos obtenidos, producirá uno de los cuatro niveles de alineación: *Mínima, Parcial, Elevada o Plena*.

**El Capítulo III** explora el aspecto ético de la EEI y su potencial como medio para transformar nuestra concepción de la ética frente a un mundo cada vez más complejo, desde la crisis social hasta la ambiental.

**El Epílogo** explora el concepto de Educación Equilibrada e Inclusiva en términos de su relación con la Educación Superior y presenta un ejemplo de gobernanza de la Educación Equilibrada e Inclusiva a través de la responsabilidad social universitaria.

También se incluye un marco lógico adicional como *Anexo I*. El Marco Técnico para cada pilar constituye un marco de trabajo amplio definido hasta los productos. Además, el *Anexo 1* es la plantilla del marco lógico que se utilizará para la articulación de las actividades e indicadores contextuales durante el desarrollo de proyectos piloto. Mientras que el marco lógico del Anexo I es relevante para la planeación, implementación, monitoreo y evaluación de las actividades relativas a un proyecto piloto dado, los Marcos Técnicos incluidos en este volumen permitirán evaluar el nivel de alineación de estas actividades con respecto a los resultados de cada pilar.

El lector podrá, dependiendo de sus necesidades, aproximarse a este volumen de diferentes maneras. Para desarrollar un proyecto piloto, bastaría con leer el Capítulo II, enfocándose en la *Definición*, la *Descripción General*, el *Principio Rector* y el *Marco Técnico*, así como en el *Anexo I*. Para los intelectualmente curiosos, se recomendaría que se enfocaran en los artículos de los Capítulos I, II y III. No obstante, hemos estructurado el presente volumen de una manera cíclica e integrada, ya que nuestra propuesta consiste en que esta es la ruta secuencial que servirá al lector para obtener el entendimiento más integral de la Educación Equilibrada e Inclusiva. ■

## Preface [ Original francés con traducción al español ]

### Version Française

**L'enseignement doit concilier quatre missions fondamentales:** anthropologique, civique, nationale, humaniste. Anthropologique, car non seulement la culture scolaire doit parachever l'humanisation de l'enfant, mais elle doit aussi aider chacun à développer le meilleur de lui-même, l'être humain étant capable du meilleur comme du pire, de s'abaisser ou de s'élever — par là même l'enseignement prend un caractère éthique. Civique, car il s'agit de former des citoyens capables à la fois d'autonomie individuelle et d'intégration dans leur société. Nationale, car l'école doit contribuer à améliorer la qualité de vie et de pensée de la Nation: au fond, l'école doit permettre à chacun de vouloir réaliser ses aspirations, mais toujours au sein d'une communauté — c'est pourquoi je dirais qu'elle remplit pleinement son rôle lorsqu'elle parvient à enseigner conjointement l'idée de responsabilité personnelle et de solidarité à l'égard d'autrui. Enfin la mission humaniste: l'humanisme n'est pas seulement la reconnaissance de la pleine humanité de toute personne, quelle que soit son origine, son sexe, sa croyance; c'est en notre siècle la conscience de la communauté de destin de toute l'humanité, de l'interdépendance de toutes ethnies et nations, la participation de chacun à la grande aventure de l'espèce humaine à l'ère planétaire, et, ici nous retrouvons l'éthique présente dans la mission anthropologique de l'enseignement, de participer à la lutte ininterrompue entre les forces d'association, d'union, d'amour et les forces de rupture, désunion, désintégration et mort.

Ici, il n'y a pas à choisir entre un savoir humaniste et un savoir-faire utilitariste, il faut concilier l'un et l'autre. J'ajoute que l'enseignement ne doit pas seulement s'adapter aux besoins professionnels ou techniques d'une société; il doit également adapter les besoins d'une société à ceux de la culture. S'inscrire dans son époque est nécessaire (ne serait-ce que pour la contester), mais cela doit toujours être contrebalancé par l'accès à une culture multiséculaire et multimillénaire, qui passe par les humanités, la littérature, l'histoire, les langues et connaissances anciennes.

Il est non moins évident que l'enseignement détermine l'usage aisé et pertinent de sa propre langue, y compris lorsque celle-ci est minoritaire. Mais il doit aussi comporter la sauvegarde des valeurs de sa propre culture, notamment les valeurs de solidarité et communauté, tout en effectuant l'ouverture sur les autres cultures et sur le monde.

Cette ouverture universaliste, qui ne peut exister durablement que par des racines profondes, exprime inévitablement la nécessité d'introduire dans les programmes des thèmes aidant l'étudiant à affronter les grands problèmes personnels et civiques de

## Version Française

son existence. Il s'agit donc d'une institution scolaire non seulement ancrée dans la communauté, et tournée vers le monde, mais aussi d'une éducation ouverte à la vie, qui prépare à la vie au-delà des savoir-faire techniques requis par le marché du travail. Il faut alors repenser l'enseignement afin qu'il réponde mieux qu'il ne le fait à l'exigence formulée par Jean Jacques Rousseau : « enseigner à vivre ».

Par conséquent, il est important d'inscrire dans les programmes un aspect ubiquiste de la vie: l'affrontement à l'incertitude, à l'erreur et à l'illusion. L'erreur et l'illusion tiennent au fait que toute connaissance est une traduction et reconstruction cérébrale-mentale à partir de données sensorielles, d'où le risque inhérent d'erreur propre au processus de connaissance. De plus, tel qu'indiqué par Shannon dans sa théorie de la communication, la transmission d'une information d'un émetteur à un récepteur risque toujours d'être perturbée ou brouillée par le « bruit ».

Puisque toute erreur et toute illusion peuvent avoir des conséquences nocives voire fatales, bien que parfois elles puissent être fécondes – comme dit le poète Voznessenski « tu cherches/l'Inde/Tu trouves/L'Amérique » –, il faut un enseignement spécifique sur les risques d'erreur inclus dans tout processus de connaissance. Mais il s'agit également, si ce n'est principalement, de montrer que l'erreur vient de la réduction d'une réalité complexe à un seul élément ou bien d'un manichéisme qui efface les complexités. L'affrontement à l'incertitude, à l'erreur et à l'illusion c'est donc non seulement le problème de chaque individu dont le futur est incertain à chaque étape de sa vie, mais c'est aussi celui de l'humanité, emportée dans les cours impétueux et incertains de la mondialisation.

Je propose également d'introduire dans l'enseignement la compréhension d'autrui qui, en dépit de la multiplication des voies de communications, est en régression. Elle répond à un besoin vital, non seulement de culture à culture, de peuple à peuple, mais aussi au sein de chaque famille, chaque profession, chaque lieu de travail: savoir qu'autrui est à la fois semblable à soi tout en étant différent de soi. C'est la meilleure éducation possible pour la paix – la paix entre nations, tout comme la paix intérieure de l'esprit et de l'âme.

L'urgence fondamentale, en réalité, est de retrouver le sens des grands problèmes. Or, tous les grands thèmes sont polydisciplinaires, si bien qu'ils sont écartés des programmes ! Prenons la question « qu'est-ce qu'être humain ? » La réponse n'est enseignée nulle part, alors qu'elle touche au plus profond de notre identité. Elle se trouve éclatée, en biologie, en psychologie, en sociologie, en littérature, histoire, et j'en passe.

## Version Française

En compartimentant les connaissances à travers des disciplines, on forme des compétences spécialisées, mais on atrophie la capacité à relier ces connaissances et donc à considérer les problèmes dans leur complexité et globalité. Or, il faut prendre pleinement conscience de la complexité humaine qui est trinitaire: individuelle – sociale – biologique.

Par conséquent, je propose aussi d'introduire les perspectives futures de l'humanité, dont les processus techniques-scientifiques ont déjà commencé (prolongation de la vie, intelligence artificielle, algorithmisation de la société), mais où ces mêmes processus produisent des conséquences catastrophiques : la dégradation de la biosphère; les agricultures industrialisées qui détruisent les sols et dénaturent les aliments; les monocultures détruisant les autonomies alimentaires des nations, surtout latino-américaines et africaines; les déforestations massives; et tout cela ayant nécessairement des conséquences économiques et politiques.

Pour cela, il nous faut pouvoir dénoncer l'aveuglement d'un enseignement disciplinairement compartimenté. Être transdisciplinaire, ce n'est pas être antidisciplinaire. **L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité supposent la discipline.** La transdisciplinarité c'est faire communiquer les différentes disciplines, c'est aussi faire communiquer les disciplines avec les domaines de connaissances non-disciplinaires, en bref c'est nourrir son esprit et complexifier sa pensée. En compartimentant les connaissances à travers des disciplines, on forme des compétences spécialisées, mais on atrophie la capacité à relier ces connaissances et donc à considérer les problèmes dans leur globalité. Les disciplines sont d'autant plus fécondes lorsqu'elles s'ouvrent. Cela dit, il y a des sujets qui sont transdisciplinaires, d'autres qui ne le sont pas. Mais tous les grands sujets comme « qu'est-ce que l'homme dans le monde? » nécessitent une nouvelle formation transdisciplinaire. C'est pourquoi la réponse n'est enseignée nulle part dans l'enseignement disciplinairement compartimenté, alors qu'elle touche au plus profond de notre identité et de notre existence. À nouveau, elle se trouve éclatée et fragmentée en de multiples disciplines qui ne communiquent pas entre elles. Pour instance, des sciences comme l'écologie et l'astrophysique, devenue cosmologie, sont en fait transdisciplinaires et devraient avoir une place importante dans l'enseignement.

La pédagogie doit être repensée afin de trouver le bon équilibre entre autorité et liberté, face à des générations souvent plus rétives qu'autrefois à la structure. Comment former, aider, civiliser, sans domestiquer? L'autorité reste nécessaire, mais elle doit pouvoir s'imposer d'elle-même, par le prestige, la qualité et la présence humaine. Il faut de la liberté, mais elle ne doit pas non plus faire exploser tous les cadres. Certains élèves ont besoin de structure pour se former, d'autres la vivent comme une contrainte épouvantable. Il n'est donc pas question d'abolir la structure, ni de lui permettre d'être

## Version Française

source d'asphyxies. D'où l'importance de repenser la pédagogie pour qu'elle se base sur une relation de dialogue, d'échange, de compréhension mutuelle et respect réciproque entre enseignants et enseignés. C'est ainsi que l'enseignant peut devenir non plus le fournisseur des connaissances, que les élèves peuvent trouver instantanément par les technologies de l'information et de la communication, mais le contrôleur, le vérificateur, le synthétiseur des connaissances – peut-être même le chef d'orchestre.

En repensant l'éducation, il est aussi suprêmement important que soit ici traitée la nécessité de repenser l'éducation inclusive. Cela va sans dire que celle-ci doit impérativement pouvoir affronter et surmonter tous les problèmes d'exclusion que nous connaissons, tels que la pauvreté, les conflits et les handicaps. Mais elle doit aujourd'hui aussi pouvoir circonvier à tous les problèmes plus subtils, mais tout aussi profondément nuisibles: la marginalisation, l'aliénation, les ethnocides, parmi tant d'autres. Pour cela, ce n'est plus uniquement l'accès à une éducation, mais bel et bien une refonte complète des systèmes d'éducation qui est nécessaire.

Mais enseigner à vivre, ce n'est pas donner des recettes. Les humanités ont un rôle à jouer. La littérature, c'est un accès extrêmement concret à la connaissance de l'être humain. La philosophie, c'est l'apprentissage de la réflexivité, c'est un outillage pour réfléchir au second degré à tout ce que l'on fait dans la vie. Le cinéma, le théâtre, la poésie, l'art et la musique, ce sont aussi de la passion et de l'émotion à travers lesquelles passent de la connaissance. Or nous savons que les idées ne se transmettent qu'avec de la passion. S'il n'y a pas de passion, l'esprit s'assèche, nous sommes condamnés à des savoirs desséchés. L'une des grandes découvertes des sciences du cerveau, que l'on retrouve chez Jean-Didier Vincent et Antonio Damasio, est qu'il n'y a pas de siège de la raison pure. Dès qu'un centre rationnel est excité, un centre émotionnel l'est aussi. Autrement dit, nous avons besoin en permanence d'une dialectique raison-passion. Il faut le rappeler avec force, car l'enseignement des humanités a tendance à être refoulé par une culture scientifique et technico-scientifique, alors que ces deux cultures devraient communiquer en permanence. La raison glacée, est inhumaine ; la passion sans raison, c'est le délire. Nous devons enseigner que vivre est une dialectique ininterrompue et variable selon les circonstances entre raison et passion. Et cela est vrai aussi pour l'enseignant. Comme disait Platon, pour enseigner il faut de l'Éros. L'amour de la connaissance et l'amour des élèves doivent être liés.

L'enseignement doit profondément se réformer depuis le primaire mais surtout au niveau secondaire et au niveau universitaire. Il doit se tourner vers le passé et vers le futur. Vers le passé: chaque culture a besoin de sauvegarder des savoirs traditionnels féconds et des pratiques communautaires qui tendent à dépérir. Vers le futur : il s'agit d'innover de façon créatrice dans la transdisciplinarité qui seule peut traiter les grands

## Version Française

problèmes comme celui du développement, de la mondialisation, de la symbiose entre l'apport occidental et l'apport des autres civilisations d'un art de vivre.

### L'éducation devrait ainsi comporter:

L'enseignement de la relation inséparable Unité-Diversité humaine: l'Unité humaine est le trésor de la diversité humaine, la Diversité humaine est le trésor de l'unité humaine;

La conscience de l'ère planétaire;

La conscience de la communauté de destin créée par la mondialisation;

Le développement de l'idée de Terre Patrie;<sup>1</sup>

La prospective: transhumanisme? Catastrophes et régressions?;

La nécessité de relier culture scientifique et culture des humanités;

Le problème du contrôle éthique et politique des pouvoirs produits par les sciences (nucléaires, génétiques, informatiques);<sup>2</sup>

L'esthétique comme dimension anthropologique;

La connaissance critique de la culture médiatique (mass culture) et de la culture d'internet;

La culture de paix à partir de l'enseignement de la compréhension humaine.

L'éducation doit ainsi préparer à affronter les problèmes de la vie personnelle et civique, à la compréhension d'autrui, à la préservation de ses racines, à prendre conscience des risques d'erreur et d'illusion, à composer avec l'incertitude, les aléas, l'inattendu. C'est dans cette logique fondamentale que cette première édition du *Global Guide of Ethics, Principles, Policies, and Practices in Balanced and Inclusive Education* s'inscrit. En proposant les piliers de l'intraculturalisme, la transdisciplinarité, le dialectisme et la contextualité, ce tome nous fournit non seulement l'opportunité de repenser l'éducation collectivement, mais aussi un cadre et une méthode d'opérationnalisation d'une éducation véritablement équilibrée et donc inclusive de tous. *C'est en ce sens que j'affirme que l'éducation doit « enseigner à vivre ».*

**Edgar Morin**

**Septembre 2018, Montpellier, France**

1. Cf. mon ouvrage du même nom.

2. Cf. mon ouvrage *Science avec conscience*.

## Traducción al español

**La educación debe conciliar cuatro misiones fundamentales:** antropológica, cívica, nacional y humanista. Antropológica, porque la cultura escolar no debe solamente complementar la humanización del estudiante, sino que también debe ayudar a que cada uno desarrolle lo mejor de sí mismo, dado que el ser humano es capaz de lo mejor y lo peor, de lo más degradante y lo más elevado; de la misma manera, la docencia adopta un carácter ético. Cívica, porque es una cuestión de formar ciudadanos capaces de al mismo tiempo tener autonomía individual y de integrarse a su sociedad. Nacional, porque la escuela debe contribuir a mejorar la calidad de vida y de pensamiento en el país: en su labor más básica, la escuela debe permitirle a cada uno querer cumplir sus aspiraciones, pero siempre dentro de una comunidad. Es por eso que yo diría que cumple plenamente con su rol cuando logra enseñar conjuntamente la idea de responsabilidad personal y solidaridad con los demás. Por último, la misión humanista: el humanismo no sólo consiste en reconocer la humanidad plena en cada persona, independientemente de su origen, sexo o creencias; es, en este siglo, la conciencia de destino comunitario de toda la humanidad, de la interdependencia de todos los grupos étnicos y naciones, de la participación de todos en la gran aventura de la raza humana en la era planetaria. Es aquí donde encontramos las cuestiones éticas presentes en la misión antropológica de la educación: participar en la lucha ininterrumpida entre las fuerzas de asociación, unión y amor y las fuerzas de ruptura, desunión, desintegración y muerte.

Aquí, no hay opción entre conocimiento humanista y utilitario, debemos conciliar ambos. Añadiría que la educación no debe simplemente adaptarse a las necesidades profesionales o técnicas de una sociedad; también debe adaptar las necesidades de una sociedad a las de la cultura. Es necesario que forme parte de nuestros tiempos (aunque sea apenas a manera de desafío), pero siempre debe equilibrarse con el acceso a una cultura centenaria y milenaria que incluya las humanidades, la literatura, la historia, las lenguas y los conocimientos antiguos.

También es claro que la educación determina el uso fluido y relevante de la lengua propia, incluso si es una lengua minoritaria. Pero también debe incluir la salvaguarda de los valores de la propia cultura, específicamente los valores de solidaridad y comunidad, mientras que al mismo tiempo se abre a otras culturas y al mundo.

Esta apertura universal, que únicamente puede existir de forma sostenible a través de raíces fuertes, expresa inevitablemente la necesidad de incluir en los planes de estudio temas que ayuden a los estudiantes a enfrentarse a los principales problemas personales y cívicos de sus vidas. Es por lo tanto una institución educativa que no solamente tiene sus fundamentos en la comunidad y se orienta hacia el mundo, sino que también

## Traducción al español

es una educación abierta a la vida, que prepara para la vida más allá de los conocimientos técnicos requeridos por el mercado laboral. En consecuencia, es necesario replantear la docencia para que responda mejor al mandato planteado por Jean-Jacques Rousseau: *enseigner à vivre*.<sup>1</sup>

Por ello es importante incluir un aspecto omnipresente de la vida en el currículo: la confrontación con la incertidumbre, el error y la ilusión. El error y la ilusión se deben al hecho de que todo conocimiento es una interpretación y reconstrucción mental de estímulos sensoriales, por lo que existe el riesgo inherente de error en el proceso de adquirir el conocimiento. Además, como señala Shannon en su teoría de la comunicación, la transmisión de información de un emisor a un receptor siempre se enfrenta al riesgo de sufrir interrupciones o interferencias causadas por “ruido”.

Dado que cada error y cada ilusión pueden tener consecuencias dañinas o incluso mortales, aunque en ocasiones también pueden ser fructíferos —en palabras del poeta Voznessenski: “Buscas/la India/Encuentras/América”—, existe la necesidad de enseñar específicamente sobre los riesgos de error inherentes a cualquier proceso de adquisición de conocimientos. Pero también se trata, sobre todo, de demostrar que hay errores que se derivan de reducir una realidad compleja a un solo elemento o de un pensamiento dual que elimina las complejidades. Por ello, la confrontación con la incertidumbre, el error y la ilusión no es solamente un problema que debe enfrentar cada persona cuyo futuro es incierto en cada etapa de su vida, sino también le corresponde a la humanidad, arrastrada hacia las impetuosas e inciertas corrientes de la globalización.

También propongo que se incluya el entendimiento de otros en la educación, el cual, a pesar de que los canales de comunicación se han multiplicado, se encuentra en declive. Satisface una necesidad vital, no sólo entre culturas y entre personas, sino también dentro de cada familia, cada profesión, cada lugar de trabajo: saber que los demás son similares y al mismo tiempo diferentes de uno. Es la mejor educación posible para obtener la paz: paz entre las naciones, así como paz interior de mente y espíritu.

La urgencia fundamental, en realidad, consiste en redescubrir el significado de las grandes cuestiones. Sin embargo, todos los grandes temas son multidisciplinarios, tanto que ¡se les ha excluido de los programas! Tomemos la pregunta “¿qué significa ser humano?” En ningún lado enseñan la respuesta, aunque llega a la parte más profunda de nuestra identidad. Se encuentra dispersa en la biología, la psicología, la sociología, la literatura, la historia y en otras materias.

1. Enseñar a vivir, educar para la vida.



### Traducción al español

Al compartimentar el conocimiento en disciplinas es posible formar habilidades especializadas, pero la capacidad de vincular este debemos ver la complejidad humana como una trinidad: individual – social – biológica.

Por lo tanto, también propongo introducir los futuros prospectos de la humanidad, cuyos procesos técnico-científicos ya han comenzado (extensión de la vida, inteligencia artificial, algoritmización de la sociedad), pero donde estos mismos procesos tienen consecuencias catastróficas: la degradación de la biósfera; agricultura industrializada que destruye los suelos y artificializa los alimentos; monocultivos que destruyen la autonomía alimentaria de las naciones, especialmente en Latinoamérica y África; deforestaciones masivas; y todo ello con sus inevitables consecuencias económicas y políticas.

Para lograrlo, debemos tener la capacidad para denunciar la cerrazón de una educación compartimentada por disciplinas. Ser transdisciplinario no significa ser antidisciplinario. **Tanto la interdisciplinariedad como la transdisciplinariedad implican disciplina.** La transdisciplinariedad se refiere a garantizar la comunicación entre las distintas disciplinas, se trata de asegurar la comunicación entre las disciplinas con áreas del conocimiento no disciplinarias; en resumen, se trata de nutrir la mente propia y complejizar el pensamiento propio. Al compartimentar el conocimiento en disciplinas, es posible formar habilidades especializadas, pero la capacidad de vincular este conocimiento y, por ende, de considerar los problemas de forma integral en toda su complejidad, está, de nuevo, atrofiada. Las disciplinas son aún más fructíferas cuando se abren. Dicho esto, hay algunos temas que son transdisciplinarios y otros que no. Pero todos los temas principales, como “¿qué es la Humanidad en el mundo?”, requieren una formación transdisciplinaria. Es por esto que la respuesta no se enseña en ninguna parte de la educación compartimentada por disciplinas, aunque llegue a las profundidades más recónditas de nuestra identidad y nuestra existencia. Como mencioné antes, se encuentra dispersa en disciplinas múltiples que no se comunican entre sí. Por ejemplo, ciencias como la ecología y la astrofísica, que se ha convertido en la cosmología, son de hecho transdisciplinarias y deberían tener un lugar importante en la educación.

Es necesario hacer un replanteamiento de la pedagogía para encontrar el balance adecuado entre autoridad y libertad, frente a generaciones que con frecuencia se muestran más insatisfechas que antes ante la estructura. ¿Cómo podemos educar, apoyar y civilizar sin domesticar? La autoridad sigue siendo necesaria, pero debe ser capaz de imponerse por sí misma, a través del prestigio, la calidad y la presencia humana. Se requiere libertad, pero eso no significa que deba eliminarse toda estructura. Algunos estudiantes necesitan contar con una estructura en su formación, mientras que otros la ven como un terrible lastre; por lo tanto, no se trata de una cuestión de abolir la

## Traducción al español

estructura ni de permitir que se convierta en una fuente de asfixia. He ahí la importancia de replantear la pedagogía de modo que pueda basarse en una relación de diálogo, intercambio, entendimiento y respeto mutuos entre el docente y el estudiante. De esta forma, el docente puede convertirse en el controlador, verificador, sintetizador — incluso, quizá, en el director de una orquesta— más que en el proveedor del conocimiento que los estudiantes pueden encontrar actualmente de forma instantánea a través de las tecnologías de información y comunicación.

Mientras se hace un replanteamiento de la educación, también resulta primordial atender la necesidad de replantear la educación inclusiva. Sobra decir que la educación debe tener el alcance para afrontar y superar todos los problemas de exclusión que conocemos actualmente, tales como la pobreza, los conflictos y las discapacidades. Aunado a ello, hoy en día también debe ser capaz de sortear los problemas más sutiles, aunque igual de nocivos: marginalización, alienación, diferencias étnicas, entre muchos otros. El mero acceso a la educación ya no basta para este fin; se requiere una reforma completa de los sistemas educativos.

Pero *enseigner à vivre* no se trata de dar recetas. Las humanidades tienen una función que cumplir. La literatura es un medio de acceso extremadamente concreto al conocimiento humano. La filosofía es el aprendizaje de la reflexión, una herramienta de un saber de segundo grado sobre todo lo que hacemos en la vida. El cine, el teatro, la poesía, el arte y la música son también pasiones y emociones a través de las cuales se transmite conocimiento; sabemos que la única manera de transmitir ideas es con pasión. Si no hay pasión, la mente se seca, nos condenamos a un conocimiento rancio. Uno de los grandes descubrimientos de las neurociencias, realizado por Jean-Didier Vincent y Antonio Damasio, es que no hay un asiento de razón pura. Apenas se estimula un centro racional, se estimula también un centro emocional. En otras palabras, necesitamos una dialéctica constante Razón-Pasión. Esto debe reiterarse enérgicamente, ya que la enseñanza de las humanidades tiende a ser reprimida por una cultura científica y tecnocientífica, mientras que estas dos culturas deberían estar en constante comunicación. La razón sin pasión es inhumana; la pasión sin razón es delirio. Debemos enseñar que vivir es una dialéctica ininterrumpida entre la razón y la pasión, variable según las circunstancias. Esto también es cierto para el docente. Como dijo Platón, para enseñar se necesita a *Eros*. Debe haber un vínculo entre el amor por el conocimiento y el amor por los estudiantes.

La educación debe ser reformada a fondo, desde el nivel básico en adelante, pero especialmente a nivel medio y superior. Debe ver al pasado y al futuro. Ver al pasado: cada cultura necesita resguardar el conocimiento tradicional y las prácticas comunitarias fértiles que tienden a desaparecer. Ver al futuro: se trata de innovar de forma

## Traducción al español

creativa y dentro del marco de la transdisciplinariedad, que únicamente puede atender problemas importantes como el del desarrollo, la globalización, la simbiosis entre los aportes de la cultura occidental y de otras culturas a un *art de vivre*<sup>2</sup>.

### En consecuencia, la educación debe incluir:

La enseñanza de la relación indivisible entre Unidad y Diversidad: la unidad humana es el tesoro de la diversidad humana, y la diversidad humana es el tesoro de la unidad humana;

La conciencia de la era planetaria;

La conciencia de la comunidad acerca de un destino creado por la globalización;

El desarrollo de la idea de *Terre Patrie*;<sup>3</sup>

Visión a futuro: “¿transhumanismo? ¿Desastres y adversidades?”;

La necesidad de vincular la cultura científica con la cultura de las humanidades;

Los problemas éticos y el control político de las potencias generados por las ciencias (nuclear, genética, informática);<sup>4</sup>

La estética como una dimensión antropológica;

Conocimiento crítico de la cultura mediática (cultura de masas) y la cultura de la Internet;

La cultura de la paz basada en la enseñanza del entendimiento humano.

Así, la educación debe preparar a los estudiantes para enfrentar los problemas de la vida personal y cívica, para entender a los demás, para conservar sus raíces, para ser conscientes de los riesgos del error y la ilusión, para lidiar con la incertidumbre, los peligros y lo inesperado. Es en esa lógica fundamental que basamos esta primera edición de la *Guía Global de Ética, Principios, Políticas y Prácticas en la Educación Equilibrada e Inclusiva*. Al proponer los pilares de intraculturalismo, transdisciplinariedad, dialectismo y contextualidad, el presente volumen nos ofrece no sólo la oportunidad de replantear la educación de forma colectiva, sino también un marco y un método para la operacionalización de una educación realmente balanceada y, por lo tanto, inclusiva para todos. *Es en este sentido que afirmo que la educación debe “enseigner à vivre”.*

**Edgar Morin**

**Septiembre de 2018, Montpellier, Francia**

2. El arte de vivir, un modo de vida.

3. Tierra Patria (cf. mi libro del mismo nombre).

4. Cf. mi libro *Ciencia con conciencia*.

## CAPÍTULO I

# La Educación Equilibrada e Inclusiva y la Diversidad

De un “problema” por resolver a una oportunidad para reimaginar la educación inclusiva



# La Educación Equilibrada e Inclusiva y la Diversidad: de un “problema” por resolver a una oportunidad para reimaginar la educación inclusiva

PROF ABDELJALIL AKKARI

*Profesor en educación internacional y comparada de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, y codirector de ERDIE (Grupo de Investigación en Educación Internacional) en UNIGE, Suiza*

**E**n la primera parte de esta colaboración, resaltamos la beligerante historia entre los formatos educativos y las culturas de las minorías o “minorizadas”. Tanto en el antiguo contexto colonial como en el poscolonialismo actual, la escuela es con frecuencia sinónimo de domesticación, alienación y devaluación de las culturas dominadas o autóctonas.<sup>1</sup> La producción de la persona educada representa conflictos y adaptaciones culturales locales.<sup>2</sup> En la segunda parte, analizamos las condiciones necesarias para replantear y descolonizar el formato de la educación. Específicamente, revisaremos el Marco de Acción de la Agenda 2030<sup>3</sup> con la finalidad de identificar los rumbos más favorables para lograr una consideración seria de la diversidad cultural y los rumbos que probablemente tendrían el statu quo o incluso agravarían el destino de los estudiantes menos favorecidos o de culturas minoritarias. Se dará especial atención a la necesidad de tomar en cuenta la lengua materna de los estudiantes, así como al estudio de la hegemonía global de las pruebas estandarizadas. La tercera parte del texto se dedica a la importancia de desafiar el etnocentrismo tradicional en las ciencias educativas.<sup>4</sup> Quedará demostrado el valor que tiene usar conceptos innovadores y culturalmente adecuados en el contexto de la

1. F. Fanon, *Les Damnés de la Terre*, 1961, Paris: ed. La Découverte poche, 2002, and P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris: Maspero, 1971.
2. L. Weis, *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, SUNY Press, 1996.
3. UNESCO, *Incheon Declaration, Education 2030: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, Incheon: UNESCO, 2015.
4. P. R. Dasen, & A. Akkari, (Eds.), *Educational Theories and Practices from the Majority World*, London: SAGE Publications, 2008.

Equilibrada e Inclusiva al considerar las condiciones de escolarización. El concepto de “vivir bien”, que tiene sus raíces en las culturas indígenas de Latinoamérica, permite que el aprendizaje coexista en armonía con la necesidad de conservar el planeta y de encontrar un lugar para todos en las escuelas y en la sociedad. El concepto de *ikigai*, el cual tiene su origen en la tradición cultural de Japón, es una fuente potencial de significado para la educación.<sup>5</sup> Se puede traducir con expresiones como *raison d'être*, una razón de ser, o la “razón para despertarse cada mañana” de una persona. Si las escuelas y los docentes implementaran estos dos conceptos, muchos estudiantes podrían ser incluidos en los procesos educativos.

Una reflexión a nivel internacional sobre el lugar que ocupa la diversidad cultural en las escuelas y en la pedagogía ayudará a establecer los fundamentos teóricos de la educación inclusiva en un mundo más cohesionado e interdependiente.

## 1. Educación, escolarización y colonialismo

Siguiendo la filosofía de la Ilustración, el establecimiento de la escolarización obligatoria para todos los niños durante el siglo XIX, independientemente de los profundos defectos de los modelos educativos concebidos en el contexto de la Revolución Industrial, constituyó un avance innegable para los países de Europa y Norteamérica. Por un lado, hizo posible la participación política de la mayoría de la población. Por el otro, dio lugar a avances tecnológicos y científicos mayores que derivaron en el desarrollo socioeconómico tangible de las sociedades involucradas.

No obstante, los beneficios de la escolarización masiva no llegaron a todos. Incluso en las sociedades europeas o en aquellas desarrolladas por los colonizadores europeos, las minorías étnicas como los afroamericanos o indígenas americanos experimentaron un proceso de escolarización rezagado y segregado, con el costo de una renuncia forzada a sus culturas ancestrales. Además, las categorías sociales discriminadas vinculadas al modelo de producción capitalista dominante generaron sociedades desiguales conformadas por el proletariado y unos cuantos privilegiados.

Al mismo tiempo, a principios del siglo XX, sólo unas cuantas islas en el mundo no se encontraban bajo dominio europeo. La mayoría de los países de Asia y África formaban parte de los vastos imperios coloniales europeos, cuya destructiva empresa consistía en la explotación de los recursos naturales y humanos. No obstante, resulta inevitable

5. R. Ishida, ‘Does traditional Japanese culture help people cope with stress using the concept of *ikigai* (reason for being)?’, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(11): 1592–1600, 2014, and M. White, *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*, New York: Simon and Schuster, 1988.

reconocer que la misión civilizadora tuvo un lugar prominente en las justificaciones presentadas por las potencias europeas para legitimar la colonización.

El resto de los pueblos veían la educación en el contexto del desarrollo sin precedentes del colonialismo e imperialismo europeos. El modelo educativo propuesto a los colonizados y a los nativos incluía diversas características que eran intrínsecas a la lógica colonial, que consistía esencialmente en la dominación. En primer lugar, la calidad de la educación ofrecida de ningún modo podría ser similar a la recibida por el colonizador. La idea prevaleciente era convertir a los nativos en dóciles colaboradores de la colonización. En segundo lugar, la escuela y su currículo debían hacer gala de la superioridad de la civilización y la cultura europeas. Otras culturas y lenguas se consideraban un obstáculo para la educación. En tercer lugar, el modelo educativo colonial debía apartar a los estudiantes de sus raíces culturales. Por todo ello, tal como el autor senegalés Hamidou Kane mostró convincentemente en su relato autobiográfico, asistir a una escuela colonial es una aventura desgarradora y ambigua para el joven Fulani, héroe de la novela, imbuida con la cultura musulmana y la escuela coránica.<sup>6</sup>

Fanon destacó los efectos psicopatológicos del racismo y de la asimilación Cultural de los pueblos colonizados, particularmente de las personas de raza negra, en el proceso de dominación colonial.<sup>7</sup> Este proceso destruye los pueblos colonizados en lo individual y lo colectivo, y prospera cuando la cultura autóctona es reemplazada por la del colonizador. El esfuerzo del colonizado por asimilar la cultura del colonizador tiene profundas repercusiones psicológicas que causan una alienación perdurable. El colonizado se percata fácilmente de que no tiene una identidad viable: aprende desde una edad temprana que *los colonizados son subhumanos* y al mismo tiempo se da cuenta rápidamente de que *el colonizado nunca podrá alcanzar realmente el estatus del colonizador*.

Fanon demostró que la colonización y su modelo educativo estaban destruyendo lentamente las culturas autóctonas:

La instauración del dominio colonial no provoca la muerte de la cultura autóctona. Por el contrario, el análisis histórico demuestra que el fin esperado consiste más en una agonía continua que en la desaparición total de la cultura preexistente. La cultura, otrora viva y ambiciosa, se cierra, se congela en el estatus de colonia, cautiva en los grilletes de la opresión. Presente y momificada al mismo tiempo, sirve de testimonio contra sus propios miembros. De hecho, los define de forma indiscutible. La momificación cultural implica la momificación del pensamiento individual. La apatía de los pueblos

6. C. H. Kane, *L'aventure ambiguë*, Paris: 10/18, 2003.

7. F. Fanon, 'Racisme et culture', *Présence africaine*, 8/10, 1956, pp. 122–131.

coloniales que se reporta de forma universal es simplemente la consecuencia lógica de este proceso. La crítica a esta inercia, que constantemente se atribuye al “nativo”, es el acto definitivo de mala fe; como si una persona tuviera la posibilidad de evolucionar de un modo diferente al del contexto de una cultura que la reconoce y que ella misma decide adoptar.<sup>8</sup>

El pedagogo brasileño Paulo Freire, con marcadas influencias de Fanon, considera de forma acertada que no existe la educación socialmente neutra.<sup>9</sup> Los objetivos de la educación consisten en ya sea la reproducción de la sociedad, con sus desigualdades y adaptaciones al cambio, o en la transformación radical de la sociedad de acuerdo con los principios de igualdad y justicia social. Freire critica el modelo educativo contemporáneo y lo denomina un modelo “bancario”. La educación bancaria tiene varias características. La enseñanza es considerada como un depósito de conocimiento del docente (educador), que es el que sabe, educa, elige los contenidos y evalúa a los estudiantes. El estudiante recibe el conocimiento, no sabe, es el objeto del proceso de enseñanza. Es una educación acrílica, vertical y paternalista. La información o los datos se transmiten, y los hechos se observan. También es una educación utilitaria: no explica las causas, no plantea problemas (sociales), no problematiza.

El tema del “oprimido” es el punto de arranque del análisis de Freire. En el espíritu de la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo, Freire coloca la cuestión educativa en su dimensión filosófica: *el objetivo de cualquier acto educativo significativo debe ser, más que el conocimiento, la culminación plena y completa del humano en cada uno de nosotros*. Ni el oprimido ni el opresor han alcanzado dicha culminación. Los opresores, quienes por definición no se encuentran en una posición para liberar a la humanidad, no pueden emanciparse verdaderamente mientras la dominación continúe. Son objetivamente incapaces de superar esta dominación porque es lo que garantiza su supervivencia como opresores. Los oprimidos, tras habérseles negado su humanidad, poseen el potencial de liberación. La lucha por acabar con la injusticia, que nos parece una necesidad, no resolverá nada si únicamente se encarga de invertir el balance de poder: bien puede invertirlo, pero la clave es cambiar realmente el tipo de relación que todos tenemos (opresores y oprimidos) con los demás y con el mundo.

A pesar del gran debilitamiento de la colonización política en el mundo durante el siglo XX, seguimos viviendo, en pleno siglo XXI, en un contexto internacional de colonización cultural que implícita o explícitamente divide al mundo en dos bloques. Por un lado, tenemos al primer bloque, la minoría conformada por el llamado mundo “civilizado” (desarrollado),

8. F. Fanon, ‘Racisme et culture’, 1956, p.124.

9. P. Freire, *Pédagogie des Opprimés*, 1971.



cuya población disfruta de buenas condiciones de vida y educación. Por el otro, el mundo (en vías de desarrollo) que *será civilizado y educado*, en el que la mayoría de la población vive en pobreza extrema y tiene acceso limitado a una educación bancaria de baja calidad, para usar la expresión de Paulo Freire. Desde un punto de vista que con frecuencia resulta paternalista, lo que probablemente indica que siguen existiendo algunas dinámicas del colonialismo, el primer bloque intenta apoyar al segundo a través de ayuda internacional. El primer bloque también está cada vez más preocupado por la naturaleza multicultural de su propia población, así como por los crecientes flujos de refugiados y migrantes. La diversidad cultural es percibida como un problema no sólo por la opinión pública de los países ricos, sino también por gran parte de los encargados de la toma de decisiones. En países del Sur Global, la diversidad de pueblos y culturas sigue siendo enormemente ignorada, o incluso combatida con dos premisas cuestionables. La primera expone que la fragilidad y juventud del estado-nación en muchas partes del Sur Global justifican el rechazo de las diferencias culturales. La segunda afirma que reconocer las diferencias culturales y valorarlas en la escuela no es una prioridad, ya que la urgencia es ofrecer educación de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos.

El segundo bloque, al que llamamos el Mundo Mayoritario,<sup>10</sup> está pasando por un periodo de desencanto y confusión. La desaparición progresiva de figuras emblemáticas del marxismo y el tercer mundo, como Fidel Castro, Thomas Sankara o Nelson Mandela, aunada al colapso o la transformación del mundo comunista (la Unión Soviética y China), genera un vacío intelectual como reflejo de los modelos educativos alternativos o de desarrollo. Además, los modelos importados de países desarrollados, que parecen llenar este vacío por omisión, no reconocen las respectivas diversidades de los países del Mundo Mayoritario ni las diferencias culturales generales que tienen con los países en los que se originaron estos modelos. Por lo tanto, en el Mundo Mayoritario la diversidad se aborda como un problema que a menudo se revuelve ignorándolo. Pero no es posible lograr el desarrollo, ni el acceso a la tecnología, sin establecer vínculos con el legado cultural ancestral y una educación con profundas raíces en su herencia.

## 2. Descolonización del formato educativo

Consideramos que se requieren tres condiciones previas para descolonizar el formato educativo: (a) valorar y utilizar la diversidad de estudiantes, conocimientos y pedagogías, (b) replantear la organización de los procesos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela

10 P. R. Dasen, & A. Akkari, (Eds.), *Educational Theories and Practices from the Majority World*, London: SAGE Publications, 2008.

y (c) considerar que las escuelas tienen la responsabilidad primaria de buscar la justicia y la igualdad. Las abordaremos en orden.

Antes que nada, el formato educativo, que surgió en un contexto marcado por la colonización según se describió en la primera parte de este texto, está en pugna con la diversidad. La existencia de distintos idiomas, culturas y estilos de vida se ha visto como un impedimento en la búsqueda por la estandarización, conformidad y control del formato educativo.

El progreso técnico y científico que caracterizó a la Revolución Industrial durante el siglo XIX también influyó en el formato educativo. Por esta razón, favorece el conocimiento científico derivado de la acumulación de avances en la investigación. El conocimiento debería, no obstante, ser considerado también en su pluralidad: el conocimiento científico es objeto de refutación y reinterpretación. Además, los seres humanos utilizamos diariamente, ya sea de forma consciente o no, diversos marcos interpretativos, tanto racionales como irracionales: filosofía, ideología, religión, tradición, emoción... La generalización de teorías de la conspiración y “fake news” entre una parte de la población podría explicarse entonces, por un lado, por el aspecto irracional de la humanidad y sus sesgos de confirmación y, por el otro, por los sistemas educativos que no han formalizado ni educado sobre el uso de distintos marcos interpretativos.

También tenemos la necesidad urgente de considerar los vínculos y la complementariedad existentes entre las formas de conocimiento para encontrar soluciones al desafío ecológico global. Por ejemplo, únicamente podremos salvar la selva tropical si aceptamos que necesitamos conocimiento científico esencial para comprender la biodiversidad tropical (imágenes de satélites, observación de flora y fauna en contexto y en el laboratorio, análisis de las consecuencias de las estructuras hidráulicas y de la agricultura intensiva en zonas tropicales), hacer uso de las ciencias sociales que son esenciales para reconsiderar nuestros estilos de vida y para cuestionar nuestros sistemas, y valorar los conocimientos de los pueblos indígenas que han vivido en estas regiones durante miles de años, los cuales pueden ofrecer un estilo de vida y patrones de consumo alternativos (explotación razonable de los recursos, plantas medicinales, veneración de los elementos naturales: tierra, ríos, animales, plantas).

No obstante, la complementariedad entre las formas de conocimiento no puede limitarse al desafío ecológico global. Debemos reconocer que el aprendizaje cada vez ocurre con mayor frecuencia fuera de la escuela.<sup>11</sup> El aprendizaje informal ha crecido exponencialmente gracias a las redes sociales y al lugar central que tienen la internet y la inteligencia artificial en la vida cotidiana. Por ello resulta prudente considerar la reestructuración del

11. L. B. Resnick, ‘The 1987 presidential address learning in school and out’, *Educational researcher*, 16 (9), 1987, pp. 13–54.

aprendizaje basado en la escuela. Esto implica que las escuelas se concentren en formar a las generaciones futuras para que puedan juzgar de *forma crítica* el conocimiento al que inevitablemente tienen acceso fuera de la escuela. La división inmutable del currículo escolar en disciplinas (matemáticas, idiomas, ciencias, artes, historia, geografía) ya no tiene razón de ser en un mundo en el que requerimos conocimiento transdisciplinario y habilidades para resolver problemas. La pedagogía escolar debe entonces centrarse esencialmente en proyectos de transdisciplinariedad donde los estudiantes aprendan a resolver problemas complejos en un mundo incierto.<sup>12</sup> La capacidad de las generaciones futuras para lidiar con los cambios, las incertidumbres, las inestabilidades y la interdependencia es la habilidad clave y una prioridad de las escuelas del siglo XXI.

Además, resulta crucial considerar que la escuela tiene la responsabilidad primaria de buscar la justicia y la igualdad. La obra de Paulo Freire puede ayudarnos a pasar de una escuela que “transmite información descontextualizada a estudiantes pasivos” a una escuela que “colectivamente crea conocimiento para entender, analizar e impactar el mundo real”. La “*pedagogía del oprimido*” no es una pedagogía “*para los oprimidos*”; no es una fórmula para conquistar personas o educarlas de acuerdo con un programa preestablecido que sigue una pedagogía fija. Es simultáneamente, dentro del mismo movimiento, una estrategia de *concientización* de los oprimidos y una educación revolucionaria y emancipatoria en la que el educador aprende de sus estudiantes tanto como lo que les enseña, donde recorren juntos la senda del saber en la experiencia de los encuentros entre dos conciencias y el mundo. Es una educación en la que los oprimidos se vuelven pedagogos para sí mismos y para quienes les “enseñan”. En última instancia, es una pedagogía “*que hace de la opresión y sus causas un objeto de reflexión para el oprimido que inevitablemente lo llevará a participar en la lucha por su propia liberación, a través de la cual esta pedagogía será aplicada y renovada*”.<sup>13</sup>

Como alternativa a la concepción “bancaria” de la pedagogía, en la que un reducido grupo sabe y transmite su conocimiento a otros en forma de “depósito”, Freire prefiere un sistema dialéctico en el que “*nadie educa a otro, nadie se educa por sí solo: la gente se educa a través del mundo*”.<sup>14</sup> Este método existencialista, empezando por las condiciones concretas de vida, debería permitirle a cualquiera adquirir los conocimientos necesarios para transformar su vida.

12. E. Morin, ‘Le défi de la complexité’, *Revue Chimères*, 5(6), 1988, pp.1–18.

13. P. Freire, *Pédagogie des Opprimés*, 1971.

14. P. Freire, *Pédagogie des Opprimés*, 1971.

### 3. Enriquecimiento de la educación inclusiva con conceptos pedagógicos innovadores

Para que la educación inclusiva no siga siendo un mero conjunto de buenos deseos o un discurso vacío, resulta urgente replantearla desde la perspectiva del Sur Global. Es necesario de algún modo *indigenizar* la educación y la pedagogía a fin de hacerlas inclusivas. África desempeña un papel central en este proceso de indigenización.

El conocimiento que debe informar y guiar a los africanos, tanto a los gobernantes como a la sociedad civil, para permitirles encontrar soluciones a los problemas de desarrollo y educación, debe ser primera y primordialmente —pero no exclusivamente— conocimiento producido en África o por africanos. África debe confiar en sus propios recursos y ver al mundo desde su propia perspectiva, y no usar la visión de otros sin antes asegurarse de que sea adecuada. La experiencia educativa y pedagógica de otros países debe servir de complemento a la experiencia africana, no al revés. Este continente, más que otras partes del mundo, debe replantear su modelo educativo, desde la educación temprana en la infancia hasta el nivel universitario. El modelo heredado de la colonización y mantenido por estados-nación independientes y la ayuda internacional ha demostrado ser infértil e incapaz de satisfacer las necesidades de los estudiantes o las demandas del desarrollo socioeconómico. Como lo ha sugerido acertadamente Brock-Utne, “educación para todos” realmente significa un sistema de educación primaria occidental para algunos niños, y nada para otros. Su mordaz análisis demuestra la forma en que este constructo roba a los africanos sus conocimientos y lenguas autóctonos, perpetuando así el dominio occidental. En sus propias palabras, es como erigir un edificio cuadrangular en un pueblo de chozas redondas.<sup>15</sup>

Como ha sugerido Dei de forma atinada, la indigenización es un proceso de reapropiación de los recursos culturales propios:

Una aproximación al desarrollo africano que se afianza en el rescate, la revitalización y la restauración del sentido africano autóctono de valores sociales compartidos, sostenibles y justos. Sostengo que los pueblos africanos deben reapropiarse de su conocimiento de los recursos culturales si pretenden beneficiarse del poder de la responsabilidad colectiva para el desarrollo social. El nativismo podría definirse como la conciencia del conocimiento que surge localmente y en relación con la ocupación duradera de un lugar. El nativismo se refiere a las normas, valores sociales y construcciones sociales tradicionales que guían, organizan y regulan las formas de vida africanas y que dan sentido al mundo. El conocimiento autóctono o nativo se distingue del

15. B. Brock-Utne, *Whose education for all?: The recolonization of the African mind*, Routledge, 2002.

conocimiento convencional por su ausencia de la imposición imperialista o colonial. La noción de nativismo resalta el poder de la dinámica insertada en la producción, interrogación, validación y diseminación del conocimiento global acerca del “desarrollo internacional”. También reconoce los orígenes múltiples y colectivos, así como las dimensiones colaborativas del conocimiento, y resalta que la interpretación o el análisis de la realidad social están sujetos a perspectivas diferentes y en ocasiones opuestas.<sup>16</sup>

El término *ubuntu* es un concepto que está presente en todas las lenguas bantúes del este y el sur de África. Ha experimentado un resurgimiento desde la desaparición del apartheid en Sudáfrica. Para Mandela, *ubuntu* significaba “respeto, amabilidad, compartir, comunidad, cuidar, confianza, altruismo. Una palabra puede tener tantos significados. ¡Todas ellas son el espíritu de ubuntu!”<sup>17</sup>

Una definición común del concepto de *ubuntu* es “la calidad inherente de ser una persona entre otras personas”. El término frecuentemente se relaciona con el proverbio “Umuntu ngumuntu ngab-antu”, que podría traducirse como: “Soy lo que soy porque tú eres lo que eres”, o de forma más literal: “Soy lo que soy gracias a lo que todos somos”.

Desmond Tutu define el concepto de la siguiente manera:

Una persona con *ubuntu* está abierta y disponible para los demás, afirma a los demás, no se siente amenazada por el hecho de que los demás sean capaces y buenos, ya que cuenta con la autoconfianza que viene de saber que pertenece a un todo superior, y se siente reducida cuando otros son humillados o reducidos, cuando otros son torturados u oprimidos.<sup>18</sup>

El concepto de *ubuntu* sugiere la misma exigencia ética de cada ser humano: soy un ser humano por y para otros. Aporta un valor añadido innegable a la educación inclusiva.

Algunos defensores del Africanismo afirman que la educación tradicional africana y los principios de *ubuntu* deberían servir como marco para la educación de la población y el multiculturalismo.<sup>19</sup> Aunque observan que detrás de la defensa de la democracia africana hay una

16. G.J.S. Dei, ‘Rethinking the role of indigenous knowledge in the academy’, *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 2000, p.72.

17. A. Waberi, ‘Etes-vous « ubuntu » un peu, beaucoup, passionnément?’, *Le Monde Afrique* [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/08/03/etes-vous-ubuntu-un-peu-beaucoup-passionnement\\_4709614\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/08/03/etes-vous-ubuntu-un-peu-beaucoup-passionnement_4709614_3212.html), 2015.

18. A. Waberi, ‘Etes-vous « ubuntu »’, 2015.

19. J. Le Roux, ‘The concept of “ubuntu”’: Africa’s most important contribution to multicultural education?, *MCT*, 18 (2), 2000, pp. 43–46, and D. M. Swanson, ‘Ubuntu: An African contribution to (re) search for/with a humble togetherness’, *Journal of Contemporary Issues in Education*, 2 (2), 20017, pp. 53–67.

celebración del concepto de *ubuntu*, Enslin y Horsthemke argumentan que la perspectiva Africanista enfrenta diversos problemas y comete errores importantes: políticos, morales, epistemológicos y educativos.<sup>20</sup> Aunque la democracia y la ciudadanía democrática necesariamente implican una sensibilidad al contexto local, sus principios son universales.

Serpell y Adamson-Holley destacaron el potencial y la sostenibilidad de las innovaciones educativas diseñadas para aprovechar los valores y prácticas autóctonos africanos al mismo tiempo que promueven un cambio social progresivo.<sup>21</sup> La práctica tradicional africana de inculcar la responsabilidad social a los jóvenes desde una edad temprana es altamente compatible con los objetivos contemporáneos de la educación en África y el resto del mundo. En el mejor de los casos, puede servir como contexto para aprender sobre salud y nutrición, así como para promover los valores de cooperación y apoyo a los demás, contribuyendo de esta manera a una coexistencia pacífica en sociedad. En muchas sociedades africanas, la participación de los hijos en el trabajo familiar se considera una señal de responsabilidad social, como un aspecto importante de la inteligencia.

Los pueblos indígenas de América y de otras regiones del mundo también nos pueden ofrecer valiosos conceptos para la educación inclusiva. El concepto de *vivir bien* que surgió en Sudamérica merece la atención de los especialistas en educación. Este concepto aparece en el contexto de la reapropiación actual de los recursos culturales e interculturales de los Pueblos Originarios Americanos que fueron maltratados por la colonización rapaz a lo largo de varios siglos.<sup>22</sup> Por todo el continente, mapuches, aimaras, quechuas, guaraní, mayas y otros pueblos están redescubriendo y reinventando sus raíces culturales e interculturales. Debe mencionarse que en los lugares donde se ha implementado esta creatividad pedagógica, hay un proyecto político nacional diseñado para promover y valorar la diversidad cultural autóctona. Este es el caso de Bolivia y Ecuador, donde el concepto de *vivir bien* está remodelando los formatos educativos contemporáneos.

En términos generales, este concepto puede definirse como “vivir en armonía con los humanos y los demás seres”:

En Bolivia vivimos entre dos matrices: la antiquísima matriz ancestral y la matriz occidental que tiene algunos siglos, tras haber llegado en 1522 con la invasión española y la muerte de Atahualpa. (...) El paradigma de vida de

20. P. Enslin & K. Horsthemke, 'Can ubuntu provide a model for citizenship education in African democracies?', *Comparative education*, 40 (4), 2004, pp. 545–558.

21. R. Serpell & D. Adamson-Holley, 'African Socialization Values and Nonformal Educational Practices: Child Development, Parental Beliefs, and Educational Innovation in Rural Zambia', *Laboring and Learning*, 2017, pp. 19–43.

22. E. Galeano, *Les veines ouvertes de l'Amérique latine: une contre-histoire*, Pocket, 2001.

la matriz ancestral de miles de años de antigüedad es *Suma Qamaña*, o “vivir bien en armonía”, mientras que el paradigma de vida de la matriz occidental que data de algunos siglos atrás es el progreso y el desarrollo.<sup>23</sup>

*Vivir bien* describe la perspectiva del vencido<sup>24</sup> y propone una nueva visión del desarrollo: “El desafío de la escuela consiste en conectarse al nuevo modelo de desarrollo, erigido sobre su relación con su entorno y la comunidad”.<sup>25</sup>

Un elemento educativo sobre el medioambiente tomado de las representaciones que hacen los pueblos indígenas de la naturaleza debería encontrar un lugar en las escuelas: se trata de *Pachamama*: “Reconocemos las antiguas raíces y celebramos la naturaleza, Pachamama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia”.<sup>26</sup>

*Vivir bien* es un bastión contra la colonización cultural de las mentes que es transmitida por un currículo tradicional y antropocéntrico que excluye la relación con la naturaleza de los objetivos educativos y favorece el individualismo y la competitividad.<sup>27</sup>

Una educación basada en el concepto de *vivir bien* es una alternativa viable al individualismo competitivo: “nadie prospera si su vecino, su familia, tampoco prospera”,<sup>28</sup> y reafirma la importancia fundamental de vivir juntos en armonía:

El objetivo común es que cada niño y adolescente tenga la oportunidad de tener un buen comienzo en la vida, de aprender a ser feliz en sociedad y en la escuela, de vivir juntos y de aprender satisfactoriamente (...) de elegir y actuar con libertad.<sup>29</sup>

Al comparar el caso de la educación árabe-islámica en Senegal con la educación basada en el *vivir bien* de Bolivia, siendo ambos casos vías no occidentales hacia la modernidad,

23. H. Yampara, ‘Cosmovivencia Andina: vivir y convivir en armonía integral – Suma Qamaña’, *Revista de Estudios Bolivianos*, vol. 18, 2011.

24. Wachtel, ‘La vision des vaincus: La conquête espagnole dans le folklore indigène’, *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 22, no. 3, Cambridge University Press, 1967 (June), pp. 554–585.

25. M. Luna Tamayo, ‘En busca del sentido de la educación ecuatoriana’, *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito – Ecuador: Otto Zambrano Mendoza, 2012, p. 56.

26. E. A. Constituyente, *Constitución de la República del Ecuador 2008*, <https://www.cec-eqn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>, 2011, p. 7.

27. F. Huanacuni Mamani, *Buen vivir y vivir bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Coordination andine des organisations autochtones, 2010.

28. A. Minteguiaga, ‘Nuevos paradigmas: educación y buen vivir’, *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito – Ecuador: Otto Zambrano Mendoza, 2012, p. 28–29.

29. C. Crespo Burgos, ‘Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación’ *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, Quito. Ecuador: Otto Zambrano Mendoza, 2012, p. 92.

Lewandowski demuestra que estos modelos luchan por integrarse plenamente a sistemas educativos oficiales sostenibles,<sup>30</sup> como puede verse en las mediciones del aprendizaje, las cuales generalmente siguen alineadas a los criterios internacionales. Este estudio destaca la fragilidad de las políticas nacionales e internacionales en términos de reconocer la pluralidad de los modelos de educación y desarrollo.

Al analizar con mayor detenimiento la nueva Agenda Educación 2030 mundial, Akkari menciona la naturaleza ambivalente de dicho instrumento, el cual muestra de forma simultánea una vocación humanista de inclusión en el patrimonio cultural de la UNESCO, pero también una definición limitada de la calidad en la educación que se basa esencialmente en los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas, como puede observarse en las evaluaciones nacionales e internacionales.<sup>31</sup> Aun así, casi ninguna de estas pruebas toma en cuenta materias como las ciencias sociales, las actividades físicas y artísticas, civismo y creatividad. Al presentar el mandato de “resultados de aprendizaje para todos” según las mediciones de las pruebas estandarizadas, la agenda educativa internacional ofrece una visión limitada del pensamiento educativo dentro del marco de la racionalidad económica instrumental.

En un tema distinto que podría ser útil para la implementación de la educación inclusiva, examinemos el concepto de *ikigai*, el cual tiene su origen en la tradición cultural japonesa.



Figura 1: Las Dimensiones de Ikigai  
Fuente: Louet (2018), García & Miralles (2017)

30. S. Lewandowski, S., 'De la enseñanza árabe-islámica al Vivir bien: Los modelos no occidentales de educación frente a las políticas internacionales de lucha contra la pobreza', *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 44 (3), 2015, pp. 343–364.
31. A. Akkari, 'Systèmes éducatifs africains et orientations internationales pour l'éducation au XXIe siècle', *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (77), 2018, pp. 20–25.



El caso de la educación y modernización de Japón resulta interesante para los países del Sur Global, especialmente debido a que este país ha logrado modernizarse sin occidentalizarse.<sup>32</sup> *Ikigai* es la combinación de dos palabras japonesas: *iki* (vida) y *gai* (que vale la pena vivir), que podría traducirse como una “*raison d’être*” o “entusiasmo por la vida”.<sup>33</sup> Resulta imposible ignorar su semejanza con el *vivir bien* de los Pueblos Originarios Americanos.

En su TED talk al respecto, Dan Buettner resume *ikigai* como “la razón por la que uno se levanta por la mañana”. Esta filosofía se basa en cuatro pilares fundamentales: *lo que que amas, en lo que eres bueno, lo que el mundo necesita y por lo que puedes cobrar*. Si intentamos aplicar estos cuatro pilares a los millones de estudiantes de las aulas de todo el mundo, podremos identificar sus logros y aptitudes en cada una de estas categorías. En otras palabras, podremos ver más allá de nuestras diferencias y encontrar el lugar de cada uno en la escuela y en la sociedad.

## Conclusión

En este capítulo proponemos que la definición de educación inclusiva se abra a conceptos e ideas que rara vez se emplean en el discurso internacional sobre la educación. La Educación Equilibrada e Inclusiva, según el concepto y la definición de Education Relief Foundation (ERF), y cuyos cuatro pilares analizaremos y comentaremos más a fondo en el siguiente capítulo, nos ofrece un marco efectivo para la operacionalización. Los pilares del *intraculturalismo* y el *dialectismo*, que surgen de las contribuciones de Fanon y Freire, nos pueden ayudar a descolonizar el formato educativo y a replantear la educación de una manera crítica y más equilibrada. Los pilares de la *contextualidad* y, una vez más, del intraculturalismo, nos permiten movilizar conceptos como *ubuntu*, *vivir bien* o *ikigai*, logrando así que la educación no sólo refleje las aportaciones de todas las culturas, sino que también se ajuste a la diversidad y pluralidad de contextos. El pilar de la *transdisciplinariedad* y el del *dialectismo* nos ofrecen herramientas de construcción para reestructurar el aprendizaje en la escuela, a través de la obra de Edgar Morin en torno al pensamiento complejo que discierne entre la pluralidad de conocimientos, su complementariedad y las exigencias de las sociedades actuales. La riqueza teórica y la importancia ética de estos conceptos operacionalizados serán instrumentales para la creación de sistemas educativos realmente inclusivos para todos. ■

32. P. F. Souyri, *Moderne sans être occidentale. Aux origines du Japon aujourd’hui*, Editions Gallimard, 2016.

33. I. Louet, *Je trouve mon ikigai, c’est malin: Découvrir sa raison d’être pour retrouver joie de vivre, bonheur et sérénité grâce à une méthode accessible à tous!*, Paris: Editions Leduc.s, 2018, and Y. Mitsuhashi. Mitsuhashi, *Ikigai: Giving every day meaning and joy*, London: Kyle Books, 2018.

## Referencias

- Akkari, A., 'Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation', *Pourquoi des approches inter-culturelles en sciences de l'éducation*, De Boeck Supérieur, 2002, pp. 31–48.
- Akkari, A., 'Systèmes éducatifs africains et orientations internationales pour l'éducation au XXIe siècle', *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (77), 2018, pp. 20–25.
- Brock-Utne, B., *Whose education for all?: The recolonization of the African mind*, Routledge, 2002.
- Constituyente, E. A., *Constitución de la República del Ecuador 2008*, <https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>, 2011.
- Crespo Burgos, C., 'Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación', *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, Quito – Ecuador: Otto Zambrano, Mendoza, 2012.
- Dei, G.J.S., 'Rethinking the role of indigenous knowledge in the academy', *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 2000. pp. 111–132.
- Dasen, P. R., & Akkari, A. (Eds.), *Educational Theories and Practices from the Majority World*, London: SAGE Publications, 2008.
- Enslin, P., & Horsthemke, K., 'Can ubuntu provide a model for citizenship education in African democracies?', *Comparative education*, 40 (4), 2004, pp. 545–558.
- Fanon, F., 'Racisme et culture', *Présence africaine*, 8/10, 1956, pp. 122–131.
- Fanon, F., *Les Damnés de la Terre*, 1961, Paris: ed. La Découverte poche, 2002.
- Freire, P., *Pédagogie des Opprimés*, Paris: Maspero, 1971.
- Galeano, E., *Les veines ouvertes de l'Amérique latine: une contre-histoire*, Pocket, 2001.
- García, H., & Miralles, F., *Ikigai: The Japanese Secret to a Long and Happy Life*. Penguin, 2017.
- Huanacuni Mamani, F., *Buen vivir y vivir bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Coordination andine des organisations autochtones, 2010.
- Ishida, R., 'Does traditional Japanese culture help people cope with stress using the concept of *ikigai* (reason for being)?', *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(11): 1592–1600, 2014.
- Kane, C. H., *L'aventure ambiguë*, Paris: 10/18. 2003.
- Le Roux, J., 'The concept of "ubuntu": Africa's most important contribution to multicultural education?', *MCT*, 18 (2), 2000, pp. 43–46.
- Lewandowski, S., 'De la enseñanza árabe-islámica al Vivir bien: Los modelos no occidentales de educación frente a las políticas internacionales de lucha contra la pobreza', *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, (44 (3), 2015, pp. 343–364.
- Louet, I., *Je trouve mon ikigai, c'est malin: Découvrir sa raison d'être pour retrouver joie de vivre, bonheur et sérénité grâce à une méthode accessible à tous!*, Paris: Editions Leduc.s, 2018.
- Luna Tamayo, M., 'En busca del sentido de la educación ecuatoriana', *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, Quito – Ecuador: Otto Zambrano Mendoza, 2012.
- Mintegiuga, A., 'Nuevos paradigmas: educación y buen vivir', *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, Quito – Ecuador: Otto Zambrano Mendoza, 2012.

- Mitsubishi, Y., *Ikigai: Giving every day meaning and joy*, London: Kyle Books, 2018.
- Morin, E., 'Le défi de la complexité', *Revue Chimères*, 5(6), 1988, pp.1–18.
- Muñoz, X. M. Z., 'La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina', *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 8 (9), 2011, pp. 85–103.
- Resnick, L. B., 'The 1987 presidential address learning in school and out', *Educational researcher*, 16 (9), 1987, pp. 13–54.
- Serpell, R., & Adamson-Holley, D., 'African Socialization Values and Nonformal Educational Practices: Child Development, Parental Beliefs, and Educational Innovation in Rural Zambia', *Laboring and Learning*, 2017, pp. 19–43.
- Souyri, P. F., *Moderne sans être occidentale. Aux origines du Japon aujourd'hui*, Editions Gallimard, 2016.
- Swanson, D. M., 'Ubuntu: An African contribution to (re) search for/with a humble togetherness', *Journal of Contemporary Issues in Education*, 2 (2), 20017, pp. 53–67.
- UNESCO, *Incheon Declaration, Education 2030: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, Incheon: UNESCO, 2015.
- Waberi, A., 'Etes-vous « ubuntu » un peu, beaucoup, passionnément?', *Le Monde Afrique* [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/08/03/etes-vous-ubuntu-un-peu-beaucoup-passionnement\\_4709614\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/08/03/etes-vous-ubuntu-un-peu-beaucoup-passionnement_4709614_3212.html), 2015.
- Wachtel, N., 'La vision des vaincus: La conquête espagnole dans le folklore indigène', *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 22, no. 3, Cambridge University Press, 1967 (June), pp. 554–585.
- Weis, L., *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, SUNY Press, 1996.
- White, M., *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*, New York: Simon and Schuster, 1988.
- Yampara, H., 'Cosmovivencia Andina: vivir y convivir en armonía integral – Suma Qamaña', *Revista de Estudios Bolivianos*, vol. 18, 2011.
- Zambrano, G. A. M., & Páucar, R. P. S., 'Visão altermundialista do paradigma do Bom Viver e pensamento ecosociocentrico em um povoado indígena no México', *Revista Hospitalidade. São Paulo*, 11(2), 13, 2014.

## CAPÍTULO II

# Los Cuatro Pilares de la Educación Equilibrada e Inclusiva

---

- Intraculturalismo
- Transdisciplinariedad
- Dialectismo
- Contextualidad



## Los Cuatro Pilares de la Educación Equilibrada e Inclusiva (EEI)

Enfoque basado en la introspección cultural profunda para obtener un entendimiento más completo del interentendamiento y la interdependencia de las culturas

Enfoque integrador de perspectivas múltiples basado en la interconexión de las áreas del conocimiento académico y no académico para obtener un entendimiento complejo y holístico del mundo



Enfoque centrado en el contexto, basado en la integración y adaptación a las realidades, valores y marcos interpretativos de los estudiantes para desarrollar su sentido de copropiedad y cocreación

Enfoque interaccional y sinérgico basado en un diálogo que propone problemas y un intercambio crítico, en aras del pensamiento libre y crítico a través de la participación proactiva de los estudiantes

# Intraculturalismo

Enfoque basado en la introspección cultural profunda para obtener un entendimiento más completo del interdeudamiento y la interdependencia de las culturas

## Dinámica (intra, inter, trans) cultural y ciudadanía: los desafíos de la educación por la pluralidad

BY DR ALI MOUSSA IYE

*Jefe de la Sección de Historia y Memoria para el Diálogo, Sector de Ciencias Sociales y Humanas, UNESCO París*

**D**esde la década de 1970, se ha llevado a cabo un análisis a fondo sobre las consecuencias de la interdependencia económica y las transformaciones sociales generadas por el advenimiento de la globalización. Un cúmulo entero de literatura ha emergido para definir las habilidades interculturales que deberían desarrollarse para adaptarse a estos cambios.<sup>34</sup> Frente a los rápidos y con frecuencia sorprendentes cambios en las relaciones sociales y comportamientos culturales, muchos de los conceptos, paradigmas, categorizaciones y nociones que han servido como herramientas analíticas han resultado inefectivos para capturar esta evolución. El concepto de cultura, y sus múltiples derivados (interculturalidad, multiculturalidad, etc.), ha generado el mayor debate y número de preguntas. Las viejas definiciones de cultura han mostrado sus limitaciones para reflejar la creciente heterogeneidad que ahora marca las relaciones sociales y las prácticas culturales de las personas y grupos. Las concepciones elitistas que reducían la cultura a las artes y a la literatura se han abandonado, al igual que las visiones tradicionalistas que anclaban la cultura a las tradiciones populares y a los modos de expresión. Las distinciones simplistas entre naturaleza (campo de lo inanimado y de lo biológico), cultura (campo de lo adquirido y de la humanidad) y religión (campo de lo divino) también se han debilitado.

En respuesta a estas insuficiencias, la totalidad de las ciencias humanas y sociales se ha movilizado para ofrecer explicaciones o entendimientos más aceptables de esta entidad cambiante en la que se ha convertido la cultura. Los profesionales que trabajan en el dominio cultural y los educadores que se están adaptando dentro de entornos multiculturales también han contribuido a estos esfuerzos de reconceptualización. Una primera redefinición consensuada de cultura emergió del **Congreso Mundial sobre Políticas Culturales** celebrada del 26 de julio al 6 de agosto de 1982 en la Ciudad de México. Esta

34. E. T. Hall, *La Dimensión cachée*, Seui, Paris, 1971.

conferencia, que reunió a expertos y a encargados de la toma de decisiones de los estados miembros de la UNESCO, sentó las bases para una perspectiva más holística de la cultura.

Tomando en consideración que los avances exponenciales en ciencia y tecnología, así como la acelerada movilidad de las personas, han cambiado profundamente el lugar de la humanidad en el mundo, la naturaleza misma de nuestras relaciones con el prójimo y con nuestro entorno, los participantes de la Conferencia llegaron a un consenso sobre una definición más amplia de cultura:

[En] su sentido más amplio, ahora se puede decir que la cultura es todo el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social. Incluye no sólo las artes y letras, sino también modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, sistemas de valores, tradiciones y creencias; que es la cultura lo que da al hombre la habilidad de reflexionar sobre sí mismo. La cultura es lo que nos hace específicamente humanos, seres racionales, dotados con un juicio crítico y un sentido de compromiso moral. Es a través de ésta que el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, reconoce su estado incompleto, cuestiona sus propios logros, busca incansablemente nuevos significados y crea obras por medio de las que trasciende sus limitaciones.<sup>35</sup>

## La diversidad cultural, un concepto liberador

Esta definición, que marcó la ruptura institucional e internacional de la visión simplista de cultura, se enriqueció subsecuentemente mediante debates sobre diversidad cultural iniciados por la UNESCO que condujeron a la adopción de la **Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural** en 2001.<sup>36</sup>

Frente a la proliferación de métodos de identificación y la creciente pluralización de las identidades culturales, la diversidad cultural emergió como un concepto prometedor para reflejar mejor estas complejidades. Se considera un bien común, tan necesario para la humanidad como la biodiversidad lo es para la naturaleza. Permite un mejor entendimiento del proceso evolutivo del intercambio, la innovación y la creatividad que alimenta la originalidad y pluralidad de las identidades individuales y colectivas, y que amplía las posibilidades de elección y expresión.

35. UNESCO, *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Mexico City, Auteur, 1982.

36. UNESCO, *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, Paris, Auteur, 2001, [http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)



El concepto de diversidad cultural nos invita a ir más allá de la vieja observación sobre la “diversidad de las culturas”, que asumía la existencia de culturas bastante distintas que se desarrollaron por separado y que presentarían diferencias intrínsecas y a menudo irreducibles.

Presenta la idea de que cada cultura es el resultado de un diálogo entre los elementos de su propia diversidad, cuya conciliación es la base de su especificidad y vitalidad. Cada cultura se desarrolla y se enriquece al aprender a contener y asimilar los desafíos y dudas internas que plantea. La fortaleza de una cultura ya no se mide por su grado de “pureza” u homogeneidad, sino por su habilidad para absorber las contraculturas y subculturas que genera, para apropiarse de las contribuciones de otras culturas y para influenciarlas de vuelta. Cualquier descripción estática de una cultura, por lo tanto, sólo podría capturar un momento particular de su evolución, justo como una fotografía sólo puede captar un momento furtivo de una cara o un paisaje, determinada por el juego de luces y sobre todo por la perspectiva única del fotógrafo.

## Las potencialidades de la culturalidad

Todas estas características han llevado a algunos analistas a usar el concepto de “culturalidad” para abarcar mejor el cambio de paradigma y las complejidades introducidas por la diversidad cultural.<sup>37</sup>

La culturalidad proporciona la elasticidad necesaria para explorar la dinámica de las representaciones culturales moldeadas por la dinámica social y ambiental, y especialmente el proceso por el cual las personas y grupos las internalizan. Está particularmente interesada en las creencias e ideas que intervienen en las interacciones que determinan a las características culturales. Según Martine Abdallah-Pretceille, la culturalidad favorece la función instrumental de la cultura en perjuicio de su función ontológica y pone énfasis en soluciones de retazos, en manipulaciones y en estrategias. Esta noción ayuda a entender mejor el proceso de “aculturación” de las personas y cómo usan su subjetividad para construir su “mosaico cultural” al seleccionar referencias que responden a sus necesidades o aspiraciones actuales. Estas referencias no sólo apelan a la idea de orígenes o raíces, también se toman de representaciones de otras culturas y de nuevas creaciones nacidas a partir de las relaciones dinámicas entre culturas que evolucionan progresivamente mediante su interacción y diálogo.

En entornos urbanos donde estas referencias y prácticas culturales diferentes se cruzan y “fertilizan” entre sí, es difícil evitar la influencia mutua, pese a los intentos de algunos

37. M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, PUF, Collection Que sais-je?, Paris, 2004.

de encerrarse dentro de mitos culturales para proteger la “pureza” de su cultura. Esto ha llevado a Martine Abdallah-Pretceille a decir que más que la mezcla de culturas es la cultura del mestizaje lo que tiende a convertirse en la fuerza impulsora detrás de la creación de procesos culturales.

Es a través de esta subjetividad, reconocida por el individuo y facilitada por la generalización del individualismo y por las intersubjetividades que promueve, que se está construyendo el “hombre plural” con múltiples identidades fluctuantes del que habla Bernard Lahire.<sup>38</sup> Para él, la diversidad de las socializaciones (familia, escuela, grupo de edad, líderes de opinión mediáticos, redes sociales, etc.) y la libertad de elección que ofrece permiten a las personas formarles “habitus” a las influencias heterogéneas que rompen el monopolio de los sistemas tradicionales de determinación cultural.

Los conceptos de diversidad cultural y culturalidad son el resultado de estudios realizados en décadas recientes sobre interculturalidad por una parte y diálogo intercultural por la otra. La noción de interculturalidad ha experimentado una evolución muy interesante desde su uso en la década de 1980. A partir de su significado inicial, enfocado en interacciones entre diferentes culturas y de manera más particular entre culturas mayoritarias bastante dominantes y culturas minoritarias, especialmente inmigrantes, esta noción ha crecido en complejidad como para verse atada a interacciones diversificadas entre personas y grupos involucrados en compartir o confrontar sus representaciones, prácticas, creencias y valores particulares. Nos permite cuestionar las confrontaciones en torno a normas y ética en sociedades diversificadas, y los pasos a seguir para conciliar el respecto a la diversidad y el reconocimiento de los principios universales.

El interculturalismo es, por lo tanto, más un medio de interrogación que una teoría, doctrina o campo de aplicación. Restaura la subjetividad como un papel crucial al reconocer al sujeto como un agente de su cultura y ya no como un simple producto de ésta. El concepto se ha enriquecido por la examinación crítica de la multiculturalidad practicada en países como Canadá, los Estados Unidos y el Reino Unido, la cual ha resaltado los límites de la yuxtaposición y tolerancia de las manifestaciones de diferentes culturas en los mismos lugares. Al abandonar sus ilusiones de servir como una interfaz o mediación entre culturas en fricción, el concepto de interculturalidad al fin ha encontrado un nicho fructífero en la encrucijada entre las nociones de pertenencia y parentesco, entre la aspiración de orígenes y el deseo de renovación cultural. Nos invita a examinar los intersticios por los que las culturas respiran y a través de los cuales éstas se abren y se presentan a las demás mediante su proximidad espacial e histórica, y a menudo sin el conocimiento de los discursos edificantes sobre su particularismo.

38. B. Lahire, *L'homme pluriel – Les ressorts de l'action*, Nathan, Paris, 1998.

La interculturalidad ha tenido que lidiar con otra noción pensada para abordar lo que pasa dentro de las culturas, a saber, la intraculturalidad. En principio, la distinción entre ambas parecía obvia: la interculturalidad supervisa el estudio de las relaciones entre personas y grupos de diferentes culturas mientras que la intraculturalidad se enfoca en el análisis de las relaciones entre personas de la misma cultura. Sin embargo, tan pronto una va más allá de estas percepciones iniciales, uno se da cuenta que estas categorizaciones eran más cuestión de opinión que una realidad observable y objetivamente definible.

Estas reconceptualizaciones de cultura, diversidad cultural y la dinámica que las anima han vuelto ineficaces los límites artificiales entre lo intra e intercultural.<sup>39</sup> En efecto, ninguna persona o grupo podría reducirse únicamente a su cultura, ni podría personificarla completamente. Incluso hay segmentos enteros de su propia cultura que pueden eludir o parecer extraños a una persona, mientras que una cultura extranjera puede contener elementos que le parezcan más familiares. Este enredo de dudas y esta dilución de fronteras ha llevado a cierta confusión entre interculturalidad e intraculturalidad.

Estas convergencias identificadas por los analistas han guiado a algunos a favorecer el uso del término transculturalidad, que proporciona un método más incisivo para interpretar realidades multiculturales e interraciales. El enfoque transcultural sugiere que veamos más allá de las culturas para “descentralizarnos” respecto de nuestras propias referencias culturales a fin de entender mejor el proceso de formar identidades culturales plurales. El cursor está colocado sobre los cruces que conectan a las culturas, sobre la transición y migración de referentes culturales y prácticas para seguir mejor su tendencia de transformación y cómo lleva a recomposiciones culturales originales, diferentes de las culturas de origen.

Es en términos de las expresiones artísticas donde el transculturalismo encuentra su verdadera realización, particularmente en la creación contemporánea.

El concepto hace posible explorar estas áreas de expresión en las que las prácticas y referencias culturales están abiertas y activas; afectadas, infectadas y condicionadas por otras culturas, y en intercambios forzados y organizados, así como en aquellos que son fortuitos y accidentales.

Según la definición de Education Relief Foundation (ERF), el intraculturalismo es un “enfoque basado en la introspección cultural profunda para obtener un entendimiento más completo del interentendamiento y la interdependencia de las culturas”. Al exhortar

---

39. L. Ma, 'Is there an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication?' *Journal of Intercultural Communication*, no. 6, 2004.

a la introspección cultural a ver simultáneamente los intercambios que constituyen la diversidad endógena de una cultura, la diversidad exógena que ésta ha absorbido y su propia absorción por otras culturas, lo que la convierte a ella misma en un elemento de diversidad exógena, este enfoque introduce otra dimensión de diálogo intercultural que hace posible entender mejor la interculturalidad y la transculturalidad históricas e inherentes de cada cultura.

## El diálogo intercultural, una necesidad del pluralismo cultural

Todas estas investigaciones han alimentado los debates en materia del diálogo entre culturas o civilizaciones. Primero, ¿por qué hablar acerca del diálogo de las culturas cuando sabemos que son las personas y grupos los que se comunican? Son nociones heredadas de ideas erróneas de cultura que ya han sido abandonadas. Al lanzar su importante programa sobre las “Rutas de Diálogo” (las Rutas de la Seda, las Rutas del Hierro, las Rutas de la Fe, las Rutas del Esclavo, las Rutas de al-Andalus) en 1988, la UNESCO hizo una gran contribución para clarificar el debate.

El concepto de “Rutas” tenía como intención demostrar empíricamente la forma en que las culturas desarrollaban e intercambiaban conocimiento, habilidades, creencias y representaciones en circunstancias históricas particulares. Las Rutas no sólo ofrecían una historia y una geografía del diálogo intercultural, sino también invitaban a una reflexión prospectiva acerca de cómo este diálogo sigue transformando nuestras sociedades modernas.

El conocimiento adquirido a través de estas Rutas ha llevado a la UNESCO a favorecer el uso del concepto de *diálogo intercultural* sobre el de diálogo de culturas o civilizaciones, incluso si algunos de sus estados miembros persisten en usar el último.

El concepto de diálogo intercultural aprovecha todo el trabajo analítico que se ha realizado sobre diversidad cultural, interculturalidad y transculturalidad. Introduce una nueva epistemología del término diálogo que propone otra interpretación del prefijo “dia” al plantearlo como el equivalente del prefijo “trans”, insinuando la idea de superación y transformación. Por lo tanto, el diálogo intercultural se considera un ejercicio riesgoso que no sólo hace posible confrontar dos o más enfoques, sino que también plantea la posibilidad de una nueva racionalidad nacida de la transformación de las partes en diálogo.

El diálogo intercultural es la consecuencia de la diversidad cultural, ya que fomenta un cambio del reconocimiento de la diversidad a la acción de la práctica del pluralismo.

Por ello también es importante diferenciar el diálogo intercultural de otras interacciones humanas. Por ejemplo, es diferente a una negociación, que implica otras cuestiones y habilidades. No puede existir un diálogo intercultural con los demás si no existe un diálogo con uno mismo. La diferencia entre una conversación y un diálogo es que el último nos invita a trascendernos e implica lo que Todorov llama una “transvaloración”, es decir, “verse a uno mismo de un modo informado debido al contacto con el otro”.<sup>40</sup>

El diálogo intercultural involucra riesgos que no deben subestimarse. Arjun Appadurai ha identificado tres: el riesgo de no ser entendido y de malentendidos culturales agravantes, el riesgo de dar al otro la impresión de haber comprendido la esencia de nuestra cultura y de caricaturizarnos, y finalmente, el riesgo de no encontrar el equilibrio correcto entre la tendencia de hablar en nombre del grupo entero propio y la tentación de revelar dudas, divergencias y disensiones dentro de la cultura propia. Por lo tanto, a fin de mitigar estos riesgos es crucial desarrollar las habilidades interculturales e intraculturales necesarias para que el diálogo intercultural realice su potencial de transformar mentalidades y trascender prejuicios e impulsos culturales. Más allá de las funciones utilitarias de cubrir las necesidades de nuestras sociedades multiculturales, el diálogo intercultural es un fin por sí mismo, en tanto nos permita crear y renovar constantemente el vínculo social esencial para la expresión de nuestra humanidad común.

## El retraso en el discurso político y los enfoques educativos

A pesar de los avances en el pensamiento sobre todos estos conceptos, los discursos políticos, los enfoques educativos y el contenido de planes de estudios continúan propagando conceptos anticuados de cultura y de los intercambios culturales. Forcejean por integrar las relaciones dinámicas que determinan a las características culturales, y siguen obsesionados con la búsqueda de homogeneidad y especificidad original en una visión monolítica y etnocéntrica de la cultura. Las creencias transmitidas por discursos populistas y contenido educativo chauvinista llevan a interpretaciones peligrosas de la realidad cultural.

Uno de estos riesgos es la “culturalización” de los problemas sociales, la cual consiste en atribuir a la cultura un papel causal en la provocación de estos problemas. Desde los eventos trágicos del 11 de septiembre del 2001, y el ascenso del fundamentalismo en todas las vertientes, la floja explicación de los problemas mundiales como el “choque de civilizaciones” popularizada por Samuel Huntington ha terminado por envolver el debate

40. T. Todorov, ‘Le croisement des cultures’, *Communications*, no. 43, 1996, p. 5–26.

de los medios de comunicación políticos. En lugar de un “choque de civilizaciones” que siempre han dialogado, pese al discurso actual de retrocesos, con frecuencia es más un choque de definiciones o de ignorancia, como lo indica Edward Saïd, que se alimentan entre sí y que crean antagonismos, formando una base para sus confrontaciones.

En décadas recientes se ha hablado de las culturas y civilizaciones como actores internacionales, como entidades distintas y autónomas con una personalidad específica, ignorando o negando las contribuciones de la investigación sobre la diversidad cultural, interculturalidad o transculturalidad. Emergen nuevas y burdas generalizaciones que justifican los prejuicios más anticuados, y son articuladas explícitamente por políticos en busca de una pronta popularidad. Las personas y sociedades se ven forzadas a renunciar a la pluralidad de sus identidades y a reducirlas a unos cuantos elementos específicos como religión y origen étnico, transformándolas así en “identidades asesinas”<sup>41</sup>

Por consiguiente, estamos presenciando una peligrosa esencialización de las diferencias culturales que está creando una nueva división étnico-racial de la humanidad y una nueva visión etnocéntrica del mundo. La única cultura común que se ha impuesto como un horizonte para la humanidad y que parece ser objeto de un consenso global es el consumismo, el cual cree que celebra la diversidad a través de estereotipos transmitidos por la moda, la música o la gastronomía.

La agrupación y asignación de personas en el nombre del particularismo cultural es otro peligro pues termina encerrándolas dentro de afiliaciones fijas e identidades estáticas y exclusivas que debilitan todos los esfuerzos por aprender a vivir juntos en relación con la diversidad cultural.

## La educación o el proyecto de reconstrucción

El alcance de los conceptos, perspectivas y prácticas a (re)construir es, por lo tanto, inmenso. La educación en su sentido más amplio, incluyendo el aprendizaje permanente, y en el entendimiento de sus cuatro funciones como se definen en el reporte de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: “La educación encierra un tesoro” publicado en 1996 por la UNESCO, es el terreno privilegiado en el que debe comenzar esta construcción de mentes y actitudes.<sup>42</sup>

41. A. Maalouf, *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, 1998.

42. UNESCO, *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21ème siècle*, Paris, Auteur, 1998, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>.

La educación también es donde el debate sobre las ideas y visiones del mundo, con el fin de cambiar la mentalidad de las nuevas generaciones, será el más virulento y más difícil. Efectivamente, lo que queremos enseñar a las generaciones jóvenes debe ser el tema del consenso más amplio y más aceptado. Sin embargo, debido a la creciente heterogeneidad en las sociedades, es cada vez más difícil alcanzar un consenso sobre elecciones de política educativa, enfoques pedagógicos y planes de estudios, en pocas palabras, sobre los contenidos que contribuyen a la construcción de las identidades nacionales. Las confrontaciones éticas, políticas, ideológicas y religiosas que rodean a la educación, a sus objetivos y a sus métodos se han exacerbado en tiempos recientes y hacen aún más esencial establecer procesos de consulta y arbitraje más abiertos e inclusivos.

Aquí está claro que la educación pública tiene un papel decisivo en dar forma al desarrollo de la identidad nacional y a la percepción de un destino común, que es esencial para construir una ciudadanía. No obstante, el papel del Estado en la definición y construcción de esta ciudadanía está siendo desafiado constantemente por el surgimiento de formas transnacionales y transculturales de ciudadanía. Al crear nuevos espacios económicos, sociales y culturales más allá de fronteras nacionales, la globalización ha facilitado el surgimiento de nuevas formas de identificación y expresiones de identidad. El Estado está compitiendo con nuevos agentes que en ocasiones tienen medios mucho más efectivos para influenciar y guiar a los ciudadanos. Las nuevas tecnologías de comunicación y las redes sociales se han vuelto un catalizador fundamental para esta transformación, especialmente entre las generaciones jóvenes, quienes están cada vez más educadas, informadas y conectadas, pero también cada vez más vulnerables y desorientadas.

En una nueva publicación titulada “Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?” publicada en el 2015, la UNESCO recuerda que:

La educación tiene un papel crucial en el fomento del conocimiento que necesitamos desarrollar: en primer lugar, un sentido de destino común con el entorno social, cultural y político, local y nacional, así como con la humanidad en su conjunto; en segundo lugar, una conciencia de las dificultades planteadas al desarrollo de las comunidades mediante un entendimiento de la interdependencia de los patrones de cambio social, económico y ambiental en el plano local y en el mundial; y en tercer lugar, un compromiso de involucrarse en la acción cívica y social con base en un sentido de responsabilidad individual hacia las comunidades, a nivel local, nacional y global.<sup>43</sup>

Los autores de la publicación subrayan que “*la educación debería celebrar la diversidad cultural*” porque:

43. UNESCO, *Rethinking Education: Towards a global common good?*, Paris, Author, 2015, pp. 66–67.

El incremento de la diversidad en la educación puede mejorar la calidad de ésta al introducir tanto a los educadores como a los alumnos a la diversidad de las perspectivas y a la variedad de los mundos vividos. Hay que insistir en la dimensión cultural de la educación, en el espíritu de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural del 2001 y de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales del 2005.<sup>44</sup>

Una educación equilibrada e inclusiva, por lo tanto, debe preparar a los estudiantes para entender mejor la naturaleza cambiante de las culturas y la naturaleza dinámica de las influencias mutuas, además de establecer en las mentes jóvenes nuevas formas de identificarse y de construir su personalidad cultural. Esta educación debería ayudar a desarrollar las habilidades interculturales que se necesitan para estar y vivir juntos en entornos cada vez más multiculturales. La realización de un enfoque así plantea desafíos enormes para ofrecer una educación con respecto a la pluralidad que pueda conciliar los requisitos para establecer una ciudadanía nacional basada en las particularidades y necesidades de los estados nación y en los principios para el fomento de una ciudadanía global que introduzca una conciencia de pertenencia a una “Tierra Patria” y responda a los cambios que ha traído la globalización. ■

## Referencias

Abdallah-Pretceille, M., *L'éducation interculturelle*, PUF, Collection Que sais-je?, Paris, 2004.

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L., *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris, 1996.

Abdallah-Pretceille, M., *Ethique de la diversité et éducation*, PUF, Paris, 1998.

Appadurai, A., *Après le colonialisme: les conséquences culturelles de la globalisation*, Payot, Paris, 2005

Appadurai, A., *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition*, Verso, 2013.

Hall, E. T., *La dimension cachée*, Seuil, Paris, 1971.

Hall, E.T., *Le langage silencieux*, Seuil, Paris, 1978.

Hofstede, G., *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*, Thousand Oaks: Sage Publications, USA, 2001.

Huntington, S., *Le choc des civilisations*, Odile Jacob, Paris, 1997.

Lahire, B., *L'homme pluriel – Les ressorts de l'action*, Nathan, Paris, 1998.

Ma, L., 'Is there an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication?' *Journal of Intercultural Communication*, no. 6, 2004.

Maalouf, A., *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, 1998.

44. UNESCO, *Rethinking Education*, p. 67.



Todorov, T., 'Le croisement des cultures', *Communications*, no. 43, 1986, p. 5–26.

UNESCO, *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21ème siècle*, Paris, Paris, Auteur, 1998, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.

UNESCO, *Rethinking Education: Towards a global common good?*, Paris, Auteur, 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>.

UNESCO, *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Mexico City, Auteur, 1982.

UNESCO, *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, Paris, Auteur, 2001, [http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

## El Intraculturalismo, en resumen

La UNESCO desarrolló el concepto de ciudadanía intercultural que “se basa en la conciliación múltiples identidades y contextos simultáneamente, que asume la habilidad de participar en diálogos interculturales que respeten los derechos de los otros culturales, y que idealmente se convierte en un paso hacia la promoción de la paz”.<sup>45</sup> Las Directrices del 2006 definieron educación multicultural e intercultural de la siguiente manera:

La interculturalidad supone el multiculturalismo y es resultado del intercambio y diálogo “intercultural” en el plano local, regional, nacional o internacional. ... La educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia de estas culturas. La Educación Intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, lograr un modo de convivencia en desarrollo y sostenible en sociedades multiculturales a través de la instauración del *entendimiento* de, el *respeto* por y el *diálogo* entre los diferentes grupos culturales [énfasis en el original].<sup>46</sup>

Sin embargo, el antropólogo sociocultural indio-americano Arjun Appadurai, quien ha escrito extensivamente sobre la dinámica cultural de la globalización, ha identificado tres riesgos del diálogo intercultural:

El riesgo de ser malentendido y, en consecuencia, de exacerbar malas interpretaciones o disputas culturales;

Los riesgos de dar la impresión al interlocutor de que ha comprendido la esencia de la cultura de uno y, por ende, de ser reducido y caricaturizado;

El riesgo de no encontrar el equilibrio correcto entre hablar en nombre del grupo cultural propio y expresar diferencias, tensiones y disparidades internas.

Los sistemas educativos que buscan adoptar un enfoque intercultural se enfrentan persistentemente con los tres riesgos identificados por A. Appadurai. Al tener que abordar la necesidad de articular y consolidar una identidad nacional, y simultáneamente expresar esta identidad nacional en relación con un mundo globalizado, los sistemas educativos formales, en consecuencia, abordan la diversidad cultural como un problema. Ésta se reduce a un vistazo general a las demás culturas, lo que hace realidad los tres riesgos identificados, o bien se ignora completamente.

45. UNESCO, Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework, 2013.

46. UNESCO, Guidelines on Intercultural Education, 2006, pp. 17–18.

Además de estos impedimentos, al buscar responder a la necesidad de una identidad nacional, los sistemas educativos tienden a construir una narrativa nacional, semejante a una novela histórica, que presenta personas y momentos clave en la historia de una nación. Esto es a menudo en detrimento y exclusión de la pluralidad y la diversidad, ambas inherentes a la narrativa nacional. Dicha exclusión de la pluralidad y diversidad de la narrativa nacional generalmente toma una de dos formas, o ambas simultáneamente:

La exclusión de las narrativas e historias de los grupos minoritarios o marginados a favor de la narrativa del grupo dominante de una nación determinada.

En países del Sur Global, particularmente en países que emergen de un pasado colonial, la adopción de narrativas mayormente eurocéntricas de la historia mundial que, si bien incluyen la historia política moderna de la nación, excluyen a sus propias culturas.

En el primer caso, el sistema educativo puede inadvertidamente producir un complejo de superioridad cultural en los grupos dominantes de la sociedad, mientras que al mismo tiempo provoca un complejo de inferioridad cultural en los grupos minoritarios o marginales. En el segundo caso las consecuencias del primero se repiten, pero a una escala diferente: se desarrolla un complejo de inferioridad cultural en el alumnado, el cual no se reconoce en la narrativa, a la vez que también causa una ruptura entre la educación y la comunidad. Estas consecuencias tienden a producir resultados perjudiciales: para aquellos cuyas narrativas se excluyeron, al pedirseles que renuncien a partes centrales de su identidad quedan sometidos a un estado de alienación que, a su vez, puede provocar “identidades asesinas”<sup>47</sup> mientras buscan preservar sus culturas, a las cuales esencializan y reducen a un conjunto particular de características que los diferencia de los *otros*, convirtiéndose, en efecto, en lo que el otro no es; para aquellos cuyas narrativas permean el sistema educativo, el resultado es la intolerancia del *otro*, cuya existencia cultural se percibe como una amenaza a su cultura e identidad, o bien, una exotización del otro en un conjunto reductor de características, cuya cultura y, por ende, identidad se perciben como irrelevantes, más allá de una curiosidad cultural, puesto que no es ni tan compleja como la cultura dominante, ni tan históricamente valiosa; por lo tanto, es irrelevante al mundo contemporáneo. Consecuentemente, este acercamiento a la narrativa nacional en los sistemas educativos de todo el mundo no sólo constituye un obstáculo importante para una educación intercultural fructífera, sino que también es perjudicial para la cohesión de la identidad nacional *misma*.

47. A. Maalouf, *Les identités meurtrières*, Paris: Grasset, 1998.

Es en este contexto en el que surge la *intraculturalidad* como un enfoque complementario a la educación intercultural. Al revertir la transvaloración de Tzvetan Todorov<sup>48</sup>, a saber, “verse a uno mismo con una mirada informada en el contacto de uno con el otro”, la intraculturalidad se vuelve potente como un enfoque educativo: mitiga los tres riesgos del diálogo intercultural y responde a la doble necesidad de los sistemas educativos de articular identidades nacionales cohesivas y su existencia dinámica dentro de un mundo globalizado. Ya no es una cuestión de estudiar otras culturas en contraste con una cultura autóctona dada, sino más bien de estudiar dicha cultura autóctona de una manera más plena e identificar:

Las influencias interretroactivas de sus subculturas;

La influencia y contribución de otras culturas y conocimiento exógeno;

Su propia influencia y contribución a otras culturas y a su respectivo cuerpo de conocimiento.

En consecuencia, se obtiene el interdeudamiento e interdependencia de culturas y subculturas, lo que demuestra que ya son el resultado de la diversidad. El riesgo de acentuar el dualismo en el diálogo intercultural, en efecto, se disipa, puesto que una cultura dada no hubiera existido, en su forma actual, de no haber sido por la cultura del *otro* y, a la inversa, la cultura del *otro* no hubiera existido, en su forma actual, de no haber sido por la contribución de la propia. Con base en la intraculturalidad, un sistema educativo está habilitado para construir tanto una identidad nacional cohesiva al incluir las narrativas plurales de sus comunidades como una parte integral e histórica de la cultura nacional, como una relación armoniosa con otras identidades bajo la comprensión de que no se encuentran meramente en coexistencia, sino que más bien son cocreadores y copropietarios del mundo contemporáneo compartido. Es una integración de las dimensiones endógenas y exógenas de la diversidad en la educación, puesto que cada cultura es tanto autóctona como no autóctona ya que está constituida, en parte, por elementos exógenos y, ella misma, contribuye elementos exógenos a otras culturas.

Es apropiado reiterar, sin embargo, la naturaleza complementaria de la intraculturalidad con la interculturalidad. Mientras la intraculturalidad demuestre la esencia intercultural y transcultural intrínseca de las culturas, las diferencias culturales continuarán existiendo, por lo que un diálogo intercultural será necesario. La intraculturalidad, por lo tanto, puede percibirse como un prerrequisito educativo para un diálogo intercultural fructífero. ■

48. T. Todorov, ‘Le croisement des cultures’, *Communications*, no. 43, 1986, p. 5–26.

<h1>Intraculturalismo</h1> <p><b>PRINCIPIO RECTOR</b> Mediante la inclusión de la pluralidad y multiplicidad de las narrativas, la educación desmantela los procesos de alienación cultural y construye identidades cohesivas que están arraigadas armoniosamente en sus comunidades y abiertas al mundo.</p> <p><b>META GLOBAL</b> Nutrir las identidades cohesivas y armoniosas</p>		<h2>Nivel de alineación de los resultados</h2>			
		Alineación mínima	Alineación parcial	Alineación elevada	Alineación completa
Resultados	Productos	Producto obtenido			
<b>RESULTADO A</b> Demostración del interdeudamiento e interdependencia cultural; deconstrucción simultánea de complejos de superioridad e inferioridad cultural.	<b>PLAN DE ESTUDIOS</b>				
	<b>Producto A.1:</b> Se rehabilitan las historias descuidadas y olvidadas.	<input type="checkbox"/>			
	<b>Producto A.2:</b> Se resaltan intercambios históricos, sinergias y préstamos mutuos entre las culturas.	<input type="checkbox"/>			
	<b>Producto A.3:</b> La inclusión de las interinfluencias de las lenguas en su estudio.	<input type="checkbox"/>		Productos A.1 y A.2 obtenidos	Todos los productos obtenidos
	<b>Producto A.4:</b> Se obtienen contribuciones de otras culturas en la propia.	<input type="checkbox"/>			
	<b>Producto A.5:</b> Se provocan contribuciones de la cultura propia en otras.	<input type="checkbox"/>			
<b>RESULTADO B</b> Capacidad de interactuar con la complejidad de las identidades a través del concepto de cultura; Comprensión de que otras culturas son tan complejas como la propia.	<b>PLAN DE ESTUDIOS</b>				
	<b>Producto B.1:</b> Se estudian tópicos, tanto históricos como contemporáneos, desde varias perspectivas (endógena vs. exógena, convencional vs. alternativa, etc.).	<input type="checkbox"/>			
	<b>Producto B.2:</b> Se demuestra que las culturas son el resultado de diversidad tanto endógena como exógena.	<input type="checkbox"/>			
	<b>Producto B.3:</b> Se abordan las culturas en toda su complejidad y dinamismo (sinergias, contradicciones, puntos de tensión, diversidad, subculturas, etc.).	<input type="checkbox"/>		Productos B.5, B.1 y B.2 obtenidos	Todos los productos obtenidos
	<b>Producto B.4:</b> Se abordan obras culturalmente diversas dentro de sus contextos culturales.	<input type="checkbox"/>		Producto B.5 obtenido	
	<b>PEDAGOGÍA</b>				
<b>Producto B.5:</b> El contexto sociocultural de los alumnos forma la base de la introspección cultural.	<input type="checkbox"/>				

# Transdisciplinariedad

Enfoque integrador de perspectivas múltiples basado en la interconexión de las áreas del conocimiento académico y no académico para obtener un entendimiento complejo y holístico del mundo

## Capítulo Transdisciplinariedad: involucrarse con la complejidad

DR CARLOS J. DELGADO DÍAZ

*Profesor Titular de Filosofía, Universidad de La Habana*

**E**ntre los desafíos más importantes de la sociedad global se encuentran la superación de la estrategia de fragmentación-visión parcelaria-acción descontextualizada, que se encuentra en el fundamento de la encrucijada ambiental, científico-tecnológica y económico-político-social-cultural actual. Es imposible afrontar ese desafío fundamental, sin reinventar la forma universal de acción transformadora humana que se llama educación.<sup>49</sup>

La educación debe reinventarse sobre bases transdisciplinarias y complejas para estar en condiciones de preparar a los seres humanos para vivir en el entorno socio-natural actual, caracterizado por tres contextos interrelacionados, en los que ocurren cambios que impactan e impactarán la vida humana:

1. Contexto científico, de avances teórico-epistemológicos y metodológicos, que incluye los resultados de las investigaciones transdisciplinarias;
2. Contexto económico-político-social-cultural de crisis de la humanidad;
3. Contexto metatecnológico.<sup>50</sup>

49. La educación no debería reducirse a un proceso instrumental, ni concebirse como ejercicio técnico desarraigado de las formas en que se organiza la vida social. La reinención de la educación ha sido planteada desde la complejidad y la transdisciplina en varias propuestas, que intentan responder al desafío de recolocarla sobre rieles universalistas [E. Morin, *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, Buenos Aires, Nueva visión, 2015], capacitarla para atender las necesidades de la diversidad cultural de la humanidad y su actual interconexión [E. Luengo González, *La transdisciplina y sus desafíos a la universidad*, en Luengo González, E. (coord.), *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria*, Guadalajara, ITESO, 2012. <https://formacionsocial.iteso.mx/documents/10901/0/D-200400-2.pdf/c25c322f-fd1e-47bf-be55-fa427f2cda6a>], solucionar el intrínquis político que la acompaña [E. Morin y C. Delgado, *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*, México, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2016] y revertir el camino de los distanciamientos múltiples entre la educación, los educadores y los educandos [C. H. Hurtado, *La transformación educativa ¿para qué y por qué educar?*, Buenos Aires, La Colmena].

50. C. Mitcham, Notes toward a philosophy of meta-technology, *PHIL & TECH*, vol. 1, no. 1&2, Fall 1995, pp. 4-6.

## La investigación transdisciplinaria

B. Nicolescu,<sup>51</sup> L. Carrizo<sup>52</sup> y J. T. Klein<sup>53</sup> han enfatizado la nueva visión del mundo que la transdisciplinariedad representa, la necesidad de tener en cuenta el compromiso de las interpretaciones con presupuestos de valor y la metodología de la investigación. E. Morin ha destacado la omnipresencia de la simplificación propia del “gran paradigma de occidente”<sup>54</sup>, resultado cultural del proceso de occidentalización. P. Sotolongo y C. J. Delgado ubican la transdisciplina y la complejidad como parte de la “revolución contemporánea del saber”<sup>55</sup>

Nicolescu<sup>56</sup> rastrea los orígenes del concepto transdisciplina hasta los debates educativos en 1970 entre E. Jantsch, A. Lichnerowicz y J. Piaget en el taller internacional “Interdisciplinarity -Teaching and Research Problems in Universities”.<sup>57</sup> El concepto de transdisciplina en Piaget como una forma superior de interdisciplina y nuevo campo de conocimientos inicia una línea que se consolidó en los noventa con el primer congreso

- 
51. B. Nicolescu, ‘Transdisciplinarity - Past, Present and Future’, *El II Congreso Mundial de Transdisciplinariedad*, Vieja/Victoria, Brasil, <http://cetrans.com.br/assets/textos/multidisciplinario-past-present-and-future.pdf>, 2005. B. Nicolescu, *La transdisciplinariedad Manifiesto*, Ediciones Du Rocher, <http://redicue.com/index.php/transdisciplinary-human-education/transdisciplinary-human-education-edicion-no-1/104-articulos/138-manifiesto-la-transdisciplinariedad-basarab-nicolescu>, 1996, p.32-38,99-106.
  52. L. Carrizo, M. Espina Prieto y J. T. Klein, *Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social*, Documento de debate – no. 70, UNESCO-MOST, 2004, p. 7-8.
  53. J. T. Klein, ‘Interdisciplinarity and complexity: An evolving relationship’, *E:CO Special Double Issue*, vol. 6, nos. 1-2, 2004, p. 2-10.
  54. E. Morin, *El método 4. Las ideas*, Madrid, Cátedra, 1992, p. 225-236.
  55. P. L. Sotolongo Codina y C. J. Delgado Díaz, *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires, CLACSO, 2006, pp. 65-70. C. J. Delgado Díaz, *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*, La Habana, Acuario, 2007, p. 186.
  56. B. Nicolescu, ‘Transdisciplinarity - Past, Present and Future’, p. 1-2.
  57. El tránsito hacia epistemologías complejas ha tomado tiempo. En el pensamiento y la investigación del siglo XIX, se pueden encontrar antecedentes en la “erosión del determinismo” [I. Hacking, *La domesticación del azar. La erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos*, Barcelona, Gedisa, 1990, p. 17], y la ruptura epistemológica que produjo en las ciencias sociales el trabajo con las regularidades y leyes estadísticas. Más adelante, la teoría generalizada de la relatividad contextualizó el sujeto cosmológico en el espacio tiempo, es decir, lo caracteriza y define como sujeto espaciotemporalmente condicionado. A su vez, la mecánica cuántica contextualizó el sujeto a partir de la realidad del contexto en que se produce conocimiento (macro mundo o micro mundo). Los anteriores fueron pasos sucesivos para la contextualización del sujeto del conocimiento, es decir, para la constatación de los límites propios de un sujeto epistemológico que deja de ser desde entonces el sujeto universal o dios epistemológico moderno. Este es un paso muy importante en el camino al establecimiento de la problemática de la complejidad y la transdisciplina en los años setenta en el terreno de la investigación y la educación.



de la transdisciplinariedad y *La transdisciplinariedad Manifiesto*.<sup>58</sup> Dos ideas sobresalen en esta elaboración conceptual:

1. se interpreta el *trans* como una andadura indagatoria “entre”, “a través”, y “más allá” de las disciplinas; y
2. el vínculo entre complejidad y transdisciplina se asume indisoluble, porque se comparte el mismo fundamento epistemológico.<sup>59</sup>

La primera idea conduce a la problemática de la transdisciplina radical: el diálogo de saberes, mientras la segunda encauza la búsqueda metodológica. Klein ha caracterizado detalladamente varias formas en que el concepto de transdisciplina se presenta a través de grupos y prácticas investigativas y colaborativas en el mundo.<sup>60</sup>

El impacto de la transdisciplina en la investigación ha sido amplio, tanto en la búsqueda de soluciones a problemas, como para la metodología de las ciencias sociales. E. Luengo<sup>61</sup> identifica el arribo a la transdisciplina con las insatisfacciones y búsquedas metodológicas, la necesidad del diálogo interdisciplinar, y el encuentro con la complejidad a través de Morin.<sup>62</sup>

58. L. de Freitas, E. Morin y B. Nicolescu, *Carta de la transdisciplinariedad*, en Nicolescu, B., *La transdisciplinariedad Manifiesto*, Ediciones Du Rocher, <http://redcicue.com/index.php/transdisciplinary-human-education/transdisciplinary-human-education-edicion-no-1/104-articulos/138-manifiesto-la-transdisciplinariedad-basarab-nicolescu>, 1996, p. 120-123.

59. El basamento epistemológico común (en el nivel que concierne al modo de concebir los conceptos básicos para dar cuenta de los conocimientos, tales como sujeto, objeto, objetividad, relación cognoscitiva, conocimientos) justifica tomar juntas complejidad y transdisciplina. La existencia de niveles de realidad coexistentes genera complejidad. La investigación de esa complejidad demanda movimiento entre disciplinas e ir más allá de ellas, es decir, transdisciplinariedad. No se requiere la introducción de un neologismo, como “transcomplejidad” (Lanz 2010, p. 20; González 2009, p.46, 113) que solo complica innecesariamente la comprensión de lo relevante, pues complejidad y transdisciplina se presuponen la una a la otra, van unidas y no requieren un tercer término que las identifique, pues tienen como basamento una misma epistemología de ruptura con los ideales clásicos, que las enlaza y hace inseparables.

60. J. T. Klein, ‘The transdisciplinary Momentum’, *Integral Review, special issue International Symposium: Research Across Boundaries, Part 1*, vol. 9, no. 2, [http://www.integral-review.org/issues/vol\\_9\\_no\\_2\\_jun\\_2013\\_full\\_issue.pdf#page=194](http://www.integral-review.org/issues/vol_9_no_2_jun_2013_full_issue.pdf#page=194), 2013, p. 190-197.

61. E. Luengo González, ‘De la insatisfacción metodológica al encuentro con la transdisciplina’, en E. N. Gómez-Gómez y R. Arboleda-Gómez. (coords.), *Diálogos sobre la transdisciplina. Los investigadores y sus objetos de estudio*, Guadalajara, ITESO, <http://hdl.handle.net/11117/3058>, 2015, p. 12-15.

62. La experiencia autobiográfica narrada por Luengo, coincide con lo señalado por Nicolescu, y explica la importancia concedida a las cuestiones metodológicas en la investigación transdisciplinaria. Señala entre sus raíces la ruptura epistemológica con el modelo de ciencia disciplinaria. El enlace epistemología-metodología-metódica está siempre presente en la investigación transdisciplinaria, pues demanda ajustes en cada uno de esos niveles. Véanse: J. T. Klein, ‘Interdisciplinarity and the Prospect of Complexity: The Tests of Theory’, *Issues in Integrative Studies*, no. 19, 2001, p. 43-57. J. T. Klein, ‘The transdisciplinary Momentum’, in *Integral Review, special issue International Symposium: Research Across Boundaries, Part 1*, vol. 9, no. 2, 2013, p. 189-199, [http://www.integral-review.org/issues/vol\\_9\\_no\\_2\\_jun\\_2013\\_full\\_issue.pdf#page=194](http://www.integral-review.org/issues/vol_9_no_2_jun_2013_full_issue.pdf#page=194).

Varios documentos, resultado de investigaciones transdisciplinarias han tenido un notable impacto en la educación. El Informe de la Comisión Gulbenkian,<sup>63</sup> concluye su análisis de la reestructuración de las ciencias sociales con 4 recomendaciones que colocan en la educación la esperanza del cambio posible: todas las recomendaciones están dirigidas a la actividad investigativa, de postgrado, y al cambio institucional (organizacional, estructural y curricular) a desarrollar en las universidades. El simposio sobre transdisciplinariedad<sup>64</sup> auspiciado por la UNESCO a fines de los noventa, prestó atención a cómo abarcar los diversos aspectos de la realidad, incrementar la comprensión de los asuntos globales y complejos, estimular las sinergias entre las disciplinas y apoyar la cooperación y el intercambio entre los expertos y diferentes sectores. Se ha recorrido desde entonces un largo camino hasta llegar a documentos políticos recientes<sup>65</sup> donde se establece un compromiso distintivo con la centralidad de la complejidad y la transdisciplina en la agenda educativa.

Transdisciplina y complejidad se han incorporado al discurso político y educativo, lo que supera el rechazo a la terminología antes desconocida, aunque confiere un sentido “cotidiano” a los términos, privándolos muchas veces de su raíz epistemológica y su contenido innovador. En esta nueva coyuntura histórica, que coincide con cambios globales relevantes, es fundamental retomar el contenido que enlaza el reconocimiento de la complejidad del mundo, la necesidad de una epistemología no clásica, y la pertinencia de la investigación transdisciplinaria como propuesta para trabajar con esa complejidad. Lejos de ser un problema de clasificación, la consideración de la complejidad y la transdisciplina como forma de organización de los conocimientos demanda retomar el contenido cosmovisivo y epistemológico, recolocarlo en el primer plano para estar en condiciones de afrontar la complejidad social y educativa, replantear las preguntas epistemológicas fundamentales por la educación, y sus consecuencias metodológicas y pedagógicas.

## Educación y crisis de la humanidad

La necesidad de complejidad y transdisciplina para cambiar la educación se enmarca en la perspectiva general que ofrecen los conceptos morinistas “crisis de la humanidad” y “metamorfosis”.<sup>66</sup> No es una necesidad de mejora o actualización de la educación, sino

63. I. Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, Siglo XXI, 1996, p. 111-114.

64. U. Baxi et al., *Transdisciplinarity “Stimulating Synergies, Integrating Knowledge”* París, UNESCO, 1998, p. III, 31, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114694eo.pdf>.

65. *Replantear la educación*, París, UNESCO, 2015. Este informe da continuidad a la línea emprendida en 1972 con el informe Faure (*Aprender a ser: la educación del futuro*) y el informe Delors (*La educación encierra un tesoro*) de 1996, ahora con un compromiso terminológico más directo con la complejidad y la transdisciplina.

66. E. Morin, *La vía para el futuro de la humanidad*, Barcelona, Paidós, 2011, p. 28-38.

de cambio para que esté a la altura de cumplir la función social de preparar a los seres humanos para vivir en un mundo que se transforma globalmente al borde del abismo de la autodestrucción. Se necesita, según Morin, “cambiar de vía”, y ese cambio no puede ser preparado e impulsado, sin la educación transformada.

Nacida en la relación íntima de la madre que amamanta y la familia que acoge, la educación se universalizó mediante un proceso histórico de extrañamiento y distanciamiento con respecto a ellas. Desde hace mucho, las instituciones del Estado han tomado el control sobre la educación. El distanciamiento hoy es tal, que “educación” evoca más las instancias institucionales (escuela, instituto, universidad, ministerios, ...) que las familiares y locales donde se realiza el proceso que involucra a los educandos. En las últimas décadas, además, actores económicos directos como la OCDE y el Banco Mundial se encuentran entre las instancias que trazan las líneas de cambio en materia de educación, con lo cual, el Estado comienza a ser rebasado en su función rectora y asemeja más una instancia subordinada a las entidades globales. Pero los seres humanos no dejamos de ser entes biológicos, y los avances de las neurociencias, las ciencias cognitivas y el conocimiento del conocimiento necesitan ser incorporados con sistematicidad en la agenda y las prácticas educativas.<sup>67</sup>

Para abrir caminos que hagan posible la inclusión y el intraculturalismo, tal como concebido por la Education Relief Foundation como el primer pilar de una educación equilibrada e inclusiva y discutida en otro capítulo de este volumen, en la educación se necesitan de acuerdo a la pedagogía de las ausencias de Morin, aprendizajes fundamentales, de los que carece la educación contemporánea.<sup>68</sup> Se requiere además la formación de un pensamiento crítico y creativo, ciudadano y responsable, que habilite a los seres humanos para aprender a vivir en este nuevo contexto y cambiarlo en direcciones positivas y beneficiosas para el ser humano y su entorno socioambiental. Las gigantescas oportunidades que ofrecen los cambios en los contextos económico político social cultural y metatecnológico, por sí mismas, son ambivalentes y pueden conducir a futuros inciertos, acelerando la tendencia a la autodestrucción. Corresponde a la acción humana direccionar los

67. El distanciamiento de la educación y los sistemas educativos con respecto a las premisas biológicas y el entorno familiar responde a procesos político sociales, como pudo ser, en criterio de S. Mitra el imperio británico y las necesidades de estandarización social para reproducir un tipo de sujeto con forma de operario universal. [*The future of education*, [online video], 2015, <https://youtu.be/pcjRLYvtS5E>, (accessed 20 July 2018)]. Morin se refiere a la “sobrepresión adaptativa” [E. Morin, ‘Sobre la reforma de la universidad’ *Gazeta de antropología*, vol. 25, no. 1, 2009, [http://www.ugr.es/~pwlac/G25\\_00Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G25_00Edgar_Morin.html).] que ejercen sobre instituciones educativas líderes como las universidades, la vida económica, el trabajo, y el mercado del empleo.

68. Se refiere a las cegueras del conocimiento, el conocimiento pertinente, la condición humana, la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, la comprensión, la ética del género humano. Véase E. Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999, p. 9-12.

cambios, y se necesita habilitar al ser humano por muchos medios, entre los cuales la educación es central.

En el mundo complejo, las soluciones aparentemente eficaces pueden convertirse en lo contrario. Así, por ejemplo, el cambio en el modelo de consumo nos mueve de un modelo de consumo individual y propiedad sobre los bienes, a un modelo de consumo donde se comparten bienes de uso común. Ya se implementa desde hace varios años con medios de transporte como la bicicleta (ecológica) y el automóvil, que aparentemente propician la sustentabilidad ambiental. Pero comprobamos lo contrario cuando se hacen visibles los gigantescos cementerios de bicicletas, donde millones de unidades son desechadas cuando todavía podrían ser utilizadas. Otro tanto podría decirse con respecto a la sustentabilidad en general, que continúa siendo idea hegemónica como camino para solucionar la crisis socioambiental, que constantemente se escapa hacia adelante y se torna inalcanzable ante la permanencia del crecimiento económico y poblacional.

## Metatecnología y educación

En el contexto metatecnológico destaca el crecimiento de la conectividad global y cómo las nuevas oportunidades que ofrece se convierten en obstáculos a la inclusión de los analfabetos y pobres. De la misma manera, la introducción de la robótica y la inteligencia artificial en la vida cotidiana, libera a los seres humanos de tareas intelectuales y físicas rutinarias, a la vez que producirá en los próximos años cambios profundos en el ocio y el empleo (en particular en una parte importante de los que han servido de válvulas de escape ante situaciones extremas de crisis, tales como labores constructivas, o la conducción de automóviles). A su vez, la acumulación de datos sobre los individuos y la conectividad global favorecen la aparición de nuevas formas de control social y el cambio en la privacidad.

Los cambios en el empleo y el ocio, el control social y la vida social realizada en entornos virtuales, impactan directamente la socialización del ser humano, y ocurren sin que hubiéramos todavía cambiado las vías para educar y habilitar para vivir en ese mundo nuevo, participar de los cambios y contribuir a conducirlos. La educación que tenemos, al estar basada en la fragmentación y la separación, en la instrucción, la reproducción y la estandarización, habilitan para ser usuarios dependientes o para quedar excluidos. Se requieren cambios fundamentales en la educación en favor de una que comprenda la complejidad del momento que vive la humanidad, que no puede ser menos que transdisciplinaria, abierta a la diversidad y promotora de la inclusión humana, sobre la base de un fundamento epistemológico contrario a la segmentación y la simplificación.

El cambio que produce la consolidación del contexto metatecnológico afecta en particular el papel del maestro, que se cuestiona desde varias perspectivas. Para Mitra, el maestro

trasmisor de conocimientos y la escuela a que pertenece están obsoletos, y se requiere un cambio hacia “la nube” y las “abuelas”, es decir, hacia el aprovechamiento de la conectividad global y el acompañamiento y estímulo al educando<sup>69</sup>. Una perspectiva atractiva, pero demasiado simple para la magnitud del problema global que tiene la educación ante sí: formar ciudadanos activos en un mundo en rápido cambio. P. Freire había anticipado estas problemáticas cuando señalaba la necesidad de “educadores” y no de maestros transmisores de conocimiento.<sup>70</sup>

La pedagogía freireana es amplia y rica, una de sus formulaciones sintéticas se encuentra en las nueve exigencias al acto de educar, que presentan la enseñanza problematizadora como un ejercicio de investigación y enseñanza transdisciplinarios por: la epistemología compleja en que se basa, el reconocimiento implícito de la complejidad de acto educativo, y la demanda de investigación para hacer frente a esa complejidad.<sup>71</sup> El educador en Freire es un sujeto que comparte una epistemología compleja y transdisciplinaria, lo ha transformado en una actitud que despliega en la enseñanza. No se trata de una categoría aislada que tiene frente a sí otra categoría “el educando”, sino una que no existe sin la otra. El diálogo es el ejercicio clave de la relación educativa y cognoscitiva.<sup>72</sup>

Morin ha replanteado la cuestión del maestro en la era global en términos metafóricos generalistas. Afirma que se requiere frente a los educandos y las nuevas circunstancias globales y de acceso a la información en línea, un “director de orquesta” – un tema más desarrollado en el capítulo sobre el dialecticismo, el tercer pilar de la Educación Equilibrada e Inclusiva, de este volumen. Su función semejante a la del ecólogo, es tal “que permita considerar, criticar, organizar los conocimientos”. Se trata de la reintroducción del “Eros

69. *The future of education*, [online video], 2015, <https://youtu.be/pcjRLYvtS5E>, (accessed 20 July 2018).

70. Un lugar especial en la historia de la transdisciplina corresponde a Freire, quien sin utilizar casi el término, propuso una epistemología compleja y transdisciplinaria base de su pedagogía transformadora de la educación y la investigación educativa. [*The future of education*, [online video], 2015, <https://youtu.be/pcjRLYvtS5E>, (accessed 20 July 2018)]. Su propuesta epistemológica parte de la diversidad contextualizada de los sujetos, y demanda de los educadores asumir una pedagogía de la pregunta, que concibe la investigación educativa no desde la centralidad del intercambio entre sujetos (educador-educando) que reconstruyen juntos el universo vocabular que permite la lectura del mundo. Un ejemplo de esta pedagogía transdisciplinaria basada en una epistemología compleja se encuentra en el denominado “método de alfabetización”, que puso en práctica entre 1957-1964. En esta pedagogía la reconstrucción colaborativa y el diálogo de saberes genera la agenda y regula el proceso de alfabetización, que es entendido como un proceso creativo. [D. R. Streck, E. Redin, y J. J. Zitkoski (coord.), *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL, 2015, p. 20, 42-44].

71. Esas exigencias incluyen: el rigor metódico de la enseñanza; la investigación; el respeto a los saberes de los educandos; la crítica como transición de la curiosidad ingenua a la curiosidad crítica; la estética y la ética; la corporificación de las palabras en el ejemplo; el riesgo, la asunción de lo nuevo y el rechazo a cualquier forma de discriminación; la reflexión crítica sobre la práctica; el reconocimiento y asunción de la identidad cultural. [P. Freire, *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 2009, p.27-46].

72. P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, s.l, s.a. p. 61, <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiaDelOprimido.pdf>.

del director de orquesta, maestro o profesor, que puede y debe guiar la revolución pedagógica del conocimiento y del pensamiento". En una clase el docente sería "el responsable de corregir, comentar, apreciar el aporte del alumno, para llegar, en el diálogo con sus alumnos, a una verdadera síntesis reflexiva del tema en cuestión."<sup>73</sup> No se trata de un asunto didáctico. Aunque su instrumentación pasa por la didáctica, es un asunto epistemológico, traducido al marco de una pedagogía compleja y transdisciplinaria.

C. Hurtado<sup>74</sup> y M. R. Mejía<sup>75</sup> insisten en la necesidad del rescate de la pedagogía, sepultada en la actualidad por la terminología gerencial que como resultado de la transformación en curso, ha invadido el panorama educativo. Señalan y sistematizan las pedagógicas críticas desplegadas desde el Sur, a lo que es necesario añadir las reflexiones epistemológicas y políticas que han avanzado Morin y B. de Souza<sup>76</sup>.

Nicolescu aporta cuatro ideas fundamentales que para trabajar la educación transdisciplinaria: el nudo epistemológico que forman el reconocimiento de niveles de realidad y percepción; la lógica del tercero incluido; la relación de presuposición complejidad transdisciplinaria; y la relación de la postura epistemológica con el cambio actitudinal.<sup>77</sup> Ideas que invitan a reconsiderar las preguntas fundamentales acerca de ¿qué significa educar? ¿quiénes son los sujetos de la educación y cómo se relacionan? ¿cómo construir agendas educativas abiertas, capaces de formar sujetos dialogantes con la bio y socio diversidad? ¿cómo formar sujetos capaces de asumir críticamente su propia existencia en el contexto global/local donde prevalece la dominación cultural?

A pesar de las críticas a los compromisos políticos y de activismo a la pedagogía freireana, y al llamado a la acción que encierran formulaciones como *La carta de la transdisciplinaria* y *La transdisciplinaria manifiesto*, estas dos interpretaciones de la transdisciplina expresan con claridad las cuestiones más relevantes para la educación y la investigación: el vínculo complejidad-transdisciplina, la diferencia epistemológica de la transdisciplina respecto a otras formas de organización de los conocimientos, la necesidad de una

73. E. Morin, *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, Buenos Aires, Nueva visión, 2015, p. 136.

74. C. H. Hurtado, *La transformación educativa. ¿Para qué y por qué educar?*, Vicente López, La Colmena, 2015, p. 50-56.

75. M. R. Mejía Jiménez, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*, Lima, CEAAL, 2011, p. 19-50.

76. B. de Souza, *Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, Siglo XXI-CLACSO, 2009, p. 60-97.

77. B. Nicolescu, 'The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World', *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, online, vol. 3, p. 11-18, (December, 2012).

B. Nicolescu, 'Towards transdisciplinary education', *International Conference Education of the Future, Memorial da América Latina, Parlamento Latinoamericano, Sao Paulo, Brazil, The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, vol. 1 no. 1, p. 5-16, December 2005. B. Nicolescu, *La transdisciplinaria Manifiesto*.

reconstrucción de las metodologías, y la relevancia del vínculo entre lo epistemológico, lo valorativo y lo actitudinal.<sup>78</sup>

La actitud transdisciplinaria no es una pose, sino una traducción en el plano valorativo y moral de la epistemología compleja. Orienta y demanda de cada quien (investigador, educador o educando) rigor, apertura y tolerancia. El diálogo a su vez, no es un ejercicio de conversación sin agenda—tal como está discutido en otros capítulos de este volumen, tratando el tema del cuarto pilar de la Educación Equilibrada e Inclusiva, la *contextualidad*—, sino atención al contexto general y al específico de los sujetos involucrados en su nivel de enseñanza. Es diálogo basado en la apertura a la red que tienen ante sí los sujetos, y los constreñimientos que representan las fronteras que cada uno trae.<sup>79</sup> El diálogo pensado desde sus fronteras movibles permite construir agendas educativas ajustadas a la universalidad del contexto global y la singularidad de los contextos locales. Más que educar mediante el diálogo, se aspira a un resultado educativo diferente: que las personas educadas lleguen a ser capaces de comprender y ampliar las fronteras de los diálogos posibles, porque han alcanzado un pensamiento crítico situado en el contexto local-global.

## Conclusiones

El contexto económico político social cultural nos presenta un mundo en crisis socioambiental que incluye polaridad entre riqueza y pobreza extremas; el analfabetismo de 750 millones de jóvenes y adultos, 63% de los cuales son mujeres<sup>80</sup>; los focos permanentes de tensión militar y guerras; nuevas olas migratorias y crisis humanitarias.<sup>81</sup> La inminencia de un cambio en la matriz energética a nivel global; el cambio en el modelo de consumo; y la crisis de la sustentabilidad como idea hegemónica incrementan la complejidad del contexto. Por su parte, el contexto metatecnológico se destaca por el crecimiento de la conectividad global, las nuevas oportunidades que ofrece la metatecnología; el despliegue de la robótica y la inteligencia artificial en la vida cotidiana, en interacción directa con los seres humanos; y la aparición de nuevas formas de control social.

78. Las tres primeras representan principios, ampliamente reconocidos como fundamentos de la investigación transdisciplinaria, mientras la cuarta, establece el vínculo entre la epistemología y las actitudes basadas en los valores y la moralidad, lo que es fundamental para la educación.

79. Delgado esboza once condiciones de frontera del diálogo de saberes, a considerar en los procesos educativos (C. J. Delgado Díaz, 'Conocimiento, conocimientos, diálogo de saberes', en Valdés, F. y León del Río, Y. (eds.) *La filosofía en su tiempo histórico*, La Habana, Ciencias Sociales, Ruth Cuadernos de Pensamiento Crítico, No. 10, 2012, p.159-180).

80. UNESCO Institute for Statistics, *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*, Fact Sheet No. 45 September 2017 FS/2017/LIT/45, 2017, [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf).

81. Morin, E. y C. Delgado, *Reinventar la educación*.



La interrelación de estos contextos devela un entorno complejo en el que la realización de la vida humana demanda atención a impresionantes retos educativos y existenciales. Vivir en el nuevo entorno exige seres humanos dotados de un pensamiento crítico y creativo, dialogante con la diversidad social y natural, tal que permitan la emergencia de una nueva ciudadanía global, habilitadora de acciones sociales colectivas responsables. No basta la introducción de uno o varios métodos, o de cambios institucionales y curriculares parciales en la educación. Se requiere recolocar la agenda educativa y la educación sobre una base que preste atención a la diversidad de sujetos y comunidades, a la complejidad de la relación educativa, y al cambio actitudinal que se requiere para vivir en el nuevo entorno. Esa base la constituye la Educación Equilibrada e Inclusiva, particularmente a través de su segundo pilar que es la transdisciplinariedad.

De lo que se trata es de devolver a la educación su función básica de preparar a los seres humanos para la vida, y reinventarla sobre bases transdisciplinarias, entre otras, para que los seres humanos seamos capaces de vivir en el mundo complejo actual y por venir. ■

## Referencias

- Baxi, U. et al., *Transdisciplinarity "Stimulating Synergies, Integrating Knowledge"*, París, UNESCO, 1998, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114694eo.pdf>.
- Bernstein, J. H., 'Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues', *Journal of Research Practice*, 11(1), Article R1, 2015, <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/412>.
- Carrizo, L., Espina Prieto, M., y Klein, J. T., *Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social*, Documento de debate – no. 70, UNESCO-MOST, 2004.
- De Freitas, L., Morin, E., y Nicolescu, B., 'Carta de la transdisciplinariedad', en Nicolescu, B., *La transdisciplinariedad Manifiesto*, Ediciones Du Rocher, 1996, pp. 120-123, <http://redcicue.com/index.php/transdisciplinary-human-education/transdisciplinary-human-education-edicion-no-1/104-articulos/138-manifiesto-la-transdisciplinariedad-basarab-nicolescu>.
- Delgado Díaz, C. J., *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*, La Habana, Acuario, 2007.
- Delgado Díaz, C. J., 'Diálogo de saberes para una reforma del pensamiento y la enseñanza en América Latina: Morin, Potter, Freire', *Estudios*, no. 93, vol. VIII, 2010, pp. 23-44.
- Delgado Díaz, C. J., 'Transdisciplina, currícula universitaria e investigación', en García Rodríguez, J. F., Betancourt Bethencourt, J. A., y F. Martínez Álvarez, (eds.), *La transdisciplina y el desarrollo humano*, Villahermosa, Dirección de Calidad y Enseñanza en Salud, 2011, pp. 132-151.
- Delgado Díaz, C. J., 'Tecnología, Metatecnología y Educación', *Sophia*, no. 11, 2011, pp. 31-55.
- Delgado Díaz, C. J., 'Conocimiento, conocimientos, diálogo de saberes', en Valdés, F., y León del Río, Y. (eds.), *La filosofía en su tiempo histórico*, La Habana, Ciencias Sociales, Ruth Cuadernos de Pensamiento Crítico, No. 10, 2012, pp.159-180.



- Enriquez, D., 'Interculturalismo y transdisciplinariedad: coordenadas en el mapa del derecho comparado sustentable', *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, año XLIV, no. 132, 2011, pp. 1085-1126.
- Espina Prieto, M. P., 'Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social', *Utopía y praxis latinoamericana*, Año 12, no. 38, 2007, pp. 29-43.
- Gómez Francisco, T., 'El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica', *Polis*, no.25, 2010, <http://polis.revues.org/400>, (recuperado 20 julio 2018)
- Freire, P., *Pedagogía del oprimido*. <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/Freire-PedagogiadelOprimido.pdf>, s.l, s.a.
- Freire, P., *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 2009.
- González Casanova, P., 'La 'sociedad del conocimiento' y la educación para todos, hoy', *Estudios de Sociología*, Araraquara, vol.15, no. 28, pp.149-158, 2010.
- González Velasco, J. M., 'Educación compleja y transdisciplinar', *Teoría educativa transcompleja*, La Paz, Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, Cátedra de Complejidad y Transdisciplinariedad Educativa, 2009.
- Hacking, I., *La domesticación del azar. La erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos*, Barcelona, Gedisa, 1990.
- Hurtado, C. H., *La transformación educativa. ¿Para qué y por qué educar?*, Vicente López, La Colmena, 2015.
- Huertas Díaz, O., 'Educación y pedagogía desde la perspectiva del paradigma emergente', *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, vol. 4, no. 2, 2013, pp. 53-61, <http://www.redalyc.org/html/5177/517751544006/> (recuperado 20 julio 2018).
- Irigoyen Coria, A., y Morales López, H., 'El legado de Sugata Mitra a las Ciencias de la Educación', *Archivos en medicina familiar*, vol. 15, no.4, pp. 49-52.
- Klein, J. T., Grossenbacher-Mansuy, W., Haberli, R., Bill, A., Scholz, R. W., y Welti, M. (eds.), *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society An Effective Way for Managing Complexity*, Basel Boston Berlin, Birkhauser Springer Basel AG, 2001.
- Klein, J. T., 'Interdisciplinarity and the Prospect of Complexity: The Tests of Theory', *Issues in Integrative Studies*, no. 19, 2001, pp. 43-57.
- Klein, J. T., 'Interdisciplinarity and complexity: An evolving relationship', *E:CO Special Double Issue*, vol. 6, nos. 1-2, 2004, pp. 2-10.
- Klein, J. T., 'Prospects for transdisciplinarity', *Futures*, no. 36, 2004, pp.515-526.
- Klein, J. T., 'A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education', *English Faculty Research Publications*. Paper 3, 2006, <http://digitalcommons.wayne.edu/englishfrp/3>
- Klein, J. T., 'A taxonomy of interdisciplinarity', in Frodeman, R., Klein, J. T. & Mitcham, C. (eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, Oxford University Press, 2010.
- Klein, J. T., 'The transdisciplinary Momentum', *Integral Review, special issue International Symposium: Research Across Boundaries, Part 1*, vol. 9, no. 2, 2013, pp.189-199, [http://www.integral-review.org/issues/vol\\_9\\_no\\_2\\_jun\\_2013\\_full\\_issue.pdf#page=194](http://www.integral-review.org/issues/vol_9_no_2_jun_2013_full_issue.pdf#page=194).

- Lanz, R., 'Diez preguntas sobre transdisciplina', *RET. Revista de Estudios Transdisciplinarios*, vol. 2, no. 1, 2010, pp. 11-21.
- Lanz, R., Fergusson, A., y Marcuzzi, A., 'Procesos de reforma de la Educación Superior en América Latina', en Colectivo de Autores, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas, IESALC-UNESCO, pp. 105-114.
- Loreto Salvador Benítez, J., y González López, S., 'La inter-transdisciplina como ethos de la Universidad en la era global', en *Revista Iberoamericana de Ciencias*, vol.2, no. 2, 2015, pp.105-117.
- Luengo González, E., 'De la insatisfacción metodológica al encuentro con la transdisciplina', en Gómez-Gómez, E. N. y Arboleda-Gómez, R. (coords.), *Diálogos sobre la transdisciplina. Los investigadores y sus objetos de estudio*, Guadalajara, ITESO, 2015, <http://hdl.handle.net/11117/3058>.
- Luengo González, E., 'La transdisciplina y sus desafíos a la universidad', en Luengo González, E. (coord.), *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria*, Guadalajara, ITESO, 2012. <https://formacionsocial.iteso.mx/documents/10901/0/D-200400-2.pdf/c25c322f-fd1e-47bf-be55-fa427f2cda6a>
- Maturana, H., y Varela, F., *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*, Madrid, Debate, 1990.
- Max-Neef, M., 'Fundamentos de la transdisciplinariedad', Valdivia, Universidad Austral de Chile, 2004, [https://www.max-neef.cl/descargas/Max\\_Neef-Fundamentos\\_transdisciplinariedad.pdf](https://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Fundamentos_transdisciplinariedad.pdf) (recuperado 20 julio 2018).
- Mejía Jiménez, M. R., *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*, Lima, CEAAL, 2011.
- Mitcham, C., 'Notes toward a philosophy of meta-technology', *PHIL & TECH*, vol. 1, no. 1&2, Fall 1995.
- Morin, E., *El método 4. Las ideas*, Madrid, Cátedra, 1992.
- Morin, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999.
- Morin, E., 'Sobre la reforma de la universidad', *Gazeta de antropología*, vol. 25, no. 1, 2009, [http://www.ugr.es/~pwlac/G25\\_00Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G25_00Edgar_Morin.html).
- Morin, E., *La vía para el futuro de la humanidad*, Barcelona, Paidós, 2011
- Morin, E., *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, Buenos Aires, Nueva visión, 2015.
- Morin, E., y Delgado, C., *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*, México, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2016.
- Motta, R. D., 'Complejidad, educación y transdisciplinariedad', *Polis*, no.3, 2012, pp. 1-22. <http://polis.revues.org/7701> (recuperado 20 julio 2018).
- Nicolescu, B., 'The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development', *International Congress "Universities' Responsibilities to Society"*, International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, <http://perso.clun-internet.fr/nicol/ciret/> (recuperado 29 noviembre 2007).
- Nicolescu, B., 'Transdisciplinarity - Past, Present and Future', *El II Congreso Mundial de Transdisciplinariedad*, Villa Vieja/Victoria, Brasil, <http://cettrans.com.br/assets/textos/multidisciplinario-past-present-and-future.pdf>, 2005.

- Nicolescu, B., 'The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World', *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, online, vol. 3, pp. 11-18 (December, 2012).
- Nicolescu, B., 'Towards transdisciplinary education', *International Conference "Education of the Future", Memorial da América Latina, Parlamento Latinoamericano, Sao Paulo, Brazil, The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, vol. 1 no. 1, pp. 5-16, December 2005.
- Nicolescu, B., *La transdisciplinarietà Manifesto*, Ediciones Du Rocher, <http://redcicue.com/index.php/transdisciplinary-human-education/transdisciplinary-human-education-edicion-no-1/104-articulos/138-manifiesto-la-transdisciplinarietà-basarab-nicolescu>, 1996.
- Oliva Figueroa, I., Koch Ewertz, T., and Quintero Tapia, J., 'Inter/transdisciplinarietà y universidad: patrones de desplazamiento e interactividad disciplinar', *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 6, no. 13, pp. 99-112, <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Olivé, L., 'Interdisciplina y transdisciplina desde la filosofía', *Ludus Vitalis*, vol. XIX, no. 35, 2011, pp. 251-256.
- Replantear la educación*, París, UNESCO, 2015.
- Sarquís, J., 'La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del *Manifiesto* de Basarab Nicolescu', *Fundamentos en Humanidades*, vol. 19, no. 1, 2009, pp.43-55.
- School in the Cloud, 'A philosophical approach to Sole', <https://www.theschoolinthecloud.org/blogpost/3430/> (recuperado 20 julio 2018).
- Sotolongo Codina, P. L., y Delgado Díaz, C. J., *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires, CLACSO, 2006.
- Souza, B., *Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, Siglo XXI-CLACSO, 2009.
- Streck, D. R., Redin, E., y Zitkoski, J. J. (coord.), *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL, 2015.
- The future of education*, [online video], 2015, <https://youtu.be/pcjRLYvtS5E>, (accessed 20 July 2018).
- UNESCO Institute for Statistics, Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next, Fact Sheet No. 45 September 2017 FS/2017/LIT/45, 2017, [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf).
- Wallerstein, I. (coord.), *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, Siglo XXI, 1996.

## La Transdisciplinariedad, en resumen

En *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, publicado por la UNESCO en el 2015<sup>82</sup>, la finalidad de la educación en el siglo XXI se propone como inextricable de los desafíos globales que enfrentamos y del imperativo de transformar nuestras sociedades para lograr un desarrollo sostenible:

El propósito de la educación, por lo tanto, debe revisarse a la luz de una nueva visión de desarrollo humano y social sostenible que sea tanto equitativo como viable. Esta visión de sostenibilidad debe tomar en consideración las dimensiones sociales, ambientales y económicas del desarrollo humano y las varias maneras en las que éstas se relacionan con la educación: “Una educación empoderante es una que crea los recursos humanos que necesitamos para ser productivos, para continuar aprendiendo, para solucionar problemas, para ser creativos y para vivir juntos, y con la naturaleza, en paz y armonía. Cuando las naciones se aseguran de que una educación así es accesible para todos a lo largo de sus vidas, se pone en marcha una revolución tranquila: la educación se vuelve el motor del desarrollo sostenible y la clave para un mundo mejor.”<sup>83</sup> La educación puede, y debe, contribuir a una nueva visión de desarrollo global sostenible.

Las raíces del sistema educativo moderno son de particular importancia. Concebidas dentro del contexto de la revolución industrial con el establecimiento de leyes de educación obligatoria durante todo el siglo XIX:

La educación masiva fue la ingeniosa máquina construida por el industrialismo para producir el tipo de adultos que necesitaba. [...] La solución fue un sistema educativo que, en su estructura misma, simulaba este nuevo mundo. Dicho sistema no surgió instantáneamente, incluso hoy conserva elementos que remiten a la sociedad preindustrial. [...] Toda la jerarquía administrativa de la educación, mientras crecía, siguió el modelo de la burocracia industrial. La organización misma del conocimiento en disciplinas permanentes se basó en suposiciones industriales. [...] La vida interna de la escuela, de este modo, se volvió un espejo anticipatorio, una introducción perfecta a la sociedad industrial.<sup>84</sup>

82. UNESCO, *Rethinking Education: Towards a global common good?*, Paris, Auteur, 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>.

83. C. Power, *The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO*, London, Springer, 2015.

84. A. Toffler, *Future Shock*, Penguin Random House, LCC., USA, 1970.

Este legado debe abordarse si la educación se va a readaptar para servir al desarrollo sostenible y a una visión humanística del futuro. Como lo identificó A. Toffler, uno de esos legados es la organización del conocimiento en disciplinas permanentes y segregadas: matemáticas, filosofía, biología, física, literatura... Los desafíos globales que encara el mundo en el siglo XXI, de cambio climático a pobreza persistente, no pueden abordarse por medios unidisciplinarios, puesto que “todos grandes temas son polidisciplinarios”<sup>85</sup> en su naturaleza. La forma disciplinaria de la educación dentro del contexto del imperativo que es el desarrollo sostenible es, por lo tanto, insostenible *en sí misma*.

Es a través de este razonamiento que la *transdisciplinariedad* como planteamiento para la educación surge como una necesidad de desarrollo sostenible. El enfoque disciplinario a la educación es efectivo para producir hiperespecialización, pero el costo de esta eficiencia es una forma de *inteligencia ciega*, incapaz de integrar los dominios del conocimiento en una totalidad coherente.<sup>86</sup> Sin embargo, este enfoque no debe confundirse como *anti* disciplinario ni reducirse a la interdisciplinariedad. Es, más bien, una organización y producción de conocimiento *entre, a través de y más allá de* las disciplinas<sup>87</sup>, que proporciona un marco con el “potencial de hacer el conocimiento producido cada vez más relevante para analizar los desafíos globales apremiantes”.<sup>88</sup>

Con el desarrollo en curso de la revolución tecnológica contemporánea, el mundo está experimentando una transformación sin precedentes. Esto ha llevado a varios accionistas, en todos los sectores, a anunciar el surgimiento, si no es que ya está en marcha, de una 4a. Revolución Industrial, la cual tiene tres características distintivas:

**Velocidad:** contrario a las revoluciones industriales anteriores, la actual está evolucionando a un ritmo exponencial y no lineal. Esto es el resultado del mundo multifacético y profundamente interconectado en el que vivimos y del hecho de que nuevas tecnologías engendran tecnologías más nuevas y cada vez más capaces.

**Amplitud y profundidad:** se desarrolla sobre la revolución digital y combina múltiples tecnologías que están conduciendo a cambios de paradigmas sin precedentes en la economía, el comercio, la sociedad e individualmente. No sólo está cambiando el “qué” y el “cómo” hacer las cosas, sino también “quiénes” somos.

85. Preface, Edgar Morin.

86. Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le Seuil, 2005.

87. B. Nicolescu, *From modernity to cosmocernity*. Albany, NY: SUNY, 2014.

88. E. Darian-Smith and P. McCarty. 2016. *Beyond Interdisciplinarity*, Transcience Vol.7, Issue 2. ISSN 2191-1150.

**Impacto en los sistemas:** implica la transformación de sistemas enteros, a través (y al interior) de países, empresas, industrias y de la sociedad como un todo.<sup>89</sup>

Por lo tanto, el mundo se vería –y en gran medida ya lo está– reformado y moldeado por fuerzas disruptivas que transformarán radicalmente no sólo nuestra forma de vida, sino también nuestra propia existencia. Bajo el supuesto de que la 4a Revolución Industrial no será impedida, los sistemas educativos, en efecto, ahora estarán obligados a desarrollar:

1. La capacidad de realizar análisis y soluciones complejas; por ejemplo:

El aumento y propagación de sistemas de Inteligencia Artificial Autónoma (IA), con el riesgo de la instanciación perversa<sup>90</sup>, transforman ciertos dilemas filosóficos, que hasta ahora se consideraban meros experimentos de pensamiento, en realidades inminentes por resolver. El caso de los vehículos autónomos es particularmente conciso: pese a la Inteligencia Artificial, bajo el capó de los éstos yace una compleja programación realizada por programadores humanos. Aunque gran parte del razonamiento detrás de los vehículos autónomos es la reducción de accidentes, los programadores tienen que proporcionar instrucciones al vehículo para el inevitable, aunque sea raro, accidente automovilístico. El consenso para estos casos parece ser programar al vehículo para minimizar las víctimas, a saber, si fueran a chocar un autobús y un coche autónomos, el último, si surgiera la necesidad, sería el sacrificado. *Prima facie*, esto parece sensato, pero como demuestra el dilema del tranvía, formulado primero por Philippa Foot<sup>91</sup> y después retomado y revisado en innumerables ocasiones, el principio puede resultar ser más difícil de articular de lo que se pensaba en un principio. Este es un ejemplo minúsculo, pero concreto, en el que las disciplinas, que actualmente están segregadas en la educación contemporánea, convergen en una realidad compleja que requiere un enfoque transdisciplinario.

2. Estar preparados para las fuerzas y transformaciones disruptivas que están moldeando el futuro, por ejemplo:

En el caso de los vehículos autónomos, si esta innovación se volviera realidad, habría que esperar que numerosas industrias desaparecieran o se

89. K. Schwab, *The Fourth Industrial Revolution*, <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab> (accessed 17 October 2018).

90. N. Bostrom, *Superintelligence: paths, dangers, strategies*, Oxford University Press, UK, 2014.

91. P. Foot, *The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect in Virtues and Vices*, Oxford: Basil Blackwell, 1978 (originally appeared in the *Oxford Review*, Number 5, 1967)

transformaran por completo, con sus propias series de consecuencias, desde servicios de taxi o de choferes, hasta servicios de seguros, pasando por la ley (¿a quién se le va a imputar la responsabilidad de un accidente provocado por un vehículo autónomo y quién tiene la culpa?)

De manera más general en el caso de la Inteligencia Artificial, no sólo muchas profesiones predecibles desaparecerían o requerirían una modificación tan grande que, en efecto, serían profesiones totalmente diferentes, sino que también muchas perspectivas profesionales que supondríamos serían atractivas en dicho futuro podrían, de hecho, quedar obsoletas; es notable que las bases primitivas y básicas para que la Inteligencia Artificial sea capaz de escribir programas por sí misma ya existen.<sup>92</sup>

Ambos requisitos hacen que la necesidad de una educación transdisciplinaria se vuelva todavía más urgente. El primero sólo se puede tratar con un enfoque capaz de abordar el mundo y la realidad en su globalidad y complejidad, incluyendo la incertidumbre, y de comprender la naturaleza perpetua de la interretroactividad. El segundo enfatiza aún más la importancia de la educación transdisciplinaria, ya que no es simplemente una transmisión más completa de información y conocimiento. Es, de manera más importante, el desarrollo de una mentalidad transdisciplinaria, un pensamiento complejo capaz de trazar conexiones entre dominios académicos y no académicos del conocimiento en relación con un mundo complejo y, quizás, complejizante. Esto es particularmente fundamental para cualquier educación para el futuro, puesto que los sistemas educativos histórica e inevitablemente han sido deficientes en predecir y preparar para las transformaciones del mercado laboral y están buscando permanentemente recuperar terreno ante tales cambios. En otras palabras, además de permitir el análisis del mundo en toda su complejidad y de las ramificaciones de la interretroactividad permanente, una educación transdisciplinaria no intenta una vana persecución de una transformación en perpetua aceleración del mundo, sino más bien permite y desarrolla la capacidad intrínseca de la *adaptabilidad*.

Es crucial reiterar que una educación transdisciplinaria no es antidisciplinaria. Su enfoque de producir conocimiento entre, a través de y más allá de las disciplinas implica la existencia y la necesidad de éstas, así como de los dominios no académicos del conocimiento. Las disciplinas continuarán existiendo, lo que debe cambiar es cómo las abordamos. ■

92. M. Balog et al, *DeepCoder: Learning to Write Programs*, <https://openreview.net/pdf?id=ByldLrqlx>, 2017.



<b>Transdisciplinariedad</b>		<b>PRINCIPIO RECTOR</b> Mediante uso de dominios del conocimiento como partes interconectadas de un todo más amplio, la educación aborda cuestiones en toda su complejidad.			
		<b>META GLOBAL</b> Desarrollar habilidades transferibles, así como pensamiento integrado y complejo.			
<b>Resultados</b>	<b>Productos</b>	<b>Nivel de alineación de los resultados</b>			
		Alineación mínima	Alineación parcial	Alineación elevada	Alineación complet
<b>RESULTADO C</b> El uso flexible e integrado de los dominios del conocimiento.	<b>PLAN DE ESTUDIOS</b>				
	<b>Producto C.1:</b> El plan de estudios enlaza e integra varias disciplinas y dominios del conocimiento (académicos y no académicos).	<input type="checkbox"/>			
	<b>Producto C.2:</b> La introducción de cursos basados en tópicos que movilizan diferentes dominios del conocimiento.	<input type="checkbox"/>	Productos C.1 y C.2 obtenido	Productos C.1, C.2 y C.3 obtenidos	Todos los productos obtenidos
	<b>PEDAGOGÍA</b>				
<b>RESULTADO D</b> El uso crítico y contextualizado de los dominios del conocimiento.	<b>PLAN DE ESTUDIOS</b>				
	<b>Producto D.1:</b> La introducción de aplicaciones teóricas y prácticas que requieren la movilización de varios dominios del conocimiento integrados.	<input type="checkbox"/>			
	<b>Producto D.2:</b> La integración de la inteligencia interpersonal, emocional e intuitiva, así como de habilidades sociales.	<input type="checkbox"/>	Productos D.1 y D.2 obtenidos	Productos D.1, D.2 y D.3 obtenidos	Todos los productos obtenidos
	<b>PEDAGOGÍA</b>				
	<b>Producto D.3:</b> Realizar actividades y estudios de casos que demuestran que todas las acciones están basadas en elementos, factores y eventos que interretroactúan constantemente.	<input type="checkbox"/>			
	<b>Producto D.4:</b> Los alumnos, posterior a la identificación y análisis de problemas sociales, interactúan con varios accionistas externos para participar proactivamente en proyectos sociales que requieren la movilización de varios y diferentes dominios del conocimiento.	<input type="checkbox"/>			



# Dialecticismo

Enfoque interaccional y sinérgico basado en un diálogo que propone problemas y un intercambio crítico, en aras del pensamiento libre y crítico a través de la participación proactiva de los estudiantes

## Dialectismo: el nacimiento del Estudiante Protagonista

DR JOEL GÓMEZ

*Presidente y Director General, Centro de Lingüística Aplicada, Washington, EUA*

**“La comprensión es una operación de dos vías; aprender no consiste en ser un receptáculo vacío. El estudiante debe cuestionarse a sí mismo y cuestionar al docente. Incluso debe discutir con este último, una vez que entienda lo que está diciendo”.**

— Mortimer J. Adler, *How to Mark a Book* (tomado de *The Saturday Review of Literature*, 6 de julio de 1941)

**E**l **dialectismo**, junto con el Intraculturalismo, la Transdisciplinariedad y la Contextualidad, tal como se argumenta en otras secciones de este volumen, constituye uno de los cuatro pilares de la Educación Equilibrada e Inclusiva según el concepto propuesto por Education Relief Foundation (ERF). Los cuatro pilares de la Educación Equilibrada e Inclusiva sientan las bases para ver el acto de aprender y la adquisición de conocimiento no como algo estático, sino como un proceso dinámico y multidimensional. A través de la reflexión colectiva, el dialogo, el autocuestionamiento y el intercambio crítico, el dialectismo como enfoque educativo requiere que los estudiantes se comprometan y se involucren en el proceso educativo.

La población mundial está polarizada entre quienes tienen acceso a la educación y quienes no, entre los poderosos y los oprimidos, entre las culturas dominantes y las marginadas, sólo por mencionar algunas dicotomías.

En el contexto de esta polaridad, la brecha entre ricos y pobres sigue en aumento. El Informe sobre la Desigualdad Global muestra que existe una disparidad extrema en la distribución de la riqueza en ocho regiones geográficas del mundo.<sup>93</sup> En Europa, el 10% de la población representa el 37% del ingreso regional. En otras regiones, la disparidad del

---

93. The World Inequality Database, 'Executive Summary', Washington D.C., Author, 2018, <https://wir2018.wid.world/executive-summary.html>.

ingreso es aún mayor: China (41%); Rusia (46%); Norteamérica (47%); Brasil, India y África Subsahariana (55%). En Estados Unidos existe una disparidad aún mayor en la distribución de la riqueza entre los Blancos y las minorías. Una familia Blanca promedio es casi 10 veces más rica que una familia promedio Negra y 8 veces más rica que una familia Hispana promedio.<sup>94</sup> En resumen, un statu quo que consiste en quienes tienen y quienes no.

Este statu quo es extensivo a la educación, donde la disparidad en la escolarización y el aprendizaje es también discernible, traicionando su promesa de lograr la igualdad. No obstante, ha habido avances considerables en este frente durante las últimas décadas: el Informe de la Alianza Mundial para la Educación indica que entre los más de 65 países en desarrollo que forman parte de la iniciativa, ha habido mejoras en la planeación y el financiamiento nacional del sector educativo, así como en las tasas de estudiantes que terminan la primaria y la secundaria. Sin embargo, también indica que ha habido un aumento en el número de niños no escolarizados que están en edad de recibir educación primaria o secundaria baja.<sup>95</sup> Además, el informe revela una escasez de docentes calificados y una baja proporción de docentes calificados-estudiantes. Otro documento del Banco Mundial establece que:

En el mundo, cientos de millones de niños llegan a la edad adulta sin contar con las habilidades más básicas para la vida. Incluso si van a la escuela, muchos salen sin las aptitudes necesarias para calcular el cambio correcto de una transacción, leer una receta médica o interpretar una promesa de campaña, y qué decir de construir una carrera o educar a sus hijos.<sup>96</sup>

Y mientras esta inequidad en la distribución de la riqueza y en la educación yace principalmente entre países desarrollados y en desarrollo, también existe *dentro* de los propios países desarrollados y en desarrollo entre las poblaciones marginadas y minoritarias.

Es en este contexto que emerge la importancia del dialectismo como enfoque educativo. En este sentido, la cueva de Platón nos brinda una poderosa metáfora: al requerir que los estudiantes se comprometan y se involucren en el proceso educativo a través de la reflexión colectiva, el diálogo, el autocuestionamiento y el intercambio crítico, el dialectismo se convierte en una herramienta para redefinir colectivamente las sombras proyectadas en las paredes y ofrecer realidades alternativas y más igualitarias.

94. B. Thomson, 'The Racial Wealth Gap: Addressing America's Most Pressing Epidemic', *Forbes*, 18 February 2018, <https://www.forbes.com/sites/brianthompson1/2018/02/18/the-racial-wealth-gap-addressing-americas-most-pressing-epidemic/#14d0773e7a48>.

95. Global Partnership for Education, 'Results Report 2018', Washington D.C., Author, 2018, <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2018>.

96. The World Bank, *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, Author, Washington D.C., 2018, <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>.

El dialectismo, según se define dentro de su rol como pilar de la Educación Equilibrada e Inclusiva, tiene sus raíces en los conceptos del pensamiento tanto Dialéctico como Dialógico. Las raíces griegas del término “dialéctico” unen “dia-” (a través de, entre) con “-legein” (hablar); el término “dialógico” está ligado de manera intrínseca a “diálogo”, que conecta “dia-” con “logos” (palabra, discurso, declaración).<sup>97</sup> Por lo tanto, para adentrarse en el dialectismo, la persona debe entablar un diálogo con una o más partes y participar en una reflexión o intercambio crítico con otros. El objeto del diálogo es postular, proponer, discutir, indagar, compartir y evaluar el conocimiento y la realidad a través de múltiples ángulos y perspectivas. Además, por medio de una reflexión interna, uno puede entablar un diálogo con uno mismo sobre perspectivas alternativas de la realidad en relación con el propio ser; mediante el intercambio crítico, uno puede sopesar los méritos y las fallas de las cosmovisiones, de los valores religiosos y sociales, de los hechos históricos y científicos, de los proyectos políticos y sociales y de las ideas e ideales, ya sean divergentes o convergentes.

Es así como este proceso de comprometerse con el dialectismo se relaciona en un proceso educativo tanto oral como escrito. En resumen, es el diálogo como educación y el pensamiento crítico como enfoque metodológico para llegar a una conclusión o resolución. No obstante, el uso del diálogo en el dialectismo no presupone una aceptación crédula, tal como el uso del intercambio y la reflexión críticos no implica un desacuerdo inevitable. Sin embargo, el diálogo sí involucra la búsqueda sin prejuicios por comprender perspectivas alternativas y su justificación, mientras que “estar de acuerdo es un ejercicio del pensamiento crítico [...] como estar en desacuerdo”.<sup>98</sup> En consecuencia, el proceso del dialectismo, en un mundo infinitamente diverso y en constante evolución, no tiene una finalidad absoluta y, cuando se alcanza una finalidad, ésta es, en términos absolutos, relativa: una vez que se llega a un nuevo *statu quo*, el proceso siempre se puede reiniciar.

Mientras que el método educativo didáctico existente —que ve a los estudiantes como recipientes que deben llenarse con información y conclusiones establecidas— presupone un mundo estático y homogéneo, el dialectismo —que ve a los estudiantes como protagonistas de su propia educación al encausarlos a perseguir una “indagación incansable, impaciente, continua y alentadora acerca del mundo, con el mundo y entre sí”<sup>99</sup>— reconoce que el mundo está en constante evolución y que es infinitamente diverso. En efecto, la continua interacción entre el pensamiento dialéctico y dialógico, que resulta en observar, cuestionar, deconstruir y construir, desafía la visión ideológica y positivista de la realidad con base en verdades, leyes y valores puramente objetivos y universales. Abre el camino

97. Online Etymology Dictionary, <https://www.etymonline.com>

98. M. J. Adler and C. Van Doren, *How to read a book*, New York, Simon and Schuster, 1972, p. 115.

99. P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Continuum, 2000, p. 53.

para un enfoque constructivista a la realidad, considerando las cosmovisiones como constructos sociales, y que los individuos en la sociedad dan sentido a las cosas con base en sus experiencias, permitiendo así que diversas cosmovisiones y alternativas formen parte del statu quo. En esencia, el dialectismo no transmite, y no puede transmitir, una ideología a los estudiantes, sino que les brinda las herramientas para construir, individual y colectivamente, su propia visión del mundo.

Este enfoque constructivista al proceso del desarrollo infantil puede encontrarse en el trabajo de Piaget y Vygotsky, quienes veían el proceso de desarrollo y aprendizaje en los niños como la relación entre la cognición y la interacción social. Piaget estudió el desarrollo cognitivo infantil con el paso del tiempo y la manera en que dicho desarrollo es modelado por el entorno. La teoría de Piaget sobre el proceso de aprendizaje infantil era que los niños nacen con una capacidad básica para aprender que evoluciona por etapas con el paso del tiempo. Indicaba que esta capacidad innata básica en los niños interactúa con su entorno para permitirles construir y deconstruir su cosmovisión, al pasar de una etapa del desarrollo a otra. Según Piaget, los niños construyen un entendimiento de su cosmovisión por medio de su proceso de desarrollo de maduración y su interacción con el entorno. Para Piaget, la capacidad de aprendizaje de un niño esté principalmente determinada por la etapa del desarrollo biológico y la manera en que interactúa con su entorno para facilitar el proceso de aprendizaje. Dada nuestra experiencia con niños, podemos reflexionar acerca de qué tan fuerte es la cosmovisión que construyen y la frecuencia con la que ésta entra en conflicto con la cosmovisión de los adultos. También podemos reflexionar acerca de la cosmovisión constructivista y cambiante de los niños en su viaje para convertirse en jóvenes adultos.

Aunque Piaget y Vygotsky compartían algunas ideas sobre el desarrollo infantil y el constructivismo, la visión de Vygotsky se centraba en que la interacción social es la base para el desarrollo cognitivo en los niños:

Cada función en el desarrollo cultural de los niños aparece dos veces: primero, a nivel social, y después, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológico), y después, dentro del niño (intrapsicológico). Esto aplica de igual manera a la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones más altas se originan como relaciones reales entre individuos.<sup>100</sup>

Dado que el diálogo es un componente central del dialectismo, debe considerarse como indisoluble del constructivismo de Vygotsky, el cual sostiene que las cosmovisiones se

100. L. S. Vygotsky, *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press, 1978, p. 57.

basan en significados creados por los individuos a través de sus experiencias interpsicológicas e intrapsicológicas. Por lo tanto, el dialectismo es intrínsecamente un enfoque social e interpersonal. A partir de esta conclusión, es inevitable inferir y deducir que el dialectismo —como un enfoque educativo intrínsecamente social e interpersonal— y el lenguaje —como una “función fija característica de la especie, un componente de la mente humana”<sup>101</sup> que es “lo que nos hace humanos”<sup>102</sup>— comparten una relación inextricable.

El lenguaje no sólo facilita el proceso del dialectismo antes descrito, sino que también lo completa, ya que su propósito va más allá de meramente proporcionar información. Según Gee, el discurso del lenguaje tiene dos funciones principales:

- (1) ...apuntalar la ejecución de la acción en el mundo, incluyendo las actividades e interacciones sociales...; (2) ...apuntalar la afiliación humana en las culturas y los grupos e instituciones sociales invitando a otros a tomar ciertas perspectivas con respecto a la experiencia.<sup>103</sup>

Rogers, a partir de las ideas de Gee y Cazden, lleva el lenguaje y el discurso un paso más allá hacia el ámbito del análisis del discurso crítico. Para Rogers, “Los enfoques críticos al análisis del discurso reconocen que el hecho de cuestionar la producción de sentido es siempre también una exploración del poder”.<sup>104</sup> Rogers relaciona los conceptos de la teoría social crítica al discurso crítico para efectos de abordar alternativas disruptivas a las estructuras de poder y la desigualdad social. Para Rogers, el discurso crítico lleva las ideas de Cazden sobre “el discurso como hablar” y “el discurso como diferentes maneras de comprender” no sólo en la dirección del logro académico sino en la búsqueda de cuestionar las normas sociales existentes, eliminar la desigualdad y fomentar la justicia social. En consecuencia, el lenguaje es el acto comunicativo global que a través del discurso encapsula el acto constructivista de producción de sentido y, por tanto, establece la potencia del dialectismo en el proceso educativo.

Sin embargo, el aprendizaje ocurre primero en casa. Cuando un niño nace, absorbe su bagaje de conocimiento del entorno que está a su alcance por medio de sus sentidos. El bagaje de conocimiento que crea viene de sus padres y de los parientes que lo rodean. También viene de sus iguales dentro de su comunidad. Con base en el trabajo de Vygotsky

101. N. Chomsky, ‘On the nature of language’, *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 280, Issue 1, 1976, p. 46.

102. G. Deutscher, *The Unfolding of Language: An Evolutionary Tour of Mankind’s Greatest Invention*, Holt/Metropolitan, New York, 2006, p.1.

103. J.P. Gee, ‘Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective’, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714–725, 2001, p. 714.

104. R. Rogers, *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, Routledge, New York, 2011, p.2.

mencionado anteriormente, las etapas interpsicológica e intrapsicológica del desarrollo cultural de un niño aplican “por igual a la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos”.<sup>105</sup> Por lo anterior, es claro que el nexo entre el lenguaje y el dialectismo es tal que la cuestión de los antecedentes socioculturales y la lengua materna de los estudiantes, como el vehículo de su conocimiento y producción de sentido anteriores, se torna esencial para que el proceso del dialectismo pueda llevarse a cabo.

No obstante, la norma en el mundo sigue siendo que la lengua materna de los estudiantes o no está presente o sufre de un grave abandono en los entornos de la educación formal. Este serio abandono por lo general se justifica en términos de dificultades financieras o logísticas, falta de material didáctico y falta de docentes calificados, entre otras causas. A primera vista, son problemas ciertamente legítimos. Pero los datos que demuestran las consecuencias de tal abandono de la enseñanza de la lengua materna son alarmantes. Un informe de la Campaña Global para la Educación establece que:

...en los países en desarrollo, un estimado de 221 millones de niños ingresan al salón de clases sin poder entender el idioma en el que se les enseña. En muchos países las clases se imparten en el idioma colonial antiguo o en un idioma nacional o internacional dominante que los niños pequeños no hablan en casa.<sup>106</sup>

Un informe del Banco Mundial (2005) indica que:

El cincuenta por ciento de los niños no escolarizados del mundo viven en comunidades donde el idioma de enseñanza se usa rara vez en casa, si es que se usa. Esto subraya el mayor reto para lograr una Educación para Todos (EPA): un legado de prácticas no productivas que generan bajos niveles de aprendizaje y altos niveles de abandono escolar y repetición de grado.<sup>107</sup>

Un informe de la UNESCO (2009) indica que:

Cuando la instrucción, el plan de estudios y los materiales no están en la lengua materna y no toman en cuenta el mundo que el niño conoce, los

105. L. S. Vygotsky, *Mind in Society*, p. 57.

106. P. McKenzie and J. Walker, ‘Mother-tongue Education: Policy Lessons for Quality and Inclusion’, *Campaign for Education*, [http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20Mother%20Tongue\\_EN.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20Mother%20Tongue_EN.pdf), 2013, p.3

107. The World Bank, *Education Notes: In Their Own Language...Education for All*, Washington D.C., Author, 2005, [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes\\_Lang\\_of\\_Instruct.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf).

resultados son ausentismo generalizado, un aumento en la tasa de repetición de grado y bajos niveles de aprovechamiento.<sup>108</sup>

Además, incluye que:

En un estudio realizado a partir de datos de 160 grupos lingüísticos de 22 países en desarrollo, se encontró que el no usar la lengua materna era una de las causas principales de no matriculación y de abandono escolar. Quienes tenían acceso a la educación en su lengua materna tenían significativamente más probabilidades de inscribirse e ir a la escuela.<sup>109</sup>

También hay evidencia sólida de que las inquietudes sobre los costos de ofrecer educación en la lengua materna son infundadas: en un estudio se demostró que en Guatemala, el hecho de ofrecer educación bilingüe en la lengua materna generó ahorros por 5.6 millones de dólares al año al reducir las tasas de abandono escolar y de repetición de grado entre los estudiantes que hablaban un idioma distinto al español en casa. El informe también muestra que, en Malí, dar educación en francés a los estudiantes no francoparlantes en lugar de en su lengua materna cuesta aproximadamente 27% más debido a las altas tasas de abandono escolar y repetición de grado.<sup>110</sup>

El hecho de que esta norma persista a nivel mundial, a pesar de la evidencia alarmante de sus fallas inequívocas y de los beneficios manifiestos de integrar una educación en lengua materna, indica claramente las profundas limitaciones y los efectos adversos del método didáctico que prevalecen en los sistemas educativos en todo el mundo. Al tratar a los estudiantes como tablas rasas que deben llenarse con datos e información, la educación didáctica supone la irrelevancia del mundo y del conocimiento que son externos al entorno de la educación formal. El dialectismo, por su parte, al tratar a los estudiantes como participantes proactivos y, por tanto, como cocreadores de su educación, considera al mundo y al conocimiento que son externos al entorno de la educación formal no sólo como relevantes, sino también como arquetípicos del proceso educativo. Desde su estructura, la educación didáctica desprecia las lenguas maternas dado que los estudiantes, quienes son o deben convertirse en recipientes vacíos durante su educación, no cuentan, a los ojos del entorno escolar, con conocimientos previos de importancia, ya que se les proporcionarán los datos y la información que se consideran necesarios. Por el contrario, el dialectismo, al no poder separarse del lenguaje y de la naturaleza constructivista

108. Smits, J., et al., *Home language and education in the developing world*, UNESCO, Nijmegen, 2009, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001787/178702e.pdf>.

109. Smits, J., et al., 2009.

110. P. McKenzie and J. Walker, 'Mother-tongue Education: Policy Lessons for Quality and Inclusion', *Campaign for Education*, [http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20Mother%20Tongue\\_EN.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20Mother%20Tongue_EN.pdf), 2013.



del discurso como el acto de producción de sentido, está estructuralmente obligado a integrar los antecedentes socioculturales y la lengua materna de los estudiantes en el entorno de la educación formal. En suma, al reconocer el aprendizaje como un evento social, y cognitivo, que tiene lugar entre los miembros de la familia y la propia comunidad, así como entre los compañeros y docentes en los entornos de educación formal, la Educación Equilibrada e Inclusiva, por medio del pilar del dialectismo, da vida, pendiente ya desde hace mucho, al *estudiante protagonista*. ■

## Referencias

- Adler, M. J., 'How to Mark a Book', *The Saturday Review of Literature*, 6 July 1941.
- Adler, M. J. and Van Doren, C., *How to read a book*, New York, Simon and Schuster, 1972.
- Alvaredo, F. et al., 'World Inequality Report 2018', *The World Inequality Database*, Washington D.C., 2018, <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-full-report-english.pdf>.
- Bean, J. C., *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*, John Wiley and Sons, 2011.
- Brookfield, S. D., *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, San Francisco, JosseyBass, 1987.
- Chomsky, N., 'On the nature of language', *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 280, Issue 1, 1976.
- Deutscher, G., *The Unfolding of Language: An Evolutionary Tour of Mankind's Greatest Invention*, Holt/Metropolitan, New York, 2006.
- Freire, P., *Pedagogy of the oppressed*, New York, Continuum, 2000.
- Gee, J.P., 'Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective', *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714–725, 2001.
- Global Partnership for Education, 'Results Report 2018', Washington D.C., Author, 2018, <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2018>.
- Gravett, Emily O., 'Critical Thinking', *Teaching Resource Center*, University of Virginia, 2013, <http://cte.virginia.edu/wp-content/uploads/2014/01/Faculty-Development-Handout.pdf>.
- Heer, R., 'A Model of Learning Objectives', *Center for Excellence in Learning and Teaching*, Iowa State University, 2012, [http://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/Revised Blooms-Handout-1.pdf](http://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/Revised-Blooms-Handout-1.pdf).
- Instructional Design, 'Social Development Theory (Lev Vygotsky)', Author, 2018, <http://www.instructionaldesign.org/theories/social-development/>.
- Jeppesen, H., 'Population growth challenges poor nations', *DW*, 10 August 2013, <https://p.dw.com/p/19NA9>.
- Joyce, B., et al., *Models of Teaching*, 9th edition, Pearson, 2014.

- McKenzie, P. and Walker, J., 'Mother-tongue Education: Policy Lessons for Quality and Inclusion', Campaign for Education, [http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20Mother%20Tongue\\_EN.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20Mother%20Tongue_EN.pdf), 2013.
- McLeod, S. A., 'Jean Piaget's Theory of Cognitive Development', 2018, <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>.
- Online Etymology Dictionary, 'Dialect', 2018, [https://www.etymonline.com/word/dialect?ref=etymonline\\_crossreference](https://www.etymonline.com/word/dialect?ref=etymonline_crossreference).
- Rogers, R. An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education, Routledge, New York, 2011.
- Sample, I., 'Comparing Piaget and Vygotsky', Teacher Education ePortfolio, University of Iowa, 200X, [https://www2.education.uiowa.edu/html/eportfolio/tep/07p075folder/Piaget\\_Vygotsky.htm](https://www2.education.uiowa.edu/html/eportfolio/tep/07p075folder/Piaget_Vygotsky.htm).
- Smits, J., et al., Home language and education in the developing world, UNESCO, Nijmegen, 2009, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001787/178702e.pdf>.
- Taba, H., Teacher's Handbook for Elementary Social Studies, Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co., 1967.
- The World Bank, World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise, Washington D.C., Author, 2018, <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>.
- The World Bank, Education Notes: In Their Own Language...Education for All, Washington D.C., Author, 2005, [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes\\_Lang\\_of\\_Instruct.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf).
- The World Inequality Database, 'Executive Summary', Washington D.C., Author, 2018, <https://wir2018.wid.world/executive-summary.html>.
- Thomson, B., 'The Racial Wealth Gap: Addressing America's Most Pressing Epidemic', Forbes, 18 February 2018, <https://www.forbes.com/sites/brianthompson1/2018/02/18/the-racial-wealth-gap-addressing-americas-most-pressing-epidemic/#14d0773e7a48>.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, 'World Population Prospects: The 2017 Revision, Key Findings and Advance Tables', New York, Author, 2017, [https://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/WPP2017\\_KeyFindings.pdf](https://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/WPP2017_KeyFindings.pdf).
- Vygotsky, L.S., Mind in Society, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

## El dialectismo, en resumen

Históricamente, los sistemas educativos en todo el mundo se han inclinado al enfoque didáctico de la educación. En este enfoque, que sigue siendo el estándar en el mundo, el docente —transmisor proactivo— les confiere a los estudiantes —receptáculos pasivos— la información y los conocimientos que se consideran necesarios. En efecto, este método evita que los estudiantes participen en su propio proceso de aprendizaje. Esto tiene consecuencias:

1. Los estudiantes no tienen la oportunidad de ejercer sus facultades reflexivas y reflejas. En un informe publicado por la Real Sociedad de Londres (Royal Society) en 2011, *Neurociencia: implicaciones para la educación y el aprendizaje continuo* (*Neuroscience: implications for education and lifelong learning*), se indica que: “El cerebro tiene una capacidad de adaptación extraordinaria que en ocasiones se denomina ‘neuroplasticidad’. Esto se debe al proceso mediante el cual se fortalecen las conexiones entre neuronas cuando se activan de manera simultánea, que a menudo se resume como ‘las neuronas que se disparan juntas permanecen conectadas’.<sup>111</sup> Y mientras que este “efecto [...] conocido como plasticidad dependiente de la experiencia [...] está presente a lo largo de la vida”<sup>112</sup>, también es cierto que “La plasticidad tiende a disminuir con la edad”. Dado que se relaciona con el método didáctico de educación, se vuelve evidente que la segregación de la transmisión del conocimiento del cuestionamiento y la producción de éste tendría efectos inhibidores sobre la facultad de los estudiantes de absorber y filtrar, diseccionar y criticar la información y el conocimiento de forma simultánea.
2. Los estudiantes son privados de una voz proactiva en su propia educación. Sin embargo, como Cazden (1998)<sup>113</sup> elabora, el diálogo no es meramente el “discurso como hablar” sino que también es, y quizás lo más importante, el “discurso como distintas formas de comprensión”. La prohibición del discurso y el diálogo en el entorno de la educación formal, entre el docente y los estudiantes, así como entre los estudiantes, no sólo sería perjudicial para el logro de ciertas habilidades y competencias analíticas, sino también para la eficacia del proceso de aprendizaje en sí.

111. D. Hebb, *The Organization of Behavior*, Wiley, New York, 1949.

112. M. Lovden, L. Backman, U. Lindenberger, F. Schaefer S & Schmiedek, *A theoretical framework for the study of adult cognitive plasticity*, *Psychol Bull* 136(4),659–76, 2010.

113. C.B. Cazden, *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Heinemann, 1998.

No obstante, cabe mencionar que el consenso internacional sobre esta materia parece inclinarse a favor de alejarse del enfoque didáctico. En una *Nueva visión para la educación: desbloqueando el potencial de la tecnología* (*New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*), publicado en 2015 por el Foro Económico Mundial (WEF), por ejemplo, el pensamiento crítico se considera entre las “16 habilidades más críticas del Siglo XXI” identificadas por la publicación.

Para prosperar en un mundo en rápida evolución y mediado por la tecnología, los estudiantes no sólo deben poseer habilidades sólidas en áreas como lengua y literatura, matemáticas y ciencias, sino que también deben contar con habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la persistencia, la colaboración y la curiosidad.<sup>114</sup>

La literatura contemporánea que enfatiza la importancia de las habilidades de pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración es, en consecuencia, abundante. Más allá de la lenta operacionalización de tales políticas educativas, estos enfoques tienen un conjunto particular de limitaciones, precisamente porque se centran en la *resolución* y no en el *planteamiento* de problemas. Como evidencia del pensamiento crítico, el enfoque de *resolución* de problemas proporciona problemas cuyas soluciones se espera que se elaboren; en suma, se espera que los estudiantes encuentren la respuesta a una pregunta. Pero el pensamiento, según se refleja en el método científico, se relaciona más con la capacidad de articular las preguntas correctas, en lugar de simplemente encontrar la respuesta correcta.<sup>115</sup> El pedagogo brasileño Paulo Freire, en su obra seminal *Pedagogía del oprimido*, denota la centralidad y la diferencia de una educación problematizadora:

La educación problematizadora se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.<sup>116</sup>

Por lo tanto, esta es la diferencia fundamental entre la educación de *resolución* de problemas y la de *planteamiento* de problemas, en cuanto a su relación con el enfoque didáctico: el enfoque de *resolución* de problemas no es otro que el método didáctico, que ha dado cierto terreno para la reforma, mientras que el enfoque de *planteamiento* de problemas es una verdadera ruptura con dicho método. Aquí es donde se revela la importancia del *dialectismo* como enfoque educativo.

114. *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*, the World Economic Forum (WEF), [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf), 2015.

115. R.D. Vale, The Value of Asking questions, *Molecular Biology of the Cell*, <https://www.molbiolcell.org/doi/10.1091/mbc.e12-09-0660>, 2013.

116. P. Freire, *Pedagogía of the Oppressed*, New York, Continuum, 2000.

Como enfoque, el dialectismo se traduce en un compromiso constante en un diálogo con los demás y el intercambio crítico. El diálogo permite que el entorno de la educación formal se convierta en un tercer espacio seguro donde los estudiantes y docentes pueden expresar, discutir e intercambiar puntos de vista e ideas diversos sobre el mundo. No obstante, este diálogo no implica credulidad ni ingenuidad. Debe resultar en una reflexión crítica y, con el tiempo, en un intercambio crítico con el interlocutor que permita llegar a una conclusión mediante la identificación de discrepancias y contradicciones. Por otro lado, este intercambio crítico no debe confundirse con una contradicción sistémica: acordar, después del diálogo y el intercambio crítico, es tanto la práctica del juicio crítico como estar en desacuerdo.<sup>117</sup>

Basada en el dialectismo, la dinámica del entorno de la educación formal se transforma. Esto no es para anunciar la obsolescencia del docente o la desaparición de la transmisión de conocimiento en el proceso educativo. Sin embargo, implica una transformación del rol del docente que ya no es el guardián definitivo de la verdad y el conocimiento, al que los estudiantes podrían acceder hoy de manera independiente, sino un facilitador, un mediador y un sintetizador; en suma, el director de una orquesta. Los estudiantes, a su vez, se transforman de recipientes vacíos que se llenan de datos e información en protagonistas y cocreadores de su propia educación, al mismo tiempo que se involucran y producen conocimiento de forma crítica. ■

---

117. M.J., Adler, 'How to Mark a Book', *The Saturday Review of Literature*, 6 July 1941.

<b>Dialectismo</b>		<b>PRINCIPIO RECTOR</b> A través del diálogo interactivo, el intercambio crítico y la reflexión colectiva, los alumnos son protagonistas en su educación y sus comunidades.				
		<b>META GLOBAL</b> Desarrollar el pensamiento libre y crítico, así como la agencia de aprendizaje.				
<b>Resultados</b>	<b>Productos</b>	<b>Producto obtenido</b>	<b>Nivel de alineación de los resultados</b>			
			Alineación mínima	Alineación parcial	Alineación elevada	Alineación completa
<b>RESULTADO E</b> Usar una pedagogía mayéutica, crítica y que plantea problemas.	<b>PEDAGOGÍA</b>					
	<b>Producto E.1:</b> Los objetivos del curso se logran por medio de una serie de preguntas de sondeo (propuestas por el docente) y un intercambio crítico (tanto con el docente como entre los estudiantes)	<input type="checkbox"/>				
	<b>Producto E.2:</b> Realizar ejercicios colectivos centrados en problemas (propuesta y solución de problemas) donde el docente actúa como facilitador y mediador durante el intercambio de ideas y argumentos dirigido por los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	Productos E.4 y E.3 obtenidos		Productos E.4, E.3 y E.1 obtenidos	Todos los productos obtenidos
	<b>Producto E.3:</b> Los estudiantes proponen temas integrados, tras un intercambio crítico sobre la relevancia de los temas propuestos en el curso, que después se discuten colectivamente.	<input type="checkbox"/>				
	<b>Producto E.4:</b> Se les pide a los estudiantes que seleccionen artículos (de periódicos y revistas) relevantes para el curso o tema a fin de generar una discusión colectiva y un intercambio crítico sobre su naturaleza y contenido.	<input type="checkbox"/>				
<b>RESULTADO F</b> Adquirir las habilidades de inspección, analíticas y sintóxicas que se requieren para involucrarse con la información, los datos y las ideas.	<b>PLAN DE ESTUDIOS</b>					
	<b>Producto F.1:</b> Se incluyen ideas, teorías, manuscritos y perspectivas opuestas sobre eventos históricos y contemporáneos, así como conceptos e hipótesis científicas, para su análisis.	<input type="checkbox"/>				
	<b>Producto F.2:</b> Los objetivos del curso se articulan mediante la identificación y resolución (interna y externa) de las contradicciones de los materiales opuestos.	<input type="checkbox"/>				
	<b>PEDAGOGÍA</b>					
	<b>Producto F.3:</b> La relevancia de la información, los datos y los conceptos se determina mediante un proceso de identificación, extracción y comparación con otras fuentes.	<input type="checkbox"/>	Productos F.5, F.4 y F.1 obtenidos		Productos F.5, F.4, F.1 y F.2 obtenidos	Todos los productos obtenidos
	<b>Producto F.4:</b> La información y los datos se estudian de manera sistemática para identificar parcialidad y distorsión.	<input type="checkbox"/>				
<b>Producto F.5:</b> Las fuentes se estudian de manera sistemática para evaluar su objetividad y credibilidad.	<input type="checkbox"/>					
<b>Producto F.6:</b> Se les pide a los estudiantes que reflexionen de manera crítica sobre sus propios procesos de pensamiento (metacognición).	<input type="checkbox"/>					

# Contextualidad

Enfoque centrado en el contexto, basado en la integración y adaptación a las realidades, valores y marcos interpretativos de los estudiantes para desarrollar su sentido de copropiedad y cocreación

## El uso de la Contextualidad para lograr el renacimiento de las escuelas: una visión desde el Sur Global

DR SHARON JOY BERLIN-CHAO

YOLANDA DELAS ALAS

EDITH PIMENTEL

MICHELLE SARABILLO

*Centro regional para la Innovación Educativa y la Tecnología de la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO Regional Center for Educational Innovation and Technology, SEAMEO Innotech)*

**H**istóricamente, las escuelas han sido diseñadas como una solución única para todos, una configuración que es particularmente cierta en el caso de las escuelas públicas típicas de “agujero redondo”. Con un currículo y estándares comunes, reglas similares y prácticas escolares comparables del día a día, el constructo de la escuela tradicional forma y educa a los estudiantes en un entorno formal que es ajeno a la diversidad de sus antecedentes socioeconómicos y culturales, sin mencionar su respectiva individualidad. En su configuración y procesos, estos entornos estandarizados de educación formal, tal vez inadvertidamente, son de hecho un intento por homogeneizar un alumnado diverso y heterogéneo. Sin embargo, las altas tasas de abandono escolar, la desconexión entre el mundo académico y las comunidades locales, y la brecha existente entre la inversión en políticas educativas y la eficacia de la práctica educativa indican que esta norma de estandarización es ineficaz: la respuesta de la diversidad a la estandarización no es disiparse, sino transformarse en alienación, disminuyendo el potencial y la potencia de la educación. Por consiguiente, es imperativo que los sistemas educativos reconozcan la diversidad de los estudiantes y contextualicen la educación según corresponda. Además, dado que las escuelas son *constructos*, también pueden *deconstruirse*. El constructivismo, el constructivismo social y la indagación apreciativa proporcionan la base y el impulso necesarios para transformar las escuelas en sus potenciales positivos. Este capítulo sirve para explorar la manera en que estas teorías del aprendizaje y el cambio humano y



organizacional se ponen en práctica en las escuelas secundarias públicas a través del caso práctico del Proyecto APEX en Filipinas.

Ha habido un buen número de debates sobre la mejor manera de posicionar la educación secundaria, lo que constituye un eje importante en el sistema educativo de un país. El Departamento de Educación de Filipinas ha instituido importantes intervenciones de reforma para transformar el panorama educativo del país a gran escala. Sin embargo, con la incertidumbre y la complejidad como la nueva norma, la transformación en escuelas y comunidades no puede ocurrir con más de las mismas soluciones. En algunas comunidades de Filipinas, el Departamento de Educación se esforzó por deconstruir la definición de escuela secundaria a través de un modelo llamado *Applied Academics for Excellence* (APEX). Anclado en los conceptos y principios del constructivismo, el constructivismo social y la indagación apreciativa, el marco APEX presenta las formas en que los diferentes elementos, como los contextos de la escuela y la comunidad, las direcciones económicas locales y las estrategias de aprendizaje pueden entrar en juego en las escuelas y comunidades en desarrollo.

APEX es un proyecto educativo basado en la comunidad que conecta a las escuelas secundarias con el marco de desarrollo cultural y socioeconómico de la comunidad a través de actividades significativas colaboración y gobierno de la educación básica.<sup>118</sup> Prepara académica y técnicamente a los jóvenes para que reciban educación postsecundaria y persigan una carrera o empresa de su elección al exponerlos a planes de estudio relevantes, actividades interactivas y aplicaciones en la vida real.

APEX transforma una escuela secundaria regular en una escuela constructivista, cuyo enfoque tiende a cambiar del docente a los estudiantes. El salón de clases ya no es un lugar donde el docente “experto” vierte el conocimiento en estudiantes pasivos que esperan como recipientes vacíos para llenarse. En el modelo constructivista, los estudiantes participan activamente en su propio proceso de aprendizaje. En este arreglo, tanto los docentes como los estudiantes piensan en el conocimiento como una visión dinámica y siempre cambiante del mundo en el que vivimos y como la capacidad de ampliar y explorar con éxito esa visión, no como factoides inertes que se deben memorizar.

Con los objetivos de APEX en mente, se realizaron cambios estratégicos y operativos en las operaciones y la gestión de las escuelas cubiertas. Esto llevó a la redefinición de las direcciones estratégicas de las escuelas, que fue el resultado del proceso de comprensión profunda del contexto y la agenda de desarrollo de las comunidades circundantes,

118. Seameo Innotech, *Applied Academics for Excellence (APEX) Operations Manual*, SEAMEO INNTECH, UP Diliman, Quezon City, 2008, pp. 3–6.

haciendo a las escuelas más receptivas y relevantes. Esto se logró utilizando el enfoque basado en la fuerza en la planificación estratégica con el apoyo activo y la colaboración de las partes interesadas del proyecto, las unidades del gobierno local, los administradores escolares y diferentes organizaciones locales, ya que la contextualidad efectiva requiere un enfoque intersectorial que reúna los conocimientos y habilidades de todas las capas de la sociedad.

Otra teoría para deconstruir la definición de escuelas es el constructivismo social. Los constructivistas sociales argumentan que los significados no pueden ser asignados previamente por un tercero; sólo emergen de las relaciones, e incluso entonces, tales significados son múltiples, parciales y dinámicos. Esta teoría es la adaptación posmoderna expandida del constructivismo. Da prioridad a los tipos de relaciones que tenemos y la manera en que éstas tienen una gran influencia en la forma en que construimos el conocimiento.

Siguiendo la teoría del constructivismo social, las familias y comunidades que rodean las escuelas APEX participan activamente en todo el proceso de aprendizaje y están interconectadas para unirse en torno al tema del éxito de los jóvenes. Las autoridades locales están profundamente comprometidas para garantizar la eficacia del enfoque APEX para contribuir de lleno al desarrollo y crecimiento de la comunidad. Dos aspectos de los cambios a nivel escolar son el establecimiento de un sistema de comunicación efectivo y el desarrollo de un plan de gestión de proyectos basado en la escuela que facilite el intercambio de información y experiencias, así como el seguimiento de los proyectos.

Existe una gran superposición entre un aula constructivista y un aula constructivista social junto con el mayor énfasis en el aprendizaje a través de la interacción social y el valor colocado en los antecedentes culturales. En las aulas sociales constructivistas, el aprendizaje colaborativo es un proceso de interacción entre compañeros mediado y estructurado por el docente. La discusión puede promoverse mediante la presentación de conceptos, problemas o escenarios específicos, y es guiada mediante preguntas dirigidas de manera efectiva, la introducción y aclaración de conceptos e información y referencias a material aprendido previamente. La expectativa dentro de un ambiente de aprendizaje constructivista es que los estudiantes jueguen un rol más activo y acepten mayor responsabilidad por su propio aprendizaje.

En las aulas APEX, los contenidos se introdujeron mediante diversas metodologías de aprendizaje activo que permitieron a los alumnos conectar lo que ya sabían con lo que se esperaba que aprendieran y descubrir nuevos conocimientos a partir del procesamiento y análisis de los diversos conjuntos de información. La pedagogía utiliza cinco estrategias de participación esenciales: Relacionar, Experimentar, Aplicar, Cooperar y Transferir, o la

Estrategia REACT.<sup>119</sup> Las experiencias de aprendizaje se crean utilizando estas estrategias, que están diseñadas para ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevas habilidades y conocimientos, independientemente de su punto de partida. En mayor detalle, comprenden:

**RELACIONAR:** el aprendizaje en el contexto de la experiencia de vida permite a los estudiantes relacionar situaciones familiares con la nueva información que se procesará o los problemas que se resolverán.

**EXPERIMENTAR:** el aprendizaje en el contexto de la exploración, el descubrimiento y la invención se facilita cuando los estudiantes pueden manipular equipos y materiales.

**APLICAR:** el aprendizaje mediante el uso de nuevos conceptos e información en un contexto útil les permite a los estudiantes visualizar el éxito futuro en las carreras y la educación postsecundaria. Las aplicaciones involucran actividades ocupacionales y tareas del mundo real. Estas experiencias de aprendizaje se complementan con presentaciones de personas exitosas de la comunidad o padres que tienen experiencia en el área temática y son seguidas de experiencias de primera mano, tales como visitas a plantas, acuerdos de tutoría y pasantías.

**COOPERAR:** aprender en el contexto de compartir, responder y comunicarse con otros es una estrategia esencial de instrucción. La experiencia de cooperar no sólo ayuda a la mayoría de los alumnos a aprender el material, sino que también es coherente con el enfoque en el mundo real de la enseñanza contextual.

**TRANSFERENCIA:** el aprendizaje en el contexto del conocimiento existente, o la transferencia, utiliza y se basa en lo que el alumno ya sabe. Aprender a transferir información conocida a nuevos contextos ayuda a los alumnos a abordar situaciones y problemas desconocidos con confianza.

Al usar la estrategia REACT en clase, los docentes APEX: reflexionan de manera crítica sobre la materia y la interpretan; encuentran múltiples formas de representar la información en forma de analogías, metáforas, ejemplos, problemas, demostraciones y/o actividades en el aula; adaptan el material a los niveles y habilidades de desarrollo, género, motivaciones, conocimientos previos y conceptos erróneos de los estudiantes; y, finalmente, personalizan la lección a individuos o grupos de estudiantes específicos, es decir, son capaces

119. Center for Occupational Research and Development, 'REACTing to Learn', *CORD*, Texas, USA, [http://www.cord.org/cord\\_ctl\\_react.php](http://www.cord.org/cord_ctl_react.php), (accessed 29 September 2018).

de ver un conjunto específico de conceptos desde varios puntos de vista y desde diversos niveles y contextos en los que se les pide a los estudiantes que aprendan, según sus propias necesidades y habilidades. La adopción por parte de los docentes de la estrategia REACT se complementa con el uso de la pedagogía apreciativa, que se discutirá más adelante, que considera los conocimientos y experiencias anteriores de los estudiantes como relevantes y valiosos en el proceso general de aprendizaje.

Otra teoría que respalda la deconstrucción de nuestra definición actual de escuelas es la Indagación Apreciativa (IA). La Indagación Apreciativa es la búsqueda conjunta de lo mejor en las personas, sus organizaciones y el mundo que las rodea. Implica el descubrimiento sistemático de lo que le da “vida” a un sistema cuando es más eficaz y capaz, en términos económicos, ecológicos y humanos. La IA involucra el arte y la práctica de hacer preguntas que fortalecen la capacidad de un sistema para aumentar su potencial positivo. Moviliza la indagación a través de la elaboración una pregunta positiva incondicional, que a menudo involucra a cientos o, a veces, a miles de personas.

La IA es la construcción social en acción y se encuentra dentro de una orientación constructivista que hace hincapié en las prácticas lingüísticas. Esto significa que el conocimiento, es decir, lo que “descubrimos”, tiene menos que ver con el sentido de relacionar las observaciones con la “evidencia objetiva” y tiene más que ver con las preguntas que hacemos, cómo las hacemos y quién participa. La IA como enfoque se basa en fortalezas en lugar de debilidades, en una visión de lo que es posible más que en un análisis de lo que no lo es.

Anclada en la IA, la pedagogía apreciativa confía, celebra y busca deliberadamente las experiencias de éxito de los estudiantes y los momentos de alta energía y gran orgullo. La práctica de la pedagogía apreciativa está guiada por la creencia de que los estudiantes vienen con una rica variedad de experiencias positivas en áreas tan diversas como el trabajo, las organizaciones, las relaciones, los equipos o el liderazgo.<sup>120</sup> La IA se basa en la comprensión de que la mejora es más atractiva, más divertida y más efectiva cuando el enfoque está en lo que ya está funcionando en lugar de lo que no funciona. En el proceso, los docentes se vuelven más generosos al reconocer y apreciar las respuestas, el conocimiento tácito y el nivel de participación de los estudiantes, lo que entusiasma y motiva a los estudiantes a participar más en clase.

En el marco de la IA, los estudiantes APEX reciben sesiones de capacitación sobre habilidades de pensamiento de orden superior al preguntar qué situaciones personales de

120. L. Yballe and D. O'Connor, 'Appreciative Pedagogy: Constructing Positive Models for Learning', *Journal of Management Education*, vol. 24 no. 4, August 2000, Le Moyne College, p. 477.

la “vida real” piensan que se relacionan con la ciencia y las matemáticas. Los docentes intentan meterse en la cabeza de los estudiantes para ver las ideas desde su perspectiva, conocimientos previos, interés profesional y experiencia personal. Los estudiantes usan métodos de indagación para hacer preguntas e investigar un tema, y usan diversos recursos para encontrar soluciones y respuestas. A medida que los alumnos exploran el tema, sacan conclusiones y, a medida que continúa la exploración, revisan esas conclusiones. La exploración de preguntas lleva a más preguntas.

Cuando se aplica al sector educativo, la IA es una búsqueda conjunta de lo mejor en los niños, su escuela, sus docentes, sus compañeros de clase y sus padres; estos descubrimientos influyen y ayudan a dar forma a la imagen que los estudiantes tienen del futuro. Todo comienza con una historia que el indagador apreciativo cuenta sobre sí mismo, sobre los momentos en los que el estudiante ha experimentado lo mejor de lo que pudo, por ejemplo, en la lectura, la escritura o al aprobar pruebas y exámenes. Con este flujo de energía derivado de la experiencia, el niño está preparado para una experiencia similar en el futuro, por lo que nutre todo lo que da energía y brinda alegría de desempeño, aceptación y disposición para seguir adelante.

Además de la IA, el sistema APEX le da una gran importancia a la contextualización. En las escuelas APEX, la enseñanza y el aprendizaje académicos utilizan el lugar de trabajo, el emprendimiento y la comunidad en general como contextos de aprendizaje que enriquecen el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes y les dan un sentido de responsabilidad cívica desde una edad temprana. Utiliza los métodos de aprendizaje innovadores y activos denominados enseñanza y aprendizaje contextuales (CTL, por sus siglas en inglés):

La contextualización de la enseñanza y el aprendizaje es una concepción de los mismos que ayuda a los docentes a relacionar el contenido de la materia con situaciones del mundo real y que motiva a los alumnos a establecer conexiones entre el conocimiento y las aplicaciones de éste en sus vidas como miembros de una familia, ciudadanos y trabajadores, y a participar en el arduo trabajo que implica el aprendizaje.<sup>121</sup>

Usando el enfoque CTL, las escuelas APEX adoptan el plan de estudios regular de la educación secundaria alta en Ciencias, Matemáticas y Educación en Tecnología y Medios de Vida (TLE, por sus siglas en inglés). No obstante, el plan de estudios de educación básica se contextualizó al alinear los contenidos de aprendizaje, los materiales y las estrategias de

121. R.G. Berns and P.M. Erickson, ‘Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy’, *The Highlight Zone: Research Work No. 5.*, National Dissemination Center for Career and Technical Education, Columbus, Ohio, 2001, pp. 2–9.

enseñanza con el contexto de los estudiantes y los objetivos de desarrollo de la comunidad. Los cursos APEX se adaptan a los requisitos de habilidades laborales de los empleadores para la contratación de personal. Por ejemplo, las especializaciones en las materias de la TLE se diseñaron con base en consultas que se llevaron a cabo con empresas e industrias en los tres sitios del proyecto, a saber, Laguna, Cebú y Leyte, para identificar los trabajos en los que los graduados de escuelas secundarias podrían obtener un empleo remunerado y las calificaciones correspondientes del nivel inicial.

A través de la lente apreciativa, las escuelas APEX producen un cambio social en el alumno y en la comunidad escolar, ya que el énfasis está en los aspectos positivos y en la creencia de que las personas construyen sobre lo que aprecian en lugar de lo que no les gusta. El sistema de educación APEX basado en los principios de la IA permite al alumno descubrir, a través de su propia historia, lo que es bueno sobre sí mismo y, posteriormente, soñar con cómo puede capitalizar esta historia de cosas buenas para hacer más de las cosas que ellos aprecian sobre sí mismos, su entorno y su mundo.

Las escuelas APEX adoptan un enfoque integrado para ayudar a los estudiantes a hacer conexiones significativas entre las áreas del contenido estudiado en relación con la vida cotidiana. El uso del lugar de trabajo, el emprendimiento y la comunidad como contextos de aprendizaje enriquece aún más el aprendizaje y el desarrollo holístico de los estudiantes. Las oportunidades frecuentes que se les dan a los estudiantes para discutir sus tareas asignadas en grupos son particularmente efectivas. Los docentes nunca se quedan sin estrategias para mantener el interés de los estudiantes y su participación activa en el proceso de aprendizaje. Éstas incluyen el uso de técnicas de cuestionamiento, actividades prácticas, proyectos de investigación, aprendizaje basado en proyectos y simulaciones en el mundo real, tales como encuentros de mercado, aprendizaje basado en juegos, constructivismo social, integración de las TIC y otras estrategias de enseñanza innovadoras y creativas.

En las aulas APEX, el aprendizaje colaborativo se valora y se extrae en gran medida de la práctica constructivista social de enfatizar el proceso de interacción entre compañeros que es mediado y estructurado por el docente. Las discusiones se centran en conceptos, problemas o escenarios específicos, guiadas por medio de preguntas dirigidas de manera efectiva, la introducción y aclaración de conceptos e información, y referencias al material aprendido previamente. El papel de los estudiantes y la expectativa dentro de un entorno de aprendizaje contextual es que los estudiantes desempeñen un papel más activo y acepten más responsabilidad por su propio aprendizaje.

En las escuelas APEX, se desarrollaron herramientas de evaluación auténtica para medir el progreso de las aptitudes de los estudiantes en contextos del mundo real. La evaluación se centra en la capacidad de los estudiantes para integrar, extender y aplicar lo que

aprenden en diferentes contextos (es decir, el hogar, la comunidad, los sectores público y privado). Esto también incluye el pensamiento crítico y creativo y las habilidades analíticas, la capacidad de trabajar en equipo, la expresión oral y escrita y las habilidades para la vida progresiva. La evaluación auténtica destaca el proceso de aprendizaje, así como el resultado final de los estudiantes, ya sea individualmente o en grupos (es decir, evaluación de portafolio). Los docentes APEX valoran la retroalimentación de los estudiantes como parte del proceso global de aprendizaje. También se alinea con la pedagogía constructivista el acto de dar a los estudiantes una retroalimentación apreciativa que les permita reflexionar sobre su aprendizaje y aclarar áreas en las que pueden mejorar, además de brindarles la oportunidad de autoevaluar sus aptitudes y capacidades. Los docentes también alientan la retroalimentación de los compañeros, especialmente cuando los estudiantes trabajan en grupos. Los tipos de evaluación utilizados en APEX incluyen revistas/portafolios reflexivos, estudios de casos, sesiones de integración y simulación, proyectos grupales, presentaciones (verbales o de pósteres), debates, juegos de roles y otras herramientas de evaluación progresiva.

También hay varias instalaciones de aprendizaje que están localizadas y disponibles para que los estudiantes puedan aplicar habilidades del mundo real. Éstas incluyen talleres en escuelas e industrias que están diseñados para actividades prácticas de estudiantes, actividades fuera del campus, aprendizaje basado en el trabajo, encuentros de mercado, proyectos de investigación, inmersión laboral o actividades de aprendiz. Los socios escolares y las partes interesadas generalmente brindan apoyo para desarrollar las habilidades para la empleabilidad de los estudiantes de secundaria al ofrecer a la comunidad escolar los recursos para establecer laboratorios de TLE, instalaciones de computación, materiales para talleres de electrónica, soldadura, carpintería y otros cursos técnicos.

Además de la preparación académica, un componente gemelo del proyecto es el establecimiento del programa de preparación de carrera APEX, que ayuda a los estudiantes a conectar la educación secundaria alta con la universidad/educación superior y/o con el empleo a través de la integración de habilidades técnicas (aprendizaje práctico basado en el trabajo), habilidades para la empleabilidad (aprendizaje suave) y/o desarrollo de habilidades empresariales. Para garantizar que los estudiantes estén académicamente preparados y listos para trabajar después de la escuela secundaria, participan en diversos programas para el desarrollo de habilidades técnicas y empresariales donde pueden aplicar habilidades de ciencias, matemáticas y comunicación y desarrollar su autoestima en el proceso. Se someten a un proceso de exploración diseñado para descubrir sus intereses profesionales, además de las habilidades y los valores que tienen que podrían estar en línea con el desarrollo técnico o empresarial. También se someten a un proceso o etapa de traducción donde todas las competencias de aprendizaje que los estudiantes



necesitan en la carrera que eligen se adquieren y desarrollan a través de un plan de estudios secuencial diseñado por la comunidad escolar.

A partir de la experiencia general del Proyecto APEX, la contextualización fue evidente en las áreas del plan de estudios, los materiales de aprendizaje, la pedagogía, la evaluación, el entorno de aprendizaje, la preparación de los docentes y la gestión escolar.

El factor central para el éxito y la sostenibilidad de las escuelas APEX se basa en las sólidas relaciones entre las escuelas, las familias, las comunidades, el gobierno local, la industria, los proveedores de servicios de capacitación comunitaria y otras partes interesadas. Las asociaciones críticas y duraderas fomentan mecanismos para el intercambio de conocimientos y la colaboración entre escuelas y sitios de proyectos, facilitando así el aseguramiento y escalamiento de la calidad.

Más allá de la creación de escuelas y comunidades emprendedoras, una escuela APEX eleva la participación de los estudiantes de receptores pasivos de conocimiento a estudiantes activos y comprometidos de por vida. Cultiva el pensamiento inclusivo, la sinergia para honrar la diversidad en las escuelas y comunidades, la conectividad, la sensibilidad cultural y el pensamiento sistémico. Aclara la alineación natural de la contextualidad y el pensamiento apreciativo con una cultura escolar que valora la narración y la escucha reflexiva. Con los años, el proyecto se ha convertido en un proceso transformador dirigido por personas, lo que lo convierte en un modelo de contextualidad en la práctica para un aprendizaje inclusivo, equitativo y de calidad, particularmente en las comunidades escolares menos desarrolladas.

A medida que entramos a la 4ª Revolución Industrial, que está alterando de manera fundamental la forma en que vivimos y trabajamos, nuestro sistema educativo debe instigar un cambio de paradigma que genere más escuelas que puedan comprender y responder a las necesidades y realidades emergentes de las comunidades. El modelo APEX ha demostrado cómo las escuelas y sus comunidades locales pueden trabajar juntas de manera efectiva para contextualizar el aprendizaje y preparar mejor a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos productivos y comprometidos de su país. Es especialmente prometedor y tiene un gran potencial cuando se escala, aprovechando el poder de la tecnología y los recursos y la energía colectivos de las escuelas y comunidades. Al frente de estos esfuerzos de sostenibilidad están los líderes escolares, en asociación con funcionarios del gobierno local, instituciones privadas y los propios estudiantes. Cuando a los jóvenes se les da acceso y oportunidades a soluciones educativas que funcionan, pueden adaptarse de manera flexible a los cambios en su entorno más amplio y participar en la conformación de un futuro mejor y compartido para todos: pueden convertirse en protagonistas de su propia educación y, en consecuencia, de sus comunidades. ■



## Referencias

- Berns, R.G. and Erickson, P.M., 'Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy', *The Highlight Zone: Research Work No. 5.*, National Dissemination Center for Career and Technical Education, Ohio, 2001.
- Bushe, G.R., 'Five Theories of Change Embedded in Appreciative Inquiry', in Cooperrider, D.L. ed., *Appreciative Inquiry: Rethinking Human Organisation Toward A Positive Theory of Change*, Stripes Publishing L.L.C., Illinois, 2000, pp. 99–109.
- Center for Occupational Research and Development, 'REACTing to Learn', *CORD*, Texas, [http://www.cord.org/cord\\_ctl\\_react.php](http://www.cord.org/cord_ctl_react.php), (accessed 24 July 2018).
- Cooperrider, David., 'Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change', in Holman, P. & Devane, T. (eds.), *The Change Handbook*, Berrett-Koehler Publishers, California, 2005, pp. 245–263.
- Mohr, B.J., *The Essentials of Appreciative Inquiry: A Roadmap to Creating Positive Futures*, Pegasus Communications, Massachusetts, 2002.
- University College Dublin, 'Constructivism and Social Constructivism in the Classroom', *Open Educational Resources of UCD Teaching and Learning*, University College of Dublin, [http://www.ucdoer.ie/index.php/Education\\_Theory/Constructivism\\_and\\_Social\\_Constructivism\\_in\\_the\\_Classroom](http://www.ucdoer.ie/index.php/Education_Theory/Constructivism_and_Social_Constructivism_in_the_Classroom), (accessed 21 July 2018).
- Reed, J., *Appreciative Inquiry Research for Change*, Sage Publications Inc., California, 2007.
- Seameo Innotech, *Applied Academics for Excellence (APEX) Operations Manual*, SEAMEO INNOTECH, UP Diliman, Quezon City, 2008.
- Yballe L. and O'Connor D., 'Appreciative Pedagogy: Constructing Positive Models for Learning', *Journal of Management Education*, vol. 24 no. 4, August 2000.

# Diversidad Sociocultural y Contextualidad: una perspectiva desde el Norte Global

DR MICHALIS MOUTSELOS

*Becario Posdoctoral en el Departamento de Diversidad Sociocultural del Instituto Max Planck para el Estudio de la Diversidad Religiosa y Étnica.*

## Introducción

**C**onforme crece la necesidad de un Educación Equilibrada e Inclusiva en el mundo, y a medida que la reforma educativa se vuelve una prerrogativa de los gobiernos en el Sur Global, el Norte Global está pasando por un periodo de ajuste dada la creciente diversidad de su población en términos étnicos, raciales, religiosos, lingüísticos y de estatus legal.<sup>122</sup> El periodo reciente marca un cambio de paradigma hacia un enfoque más directo para tratar la creciente heterogeneidad de la población y hacia una comprensión de que el contexto importa. La contextualidad en la reforma educativa ha significado rendir tributo a los valores, habilidades y marcos interpretativos que el alumno trae consigo desde fuera del aula, mientras que al mismo tiempo los incluye en el proceso educativo. Un segundo aspecto de la contextualidad en la educación se relaciona con la integración de elementos locales de los antecedentes (étnicos, culturales y religiosos) del alumno en los planes de estudio y métodos de enseñanza. El presente ensayo ofrece un resumen de los conceptos, los problemas y las prácticas que han surgido en los debates acerca del cuarto pilar de la Educación Equilibrada e Inclusiva según la define y concibe Education Relief Foundation, la Contextualidad, en los países del Norte Global, mientras éstos adaptan (o no) los programas de estudio y las prácticas pedagógicas al fenómeno de la diversidad creciente e intentan abordar los problemas relacionados con ello. También proporciona directrices basadas en intentos recientes por lograr una mayor inclusión en la educación.

Durante décadas, la “hipótesis del contacto”<sup>123</sup> ofrecía la sabiduría convencional detrás de la reforma educativa. Resaltó una actitud de *laissez-faire* ante la educación en contextos de

122. S. Vertovec, ‘Super-diversity and its Implications’, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, no. 6, 2007, pp. 1024–1054.

123. G.W. Allport, *The Nature of Prejudice*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1954.

mucha diversidad. De acuerdo con esta teoría, durante los años formativos de las personas, el contacto con miembros de distintos grupos sucede en las escuelas. Las condiciones previas para mejorar las relaciones entre grupos a través del contacto estructurado de la experiencia en el salón de clases son múltiples: debe haber una cooperación constructiva sobre una base de equidad con el fin de alcanzar objetivos comunes, mientras es asistida por el personal docente de un modo que no resulte prejuicioso. Las escuelas deben poner en práctica la igualdad y la meritocracia, y la inclusión debe suceder de forma automática. Sin embargo, la teoría del contacto presenta un déficit de conocimiento sobre el contexto en el que se definen la igualdad, el prejuicio y los objetivos comunes. Generalmente privilegia el contexto de los estudiantes y docentes “nativos” que son mayoría y relega a los estudiantes que tienen antecedentes diversos.

Se han identificado diversos problemas relacionados con la revisión de una teoría del contacto simplificada de la educación en los últimos años: a) la disparidad de experiencias entre los educadores (significativamente de determinados antecedentes étnicos, socioeconómicos y lingüísticos) y los estudiantes; b) la necesidad de que los educadores adquieran conocimientos y habilidades para tratar con la diversidad del alumnado; c) la necesidad de institucionalizar un mecanismo a través del cual los estudiantes de orígenes diversos (y sus padres) puedan actualizar y brindar retroalimentación acerca de la experiencia educativa; d) el reto de alinear las expectativas de los estudiantes “nativos” con las de los estudiantes de antecedentes diversos; e) el balance entre habilidades particulares contextualizadas y la homogeneización de marcos educativos, conforme las economías locales y regionales exploran nichos y las cadenas económicas globales se multiplican y diversifican.<sup>124</sup>

Concluimos que el objetivo de la contextualidad, el ancla conceptual del presente ensayo, debe ser triple. Primero, la contextualidad debe contrarrestar las desventajas que afectan a los estudiantes de diversos orígenes de manera gradual e indirecta, porque estos estudiantes carecen del capital cultural, en el sentido desarrollado por Bourdieu, que transforma el éxito educativo en un estatus social más alto. La realidad empírica sigue siendo que, con mucha frecuencia, mientras más tiempo permanezca en la escuela un niño de diversos orígenes religiosos, lingüísticos u étnicos, más probabilidades habrá de que abandone los estudios, se enfrente a una acción disciplinaria o tenga un mal desempeño en los exámenes estandarizados en comparación con sus compañeros. El segundo objetivo de la contextualidad debe ser proporcionar reconocimiento directo y celebrar los diversos orígenes. Por lo tanto, incluso cuando un estudiante se desempeña excepcionalmente en los exámenes estandarizados, debe sentir que el plan de estudios y las prácticas escolares toman en cuenta las circunstancias particulares de su comunidad. Tercero, respetar

124. J.A. Banks and C. A. McGee Banks, eds. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, John Wiley & Sons, 2010, pp. 2–23.

el contexto de la crianza de cada estudiante debe llevar a una síntesis pedagógica y no a un endurecimiento de las diferencias. Adquirir las habilidades para reconocer las complejidades del contexto y practicar la inclusión debe ser un objetivo de la reforma educativa, ya que es extremadamente valioso en un mundo interconectado, globalizado y complejo. De hecho, la capacidad de lidiar con la diversidad se ha vinculado empíricamente con una mejor productividad y mayores niveles de innovación.<sup>125</sup>

## Reconocer la importancia del contexto en la reforma educativa

No hay escasez de reformas propuestas cuando se trata de crear una educación inclusiva o de aumentar la sensibilidad a la contextualidad. Un candidato es tener cursos electivos sobre la historia y los logros culturales de grupos específicos que hasta ahora han estado en desventaja. Una segunda sugerencia es reformar los planes de estudio más a fondo, por ejemplo, mediante el diseño de cursos obligatorios de historia y literatura que reflejen la diversidad de experiencias y resalten los logros de grupos específicos. Una tercera opción es contratar, ya sea de manera formal o informal, más docentes y administradores de diversos orígenes para satisfacer las necesidades de un alumnado diverso. Tener a tales personas en posiciones de autoridad proporcionaría modelos positivos a seguir y estarían en una mejor posición para reconocer el potencial de los estudiantes que de otra manera carecerían del capital cultural necesario. Estas prácticas han sido probadas con cierto éxito en Estados Unidos, Canadá, Australia y los Países Bajos, luego de la defensa de los grupos afroamericanos, indígenas, migrantes y feministas. Otros países en el Norte Global, por ejemplo, muchos en Europa continental, han sido más lentos en adoptar reformas similares, tal vez como reflejo de las luchas menos exitosas de las minorías para el reconocimiento en dichos países.

Incluso si tales tipos de reforma educativa son loables, tienen limitaciones. En primer lugar, a menudo reconocen la importancia de la contextualidad para un solo grupo históricamente desfavorecido, pero no para otros, y mucho menos las necesidades personalizadas de estudiantes individuales. En segundo lugar, e igual de importante, carecen de un procedimiento de actualización para identificar qué contexto es importante, a medida que cambian las características demográficas de la diversidad en el alumnado. En tercer lugar, a excepción de la contratación y capacitación de docentes con antecedentes diversos, tales medidas a menudo carecen de refinamiento. No prestan tanta atención a las prácticas pedagógicas y de evaluación que pueden poner en desventaja a los estudiantes que no poseen, como ya se señaló, el capital cultural necesario. Por ejemplo, ciertas prácticas

125. S.E. Page, *The Diversity Bonus: How Great Teams Pay Off in the Knowledge Economy*, Vol. 2, Princeton University Press, 2017.

lingüísticas en la redacción de ensayos, estilos de presentación o formas de evaluación individual pueden poner en desventaja a los estudiantes que crecen en ciertos entornos familiares o comunitarios que favorecen diferentes conjuntos de habilidades.

En respuesta a estas limitaciones, los consejos de educación nacionales y locales deben actualizar periódicamente los planes de estudio y las prácticas de contratación para evitar la osificación alrededor de unos cuantos grupos privilegiados que han logrado que se reconozca la idea de que su contexto es importante. Las escuelas tendrían que ser conscientes de que las recompensas y distinciones no deberían dar como resultado el etiquetado de grupos enteros como de bajo rendimiento; de hecho, se debe alentar a las administraciones escolares a reconocer los logros en diversos campos y, por lo tanto, a “contextualizar” las recompensas. Los docentes, naturalmente, deben ser conscientes de la fluidez del contexto en el que enseñan, lo cual también se refleja en el alumnado. Por lo tanto, deben estar capacitados y preparados para aplicar diferentes métodos de enseñanza, haciendo hincapié en un conjunto más amplio de habilidades. Por ejemplo, algunas sesiones de enseñanza pueden centrarse en ideas abstractas, mientras que otras pueden favorecer el conocimiento basado en ejemplos; algunas enfatizarían el trabajo en grupo, mientras que otras fomentarían las presentaciones individuales. Tal como lo indica la teoría de la interseccionalidad,<sup>126</sup> son muchas las dimensiones que coexisten, interactúan y tienen un impacto en la experiencia de cada estudiante (género, etnia, religión, clase, etc.). Este pluralismo no debe impedir que los reformistas busquen una educación inclusiva y contextualizada que “arroje una amplia red” de métodos pedagógicos y prácticas de evaluación.

Otro principio analítico que resulta útil para guiar a los educadores al considerar la importancia de la contextualidad es el de los marcos culturales hacia la escolarización que pueden albergar las diferentes minorías. Como Ogbu señaló hace mucho tiempo,<sup>127</sup> algunos estudiantes pertenecientes a minorías podrían ver la escolarización institucionalizada en términos negativos debido a que provienen de minorías “involuntarias” (como descendientes de esclavos, colonizados, derrotados en las guerras y perseguidos políticos), a diferencia de las minorías “voluntarias” cuyos descendientes llegaron al país de acogida en busca de una vida mejor. Para tales minorías “involuntarias”, el plan de estudios y los propios docentes deben reconocer los errores pasados y al mismo tiempo ofrecer marcos positivos hacia la escolarización. El objetivo no es la expresión perpetua de *meae máximae culpae*, sino, más bien, que estas minorías “involuntarias” se reconozcan a sí mismas en su educación y sientan que son parte integral de sus sociedades, no elementos añadidos de último momento.

126. D. Gillborn, ‘Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism: Race, Class, Gender, and Disability in Education’, *Qualitative Inquiry*, vol. 21, no. 3, 2015, pp. 277–287.

127. J.U. Ogbu, *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, New York, Academic Press, 1978.

Por último, pero no menos importante, una educación equilibrada e inclusiva, sensible al contexto de los antecedentes y la educación del estudiante, no debe limitarse a la educación formal. El modelo de la escuela jerárquica, delimitada por edad, fija en términos geográficos y temáticos, concebida para la modernidad industrial, se complementa actualmente con la (re)formación vocacional, el aprendizaje continuo y el aprendizaje electrónico. Estas nuevas formas de educación complementan otros entornos de aprendizaje, como campamentos, clases de instrucción religiosa y programas extracurriculares. En cierto sentido, la variedad de modalidades de aprendizaje puede llevar a una educación más balanceada e inclusiva, ya que los estudiantes y las familias de diversos orígenes disfrutan de una opción educativa más amplia. Al mismo tiempo, un docente en una escuela de formación vocacional debe esforzarse por obtener la misma atención al contexto y contra los prejuicios que su contraparte en una escuela regular.

## Reforma del plan de estudios

No hace falta decir que una reforma curricular que conceda una atención adecuada a la contextualidad debe revisar cuidadosamente materias como historia o literatura. Es allí donde los silencios en torno a los logros de personas de diversos orígenes son los más ensordecedores; por ejemplo, imagine enseñar la historia de las exploraciones europeas y el colonialismo sin prestar atención a las perspectivas de quienes fueron subyugados, más aún cuando es probable que los estudiantes más jóvenes sean descendientes de dichas comunidades colonizadas. Desde luego que revisar el material de los libros de texto no es el único remedio. Es probable que la adquisición de idiomas extranjeros y la realización de programas de intercambio y excursiones a lugares históricos relacionados con personas con antecedentes étnicos, religiosos y lingüísticos diversos aumenten la eficacia de una educación inclusiva y contextualizada.

Es importante señalar que la reforma curricular debe ir más allá de un tratamiento superficial de las luchas de grupos previamente marginados, como la inclusión de referencias simbólicas a personalidades y eventos importantes de la historia y logros culturales de estos grupos. Estas meras “adiciones”<sup>128</sup> a los planes de estudio, como las llama James Banks, hacen poco por revelar los obstáculos institucionales y estructurales a los que se enfrentan las poblaciones hasta ahora marginadas. En realidad, tales reformas limitadas continúan reflejando el punto de vista del grupo mayoritario, al tiempo que únicamente apoyan la necesidad de una mayor inclusión de dientes para afuera. En cambio, el principio general al enseñar ciencias sociales y humanidades en los currículos contextualizados debe ser ofrecer múltiples perspectivas, a veces ocultas, del fenómeno social

128. J.A. Banks and C. A. McGee Banks, eds. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, John Wiley & Sons, 2010, p. 239.

estudiado. Idealmente, las escuelas deberían esforzarse por lograr una participación más activa de los estudiantes con la comunidad externa y la cooperación con instituciones y grupos de la sociedad civil; en otras palabras, debería haber “aprendizajes de contextualidad” que transformarían a los estudiantes en agentes activos de cambio.

Los docentes a menudo son reacios a aplicar entendimientos de fenómenos sociales polémicos que respetan la contextualidad, por varias razones: debido a sus propias inclinaciones ideológicas; porque incluir múltiples perspectivas es un trabajo duro; y porque tal enfoque puede generar confrontaciones y ser desafiado por los estudiantes que forman parte de la mayoría. Sin embargo, la contextualidad requiere una familiaridad con la complejidad de los procesos sociales, al igual que se les enseñan a los estudiantes las diferentes maneras de solucionar un problema de álgebra o geometría. La contextualidad es beneficiosa no sólo para los estudiantes de diversos orígenes que prueban el empoderamiento a través de la educación, sino también para la mayoría de los estudiantes, quienes adquieren una comprensión más holística de las de las contribuciones de otros grupos a la cultura nacional.

Aunque a primera vista la contextualidad no parece aplicarse a las matemáticas ni a las ciencias, o más ampliamente a la enseñanza del método científico, tales materias no están exentas de una serie de intervenciones en el espíritu de lo que se ha descrito hasta ahora. Por ejemplo, el avance de la ciencia como una serie de descubrimientos realizados por hombres blancos de Europa Occidental, que a menudo está implícito en la enseñanza de las matemáticas, la física, la química o la biología, deja de lado las contribuciones, por dar sólo dos ejemplos, de los académicos del Norte de África en la Edad Media y de los científicos y matemáticos asiáticos contemporáneos. Los académicos también han analizado los prejuicios contextuales implícitos en las pruebas estandarizadas, como la prueba del CI o la prueba SAT de admisión a las universidades estadounidenses.<sup>129</sup>

## Lecciones de las reformas a políticas existentes

Como ya se señaló, la reforma educativa que busca una mayor inclusión es difícil y costosa en términos de recursos y tiempo y, quizás lo más importante, se encuentra en una posición incómoda en relación con los paradigmas nacionales sobre la cultura dominante. En Europa, una forma de superar este último obstáculo ha sido subrayar la importancia de los valores paneuropeos de diversidad a través de una “educación intercultural”. Este enfoque, difundido en las directivas de la UE y las directrices del Consejo de Europa, ha tenido un éxito mixto debido a la persistencia de fuertes tradiciones nacionales, como el modelo asimilacionista en Francia y los enfoques más etnocéntricos en Alemania. El modelo también ha sido criticado como una especie de multiculturalismo simbólico que

129. S.J. Gould, *The Mismeasure of Man*, WW Norton & Company, 1996.

enfatisa la “pedagogía del cuscús”.<sup>130</sup> Sin embargo, sus logros en países sin la experiencia multicultural de Estados Unidos, Canadá o Australia no deben subestimarse. La valoración del multilingüismo, el énfasis en el sincretismo/mestizaje y el cultivo de una identidad transnacional más inclusiva son lecciones que se pueden aprender del enfoque de la Unión Europea y que tienen una importancia geográfica más amplia. No obstante, vale la pena mencionar que la crítica dirigida a la “educación intercultural” no está totalmente infundada, ya que puede caer en el ámbito del tokenismo. Un medio eficaz para prevenir esta distorsión de la “educación intercultural” es la adopción del *intraculturalismo*, el primer pilar de la Educación Equilibrada e Inclusiva, como método, según se explicó anteriormente en este volumen.

En Estados Unidos, las reformas educativas posteriores al movimiento por los derechos civiles estaban directamente vinculadas con los llamados a la justicia social y la inversión de las dinámicas de poder estructurales. Los reformistas introdujeron soluciones radicales a los planes de estudios y la política educativa que iban incluso más allá de lo que se ha descrito hasta ahora; instituyeron la desegregación escolar, la política afirmativa y la proliferación de programas universitarios de estudios afroamericanos y latinos, entre otras cosas. Tales innovaciones están ausentes en gran medida en los enfoques respaldados por los países europeos. Una lección que se puede aprender de la experiencia de Estados Unidos es que una reforma educativa exitosa y un cambio que no es meramente cosmético se originan de un proceso politizado y no tecnocrático. Al mismo tiempo, el caso de Estados Unidos también nos deja una historia de advertencia sobre el endurecimiento de las categorías de grupos. De hecho, la osificación de los objetivos de las políticas de acuerdo con las principales especificaciones del censo racial y étnico podría no proporcionar el enfoque institucional ideal para la contextualidad en la educación, ya que dificulta una síntesis pedagógica y obstaculiza un enfoque más personalizado dirigido a los estudiantes de orígenes muy diversos.

Canadá parece haber tomado un camino intermedio entre el interculturalismo europeo y el multiculturalismo estadounidense basado en grupos. Históricamente, se ha hecho hincapié en los derechos lingüísticos de las partes francófonas del país y, más recientemente, de las minorías indígenas. Estas políticas ofrecieron lecciones importantes para respetar la inclusión y la contextualidad, en parte aplicadas a la experiencia educativa de los miembros de comunidades inmigrantes no europeas más recientes. Una característica del modelo canadiense que tiene un valor potencialmente más amplio es la prueba simultánea de múltiples enfoques dirigidos a la pedagogía y al desarrollo curricular a nivel

130. M. Tarozzi, ‘Intercultural or Multicultural Education in Europe and in the United States’ in Chiesa, B.D., Scott, J. and Hinton, C. (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. OECD Publishing, 2012, p. 400.



de escuela, distrito y estado. Dado que no hay una autoridad dominante general en el país, los estados parecen elegir soluciones de acuerdo con las necesidades locales. Este enfoque significa que no surgen grupos específicos como minorías dominantes y que la diversidad como un valor en sí mismo (de hecho, ahora es una característica definitoria del entendimiento canadiense de su nacionalidad) guía las reformas. Sin duda, el ejemplo canadiense requiere un sistema federal robusto y autonomía local significativa. Otras limitaciones del enfoque canadiense incluyen una política migratoria altamente selectiva que favorece a los migrantes altamente calificados y atenúa las desigualdades entre los nativos y los migrantes recién llegados.

## Conclusión

Este capítulo ha proporcionado una visión general de los conceptos, marcos y reformas dirigidos a lograr una mayor inclusión y contextualidad en la educación que han surgido en el Norte Global en las últimas décadas. La premisa de la reforma ha sido que la diversidad se está convirtiendo en una característica importante de las sociedades en un mundo globalizado e interconectado y que los sistemas educativos nacionales deberían proporcionar las habilidades necesarias para convertir la diversidad en una ventaja. También se han identificado las limitaciones de tales reformas, lo cual indica que existe la necesidad de un proceso más profundo e integral de contextualización, como el propuesto por Education Relief Foundation en el caso de la Educación Equilibrada e Inclusiva. En consecuencia, se ha dirigido la atención a una serie de importantes distinciones analíticas de valor potencial para los reformistas educativos en otros lugares. Los cambios se pueden aplicar a planes de estudio explícitos (libros de texto, cursos, cursos de idiomas, excursiones y similares), así como a prácticas pedagógicas implícitas, como formas de presentación, evaluación y estructuras de recompensa. Además, las reformas pueden estar explícitamente basadas en grupos, enfatizando la inclusión de grupos históricamente en desventaja, o pueden incorporar un enfoque intercultural más amplio hacia la diversidad del alumnado que está más abierto a los límites de los grupos. Hasta ahora, son varios los actores que han desafiado los marcos nacionales dominantes, desde organizaciones internacionales, como el Consejo de Europa, hasta grupos de la sociedad civil, como las organizaciones de minorías. Sin embargo, en todos los casos, la participación de los docentes y administradores locales aumenta la probabilidad de éxito al proporcionar también un mecanismo para actualizar la información sobre las características demográficas y los contextos cambiantes, lo que sugiere la posible necesidad de un aparato más descentralizado en ciertos sistemas altamente centralizados.

Cabe mencionar que la sabiduría acumulada de una educación más inclusiva y la necesidad de una Educación Equilibrada e Inclusiva en el Norte Global han sido ampliamente

desafiadas por el surgimiento de sentimientos nativistas en Europa y Norteamérica en los últimos años. Por lo tanto, queda por ver si la reforma educativa que busca una mayor inclusión y contextualidad ha entrado en un período de austeridad, en lugar de un mayor refinamiento, que según lo argumentado en este ensayo es lo que se necesita. El Sur Global puede aprender de las experiencias, avances y retrocesos de las últimas décadas en el Norte Global. Sin embargo, como sostienen otros capítulos de este volumen, y si la tendencia al nativismo persiste, los países del Sur Global pronto podrán constituir la vanguardia de la educación global e inclusiva. ■

## Referencias

- Allport, G.W. *The Nature of Prejudice*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1954.
- Banks, J. A., and Banks C., *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 9th ed., John Wiley & Sons, 2010.
- Gillborn, D., 'Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism: Race, Class, Gender, and Disability in Education', *Qualitative Inquiry*, vol. 21, no. 3, 2015, pp. 277–287.
- Gould, S.J. *The Mismeasure of Man*, WW Norton & Company, 1996.
- Ogbu, J. U. *Minority Education and Caste: The American System in Cross-cultural Perspective*, New York, Academic Press, 1978.
- Page, S. E. *The Diversity Bonus: How Great Teams Pay Off in the Knowledge Economy*, Vol. 2, Princeton University Press, 2017.
- Tarozzi, M. 'Intercultural or Multicultural Education in Europe and in the United States' in Chiesa, B.D., Scott, J. and Hinton, C. (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. OECD Publishing, 2012, pp. 393–406.
- Vertovec, S. 'Super-diversity and its Implications', *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, no. 6, 2007, pp. 1024–1054.

## La Contextualidad, en resumen

Sobre la inclusividad, T. Booth y M. Ainscow<sup>131</sup> exponen en “The Index for Inclusion”:

Dar a cada vida y cada muerte el mismo valor. Apoyar a todos para que sientan que pertenecen. Aumentar la participación de niños y adultos en actividades de aprendizaje y enseñanza, en relaciones y comunidades de las escuelas locales. Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras al aprendizaje y la participación. Restructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de manera que todos sean valorados por igual. Vincular la educación con las realidades locales y mundiales. Aprender de la reducción de las barreras para que algunos niños se beneficien de la mejora de las escuelas para el personal y los padres y las carreras, así como para los niños. Reconocer el derecho de los niños a una educación de alta calidad en su localidad. Hacer hincapié en el desarrollo de las comunidades y los valores escolares, así como en los logros. Fomentar relaciones mutuamente sostenibles entre las escuelas y las comunidades aledañas. Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.<sup>132</sup>

En términos de educación, esto significa que la inclusión ya no puede limitarse al logro de un mayor acceso universal a la educación. Tal como lo identificaron Ervin F. Sparapani y David M. Callejo Pérez en “A Perspective on the Standardized Curriculum and Its Effect on Teaching and Learning” publicado (2015):

La gente del mundo vive en una sociedad compleja y multifacética, y esa complejidad social trae una variedad de alumnos a las aulas (Daniel, 2007; VanSciver, 2005). El desafío de ayudar a que todos los estudiantes tengan éxito en una sociedad tan diversa está presente para los maestros, todos los días, en todas las aulas y en todos los niveles educativos. Dominar el arte de traer variedad al currículo de acuerdo con las necesidades de cualquier grupo dado de estudiantes es el reto que tal diversidad puede representar.<sup>133</sup>

Por ello, los sistemas educativos deben ser capaces no sólo de brindar acceso a todos los miembros de la sociedad, sino también de incluirlos simultáneamente en la estructura misma del proceso educativo. Es aquí donde surge la importancia de la contextualización. Como cuarto pilar de la Educación Equilibrada e Inclusiva, la contextualidad es el más

131. T. Booth and M. Ainscow, *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

132. M. Ainscow et al, ‘Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership’, *International Journal of Inclusive Education*, Vol 14, Issue 4, 2010.

133. F. Sparapani and D. M. Callejo Perez, ‘A Perspective on the Standardized Curriculum and Its Effect on Teaching and Learning’, *Journal of Education & Social Policy*, 2015.

transversal y amplio de los cuatro pilares. En su práctica, por consiguiente, esto requiere que los sistemas educativos:

1. Garanticen que el entorno educativo se haya diseñado correctamente conforme a las realidades locales: La importación de entornos educativos prefabricados y su implementación indiscriminada en contextos tangiblemente diferentes es profundamente perjudicial para la eficiencia de un sistema educativo. En el caso de las comunidades nómadas, por ejemplo, la atención debería centrarse en la articulación de un entorno educativo móvil, en lugar de en la construcción de edificios de última generación, capaces de impartir la misma calidad de educación;
2. Reflejen las realidades, la cultura y las aspiraciones de la comunidad en el contenido: La educación debe permitir tanto a los alumnos individuales como a comunidades enteras reconocerse a sí mismos dentro de su educación. Esto fácilmente observable en las sociedades postcoloniales, donde la brecha entre el entorno de la educación formal y el contexto (cultura, comunidad, etc.) es particularmente pronunciada. Esta brecha se manifiesta de diversas formas: representaciones sociales, estereotipos, exclusión de la narrativa educativa, desconexión entre las aptitudes requeridas por una comunidad y las adquiridas a través de la educación, entre otras. Un ejemplo pertinente es el uso de la lengua materna. Una lengua no es sólo un medio de comunicación, sino también el vehículo de ideas, valores y cultura de una comunidad. En el plano social, una educación que no incorpora la lengua materna de los educandos, en efecto, los separa de su comunidad y les prohíbe ser agentes proactivos dentro de una comunidad que ya no comprenden. En cuanto a las evaluaciones, la exclusión de las lenguas maternas de la educación coloca a los alumnos de las lenguas minoritarias en una situación de desventaja inmediata, ya que tendrán que aprender simultáneamente un nuevo material y una nueva lengua. El resultado es con frecuencia un proceso de alienación, que desconecta a los alumnos de su propia comunidad o los lleva a retirarse tras bambalinas, lo cual conduce al comunitarismo;
3. Adapten las prácticas pedagógicas a la individualidad del alumno: Cada alumno es, ante todo, un individuo con experiencias e historia diferentes. Los individuos aprenden de maneras distintas. Por consiguiente, es importante que las prácticas pedagógicas se adapten al contexto y las realidades individuales del alumno. En otras palabras, es el sistema educativo el que debe adaptarse a la diversidad del alumnado, y no el alumnado el que debe sacrificar su diversidad en un intento de adaptación al sistema

<h2 style="text-align: center;">Contextualidad</h2>		<h3 style="text-align: center;">PRINCIPIO RECTOR</h3> <p style="text-align: center;">A través de observación rigurosa, evaluación e intercambio dialógico, la educación se contextualiza a todos los niveles (internacional, regional, nacional, local e individual).</p>	
<h3 style="text-align: center;">Resultados</h3>		<h3 style="text-align: center;">META GLOBAL</h3> <p style="text-align: center;">Adaptar la educación a todos los niveles (internacional, regional, nacional, local e individual)</p>	
<h3 style="text-align: center;">PLAN DE ESTUDIOS</h3>		<h3 style="text-align: center;">Nivel de alineación de los resultados</h3>	
<h4 style="text-align: center;">RESULTADO G</h4>	<h4 style="text-align: center;">Productos</h4>	<h4 style="text-align: center;">Producto obtenido</h4>	<h4 style="text-align: center;">Alineación mínima</h4>
Posibilitar y asegurar estructuralmente los procesos de adaptación y ajuste.	<b>Producto G.1:</b> Los mecanismos que permiten la adaptación de variables contextuales se incorporan	<input type="checkbox"/>	Alineación elevada
	<b>Producto G.2:</b> Los mecanismos que permiten un proceso de revisión constante a una frecuencia adecuada se incorporan	<input type="checkbox"/>	Alineación parcial
	<b>Producto G.3:</b> Participación de la Sociedad Civil para ajustarse a las aspiraciones y los requisitos sociales	<input type="checkbox"/>	Alineación completa
	<b>Producto G.4:</b> Participación de universidades e instituciones de investigación para incorporar los desarrollos académicos	<input type="checkbox"/>	Productos G.1, G.2 y G.5 obtenidos
<h3 style="text-align: center;">PEDAGOGÍA</h3>		<h3 style="text-align: center;">Todos los productos obtenidos</h3>	
	<b>Producto G.5:</b> Los mecanismos que permiten la adaptación a las variables contextuales se incorporan	<input type="checkbox"/>	Productos G.1, G.2 y G.5 obtenidos

<p><b>RESULTADO H</b> Adaptación a aspectos socioculturales del contexto, desmantelar procesos de alienación y desarrollar un sentimiento de copropiedad en sociedad.</p>	<p><b>PLAN DE ESTUDIOS</b></p>		<p>Productos H.2, H.8, H.1, H.3, H.6 y H.7 obtenidos</p>	<p>Productos H.2, H.8, H.1 y H.3 obtenidos</p>	<p>Productos H.2, H.8, H.1, H.3, H.6 y H.7 obtenidos</p>	<p>Todos los productos obtenidos</p>
	<p><b>Producto H.1:</b> Se proporciona educación en la lengua materna (materiales de aprendizaje y materias), con lo que se garantiza la fluidez</p>	<input type="checkbox"/>				
	<p><b>Producto H.2:</b> Compatibilidad y relevancia frente al contexto local e integración de realidades, aspiraciones y cultura(s) locales</p>	<input type="checkbox"/>				
	<p><b>Producto H.3:</b> Integración de conocimiento autóctono, incluyendo oral</p>	<input type="checkbox"/>				
	<p><b>Producto H.4:</b> Adaptación de TIC al contexto local, siempre que su introducción sea relevante y adecuada</p>	<input type="checkbox"/>				
	<p><b>Producto H.5:</b> Introducción de TIC desarrolladas localmente y que sean relevantes al contexto, siempre que resulte pertinente</p>	<input type="checkbox"/>				
	<p><b>Producto H.6:</b> Coherencia entre las aptitudes requeridas en el contexto local y las aptitudes adquiridas</p>	<input type="checkbox"/>				
	<p><b>PEDAGOGÍA</b></p>		<p>Productos H.2 y H8 obtenidos</p>			
	<p><b>Producto H.7:</b> Uso de situaciones familiares y experiencia de vida para ilustrar y concretizar materias</p>	<input type="checkbox"/>				
	<p><b>Producto H.8:</b> Las prácticas pedagógicas se adaptan a las circunstancias físicas, sociales, culturales e individuales de los alumnos, y las reflejan</p>	<input type="checkbox"/>				
<p><b>Producto H.9:</b> Integración de concepciones locales de aprendizaje y de conocimiento pedagógico tradicional</p>	<input type="checkbox"/>					

educativo. Esta diversidad se expresa en innumerables formas -aptitudes mentales y físicas, orientación sexual, idioma, fe, clase socioeconómica y cualquier otro aspecto relevante de sus contextos sociales y culturales.

No obstante, resulta esencial señalar que, si bien la contextualidad implica la adaptación de la educación a todos los niveles (internacional, regional, nacional, local, individual), no implica la desaparición de las normas y los resultados internacionales, regionales y nacionales. Es, más bien, precisamente con la finalidad de cumplir de mejor manera con las normas y los resultados comunes esperados que la adaptación de un sistema educativo a las particularidades y variables del contexto encuentra su verdadera relevancia. ■



## CAPÍTULO III

# La Ética y la Educación Equilibrada e Inclusiva

# La Ética y la Educación Balanceada e Inclusiva

DR FRANÇOIS VALLAEYS

*Presidente, Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA)*

*Profesor, Escuela de Negocios del Pacífico, Universidad del Pacífico (Perú)*

**“¿Es necesario que el conocimiento esté fragmentado en mil conocimientos ignorantes?”**

– Edgar Morin

## 1. Introducción: No todos los científicos están del mismo lado

**V**ivimos en una era educativa paradójica, en la que hay demanda por más ética, pero donde ésta se ha devaluado desde el principio, así como las artes, los juegos, las celebraciones, los intercambios, la jardinería y todas esas actividades “inútiles”, “improductivas”, “recreativas”, “banales” de cohesión social. Vivimos en una era en la que los encargados de las políticas en materia de educación se encuentran dominados por un positivismo científico que proclama que sólo la ciencia y sus procedimientos experimentales y analíticos son un conocimiento verdadero y legítimo; que es una ciencia éticamente neutra y que consta de la neutralización de juicios de valor, todos los cuales son subjetivos y arbitrarios; que por lo tanto la ética es relativa a las posiciones arbitrarias que toman las personas nubladas por su etnocentrismo, que únicamente puede ser superado por la ciencia. Esta ciencia, que trasciende prejuicios éticos, está organizada en disciplinas especializadas que deben aislar su objeto de estudio a fin de lograr la objetividad y el rigor propios del conocimiento científico. A medida que avanzan, estas disciplinas se vuelven hiperespecializadas y se alejan cada vez más del discurso holístico en torno al todo, al mundo, a lo indefinido, discursos que se dejan al observador no especializado y a la “filosofía de cafetería”.

Esta ciencia positivizada, especializada y “cientificista” también da forma a la toma de decisiones, y, por ende, a la institución escolar. Gestiona la educación, estructura las

universidades, la investigación y la publicación de la investigación. Produce una educación desbalanceada, donde las ciencias “duras” reciben toda la atención en comparación con las disciplinas “suaves”. Esta educación es exclusiva, causa un nivel considerable de marginación y es justificada por la meritocracia de aquellos que obtienen los más altos grados de la especialización científica en universidades prestigiosas. Esta educación científica (aún) tolera la democracia a su exterior, ya que organiza a los “ignorantes” en la caverna de Platón que llamamos sociedad, pero que es en sí misma fuente de una aristocracia de tecnócratas educados a quienes se les convoca de forma legítima para usar la ciencia para regir la sociedad de aquellos que no cuentan con ese conocimiento. La verdad unánime de los tecnócratas es que la ciencia, la educación, la economía y la política son campos de especialistas y, por ello, la meritocracia de los más altos niveles del conocimiento académico debe decidir sobre quiénes deben gobernar y las maneras de imponer el pensamiento “racional” a través de conjuntos de normas y reglas.

El sistema educativo resultante es enemigo de la transdisciplinariedad, a la cual considera como imposible, infértil e indeseable. Subestima la contextualización de la educación porque la considera incompatible con la investigación de lo universal, inadecuada para las mediciones y clasificaciones internacionales y una derrota ante el relativismo irracional, o peor aún, ante el peligroso comunitarismo. Esta educación dominante rechaza el dialectismo y el intraculturalismo, dado que la Ciencia es por definición supracultural, global y supranacional, y no tiene interés en entablar diálogo e intercambio con aquellos que, al no haber tenido acceso a la fuente de conocimiento que está a su cargo, no tienen los medios para verdaderamente participar en debates del nivel más alto. Los jóvenes aprenderán Ciencia, con “C” mayúscula, y aquellos que tengan las posibilidades, por fin pertenecerán a la élite de la comunidad científica y tecnocrática. Los otros, si todo va bien, serán los empleados del sistema.

Por eso, buscamos señalar, en medio del desbalance y la falta de inclusión de nuestros sistemas educativos, una ideología científicista y positivista específica como el origen del problema educativo global. Se trata de una ideología que primero debe ser arrancada de raíz y exhibida si queremos darnos la oportunidad de replantear y reorientar la educación hacia una dirección distinta.

Primero, la ciencia positivista y científicista no es la única posible. También hay científicos que promueven el diálogo de saberes entre científicos y no científicos, quienes proclaman la humildad del conocimiento científico, que tienen un entendimiento del mundo más complejo que una ciencia simplista, que ponen la ética al centro de la ciencia y no al margen. Estos científicos antipositivistas y anticientíficistas defienden la democracia desde las entrañas de la ciencia, crean la posibilidad de que los científicos tengan un debate democrático en el centro de la ciencia misma, rechazan la unanimidad y la

objetividad pura del positivismo, y encaran a sus colegas. Les gustaría que la educación y las especializaciones se organizaran de un modo más abierto para la sociedad, más orientado al diálogo y más responsable. El estudio de los cuatro pilares de la Educación Equilibrada e Inclusiva, como comentamos en capítulos anteriores, es una buena manera de examinar los desacuerdos entre las comunidades científicas. La ciencia no es, y nunca ha sido, un monólogo. Cuando resaltamos esta característica podríamos hacer más viable restaurar una pluralidad de libertades en posibles formatos educativos.

## 2. Transdisciplinariedad: un medio para redefinir la inclusión a través de la Educación Equilibrada e Inclusiva

La idea de transdisciplinariedad, el segundo pilar de la Educación Equilibrada e Inclusiva, se refiere sobre todas las cosas a ir más allá de meras disciplinas, a no sólo establecer un diálogo entre disciplinas (interdisciplinariedad) sino entre disciplinas y otras formas no disciplinarias del conocimiento y el discurso que han sido conceptualizadas e implementadas lejos del sistema educativo por disciplinas.<sup>134</sup> En breve, transdisciplinariedad significa ante todo abrir la ciencia y la educación a los demás, a aquellos que no están dentro de una disciplina, a aquellas personas cuyos conocimientos y aptitudes no han sido asimiladas y validadas antes por el sistema educativo o por la comunidad científica y profesional.

Para poder sacar el mayor provecho de esta apertura del sistema educativo a otros, que al igual que todos los sistemas expertos tiene una proclividad por la autoreplicación,<sup>135</sup> uno debe amar salirse de sí mismo y establecer vínculos con lo ajeno, con lo extraño. Pero si este amor por la apertura, ese deseo por establecer lazos con lo extraño, es algo espontáneo para todos, no deberíamos esperar que sobreviva en un sistema educativo que además de etnocéntrico, es doctrinario. Por esta razón se necesita abrir la estructura del sistema mismo. Los elementos fundamentales de este proceso de apertura se encuentran en el intraculturalismo, esto es, no olvidarse de uno mismo en el proceso de aprendizaje, autoexaminarse, hacer una introspección cultural a fin de comprender al Otro y viceversa. Estos elementos también pueden encontrarse en el dialectismo, es decir, interactuar simultáneamente, pensar con otros y participar en diálogos críticos con ellos y con uno mismo. A través del intraculturalismo, el sistema ahora puede reconocer las implicaciones éticas de establecer una conexión con el Otro, que se revalora en igual medida, como una de sus necesidades educativas internas. La contextualidad, por otro lado, nos

134. H. Nowotny, P. Scott, & M. Gibbons, *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge, Polity Press, 2001.

135. A. Giddens, *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994; N. Luhmann, *Systèmes sociaux. Esquisse d'une théorie générale*, Quebec, Presses de l'Université Laval, 2011, and P. Bourdieu, and J.C. Passeron, Paris, Les éditions de Minuit, 2005 (first edition: 1970).

permite afirmar que una educación real impartida a través del sistema debe basarse en una relación con el territorio y sus problemas, desafíos, sus necesidades urgentes y sus promesas. En los pocos casos en los que esto existe actualmente, esta relación con el Otro, con la gente y con el territorio se ve reflejada en la idea de desarrollar relaciones entre la escuela (o universidad) y la sociedad, la necesidad de poner a los estudiantes en una posición desde la que puedan resolver problemas sociales (aprendizaje basado en problemas sociales, aprendizaje de servicio) y de abrir la escuela a la vida, es decir, de reconocer e integrar el contexto experimentado por el estudiante, una contextualización del proceso educativo mismo. Esto tiene un valor educativo doble de solidaridad (ayudar a otros educandos) y diversidad (abrirse a otros educandos).

Aquí es posible identificar fácilmente un vínculo entre, por un lado, la necesidad de reconocer la pluralidad (intraculturalismo) y la apertura al diálogo (dialectismo) dentro del sistema educativo, en adición a la producción de conocimiento científico y, por el otro, el mandato ético de responsabilidad social del sistema, su capacidad de abrirse a problemas sociales, de ser parte de su solución. Desde la década de 2000, la corriente latinoamericana en la materia ha hecho hincapié en la relación que existe entre la responsabilidad social universitaria (RSU) y el aprendizaje basado en proyectos sociales.<sup>136</sup> En primer lugar, los problemas sociales nunca son estrictamente disciplinarios -requieren una aproximación compleja que combina disciplinas múltiples: interdisciplinariedad. Y, en segundo lugar, su solución requiere la participación activa de las poblaciones, y, en consecuencia, de las **comunidades de aprendizaje mutuo** en las que los especialistas de cada una de las disciplinas deben dialogar y tratar con participantes que no forman parte de ninguna disciplina: transdisciplinariedad. La solidaridad social requiere entonces de la solidaridad del conocimiento, más allá de disciplinas compartimentadas y obstáculos institucionales. Un proceso de aprendizaje compartido de estas características, por definición, será balanceado e inclusivo; llevará la ciencia fuera del laboratorio.

Hay, por consiguiente, cierta perspectiva ética (y eficiencia pragmática) en exigir la transdisciplinariedad de las ciencias, las universidades y las escuelas si deseamos abrir el sistema educativo a la solidaridad social. Pero la idea de la Educación Equilibrada e Inclusiva, al incluir y vincular los conceptos de intraculturalismo, dialectismo y contextualidad, va aún más allá y redefine la necesidad de transdisciplinariedad de una forma totalmente novedosa. Ya no necesitamos que la transdisciplinariedad le sea útil a la sociedad; necesitamos que le sea útil a la educación. En esencia, la exigencia de una educación equilibrada e inclusiva contiene una crítica a la disciplinariedad que participa en el sistema educativo,

136. M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2008, and F. Vallaes, et al., *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*, México, McGraw-Hill Interamericana ediciones, 2009.

así como en el cognitivo, como una ideología de des-educación, que genera pobreza educativa en lugar de excelencia. Esta crítica se extiende de forma rápida e inevitable, además, a la crítica del resquebrajamiento del etnocentrismo cultural, las acciones industrializadas ciegas y monólogos doctrinarios sordos que siguen perpetuando patrones económicos y políticos insostenibles que se encuentran bastante alejados del cambio ecológico requerido por la humanidad. El vínculo que existe entre la obsolescencia del sistema económico y un sistema educativo desbalanceado y exclusivo puede mostrarnos cómo un sistema educativo balanceado e inclusivo podría restaurar la dignidad educativa, ética, científica y política a un sistema de creación y transmisión de conocimiento que se preocupa más por la humanidad. exploremos esta idea más a fondo.

### 3. Contra una educación mutilada y mutilante

Educación equilibrada significa por sobre todas las cosas una educación plural que toma en cuenta a los estudiantes y sus conocimientos de forma integral, sus territorios y sus historias, y que invita a todos los aspectos de la humanidad a contribuir al desarrollo de las personas: aspectos manuales, intelectuales, físicos, espirituales, técnicos, estéticos, festivos, científicos, éticos y políticos... La educación equilibrada se niega a reducir el acto pedagógico al moldeado de personas conforme a un patrón universal predefinido por el Estado o el mercado, disfrazado de igualitarismo y la optimización de las aptitudes necesarias para participar en el mercado laboral.

Dado que cualquier afirmación es una negación de lo que no afirma, la educación equilibrada se encarga de no denigrar ciertos aspectos de la humanidad al excluirlos del programa. Ofrece un marco de aprendizaje que reconoce las diversidades y la pluralidad de los seres humanos —ya sea en sus culturas, contextos o disciplinas— al mismo tiempo que les permite a las personas y a los grupos crear una identidad a través del reconocimiento de su individualidad y no de la adaptación forzada a una norma supuestamente igualitaria, que en realidad es homogeneizadora. Es en este sentido que la educación equilibrada expone la rigidez reductiva de la “disciplinarietà”, que no se trata de una crítica de la especialización, sino del dogmatismo de la valorización exclusiva de una inteligencia particular a costa de otras formas de inteligencia, un dogmatismo que siempre lleva a la “inteligencia ciega” (un especialista que es muy inteligente en una dimensión diminuta de la realidad, totalmente ciego a todo lo demás y sin estar consciente de su ceguera) denunciada por Morin:

Hemos adquirido conocimientos increíbles sobre el mundo [...] y, aun así, por todos lados, el error, la ignorancia, la ceguera avanzan al mismo paso que nuestro conocimiento [...]. Estos errores, ignorancias, cegueras, peligros tienen una característica común que es causada por una incapacitante forma

de organizar el conocimiento, que no puede reconocer y entender la complejidad de la realidad.<sup>137</sup>

Esta incapacitante forma de organizar el conocimiento es la hiperespecialización unidisciplinaria, que recluye a cada investigador-docente a su conocimiento, un encierro ilegítimo con consecuencias sociales desastrosas que constituyen la irresponsabilidad social de la ciencia y la educación que la promueve. Esta valorización exclusiva de ciertas disciplinas y epistemologías por parte del sistema escolar y universitario, en detrimento de todos los demás, crea este desbalance educativo que subyace a la exigencia de una educación equilibrada, y que es la raíz oculta del discurso etnocentrista. ¿Por qué debería exigir inclusión también? Porque es a través de este triunfo sobre una educación desequilibrada creada por una perspectiva incapacitante sobre la realidad y la pedagogía, que se le permitirá a la educación ser realmente inclusiva, esto quiere decir, no atender únicamente al “pupilo estrella” de las clases y culturas dominantes, sino también al otro estudiante que viene de regiones distantes, con un pasado ignorado, con lenguas olvidadas por una globalización occidental, urbana, angloparlante y tecnológica. Dado que es una cuestión de luchar por la inclusión en un sistema escolar que está diseñado como molde, de acuerdo a un marco de referencia socio-cognitivo-cultural exclusivo, no habremos hecho más que un acto de demagogia; habremos fracasado una vez más en hacer la educación justa, al no haber protegido contra el sistema de exclusión instituido por esa específica organización del conocimiento reduccionista por disciplinas. No olvidemos que las escuelas han sido acusadas de ser no sólo como una institución que reproduce las desigualdades sociales<sup>138</sup>, sino también una institución **etnocida**,<sup>139</sup> una institución que subrepticamente impone la discriminación y el rechazo por las culturas no oficiales, incluso al punto de destruirlas para imponer una civilización que coincide con sus preferencias cognitivas.

Los alumnos marginados social, cultural y económicamente también necesitarán estos cuatro pilares de la Educación Equilibrada e Inclusiva en la búsqueda de su desarrollo académico individual, dado que los obstáculos para su desarrollo personal no son reductibles a deficiencias cognitivas en relación con el plan de estudios y a la necesidad de horas adicionales de enseñanza. Su fracaso puede preverse con frecuencia desde el principio de su currículo individual, a partir de la inteligencia pedagógica ciega que siempre ha descartado los conocimientos y habilidades de estos contextos culturales de los sistemas de validación de conocimientos. El educador marginal comprenderá sin duda por qué la Educación Equilibrada e Inclusiva se basa en igual medida en la transdisciplinariedad y el dialectismo que en el intraculturalismo y la contextualidad y, por lo tanto, debería aplicar

137. E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le Seuil, 2005, pp. 15-16.

138. Bourdieu, and Passeron, *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, 2005.

139. R. Jaulin, *La décivilisation: Politique et pratique de l'ethnocide*, Brussels, Ed. Complexe, 1974.

estos pilares como una ascesis en su enseñanza cotidiana. Desgraciadamente, para que sea inclusiva, es preciso reexaminar toda la educación. Habría sido más conveniente si sólo se tratara de un tema por añadir. Pero el desbalance y la exclusión están en el centro del proceso actual de desarrollo y transmisión de conocimientos validados por el sistema escolar y científico.

La necesidad de una Educación Equilibrada e Inclusiva es, por lo tanto, ante todo, un requisito de índole ética y política para la reestructuración del sistema educativo. Es entorpecida, además, por los límites epistemológicos creados por la lógica del desempeño, la tecnocracia y la meritocracia, que estructuran el razonamiento del sistema escolar. A su vez, esto se basa en una visión especializada y elitista de la ciencia impulsada por una metodología de investigación unidisciplinaria que inevitablemente conduce a la exclusión de los no especialistas, la deslegitimación de las formas de conocimiento no académicas, la dificultad (o incluso la imposibilidad) de entablar un diálogo entre las distintas formas de conocimiento, y la expertocracia. Sin duda, adoptaremos el inter- y el intraculturalismo en áreas pequeñas, y enfatizaremos la importancia de desarrollar las habilidades interpersonales en las escuelas de niveles básico y medio. Sin embargo, a medida que se sube en la jerarquía del sistema educativo es mayor la especialización, y, en consecuencia, la exclusión de disciplinas expertas ejercidas entre colegas y su monopolio, así como el monopolio de un discurso más bien etnocéntrico y tecnocrático, y con ello la exclusión del Otro y del diálogo con éste, prevalecerán en beneficio de los métodos de gobierno “expertos”.

Es necesario mencionar que este sistema educativo experto no ha cumplido su promesa democrática de inclusión e igualdad. El sistema científico que reproduce a través de la selección progresiva de las élites intelectuales tampoco ha mantenido su promesa de resolver los problemas humanos básicos del hambre, la equidad, la justicia, el bienestar, la paz y la sostenibilidad de los modos de producción y consumo. El hábitat de los humanos y los mamíferos sucumbe,<sup>140</sup> y las ciencias disciplinarizadas son utilizadas para destruir el mundo e incrementar la brecha entre ricos y pobres al mismo grado que se utilizan para atender las necesidades humanas.<sup>141</sup> Con prontitud sirven a los intereses de las grandes corporaciones que pueden pagar por ello, constantemente desdeñan ideales éticos y filosóficos tachándolos de anticientíficos (es decir, incorrectos, no verificables, inválidos, cuestionables, etc.) y parecen regirse de forma irremediable por la “inteligencia ciega” que durante tanto tiempo Edgar Morin ha denunciado. ¿Existe una correlación intrínseca entre la unidisciplinarietà, la ceguera voluntaria a la diversidad y pluralidad de los contextos y

140. W. Ripple et al., ‘World Scientists’ Warning to Humanity: A Second Notice’, *BioScience*, vol. 12, no. 67, 2017, pp.1026 – 1028.

141. I. Stengers, *Sciences et pouvoirs*, Paris, La Découverte, 2002.

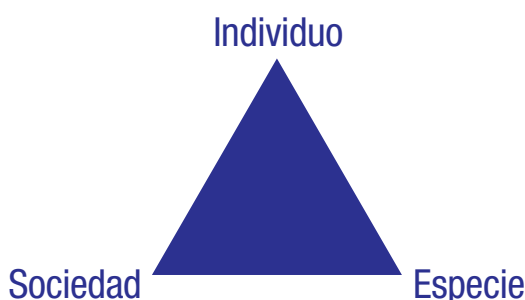


la poca atención que la sociedad hipermoderna del conocimiento otorga a los problemas de la humanidad y del planeta?

Nos gustaría plantear la hipótesis de una respuesta afirmativa a esta pregunta y mencionar que el sistema ético que actualmente rige también cae víctima de esta conjetura. No obstante, la Educación Equilibrada e Inclusiva no puede existir sin ética: es entonces cuando se convierte en víctima no sólo de las limitaciones del conocimiento, sino de las limitaciones éticas.

## 4. Educación Equilibrada e Inclusiva: el problema de la ética individualizada y su hegemonía sobre el análisis tridimensional de la ética

Hay dos cosas que deberían preocuparnos más en estos tiempos de insostenibilidad global: **la mediocridad de nuestro pensamiento disciplinarizado y la ceguera de nuestro sistema de ética individualizada**. Ambos problemas van de la mano, porque es a través de la fragmentación del conocimiento y de la incertidumbre que se produce este limitado sistema ético en un individuo abrumado, condenado antes de ver sus “obligaciones morales” reducidas de forma humillante a una forma de automonitoreo, que es incapaz de cumplir sus grandes aspiraciones de paz, justicia y sostenibilidad, cuya obtención le ha sido inculcada constantemente en nombre de la ética. Como Edgar Morin pudo percibir desde muy temprano, para que la cuestión ética tenga significado, es esencial considerar al hombre como un “polisistema trinitario”:<sup>142</sup>



Sin embargo, esto está prohibido por la ciencia unidisciplinaria enseñada y replicada en universidades como la “Escuela del Duelo”,<sup>143</sup> donde el joven investigador es convencido desde muy temprano que las grandes cuestiones fundamentales de la humanidad, al ser

142. E. Morin, *La Méthode. Tome 1, La nature de la nature*, Paris, Le Seuil, 1977, p. 140.

143. E. Morin, *La Méthode*, 1977, p. 12.

generales, no pueden ser sometidas a la ciencia; y que la ciencia, para verdaderamente ser ciencia y no filosofía, debe ser irreversiblemente especializada, renunciar al conocimiento general y atrincherarse en disciplinas diferentes y compartimentadas: psicología, sociología, ciencias naturales, ciencias culturales, etc. Un nuevo conjunto de disciplinas distintas se pone a disposición del estudiante quien, una vez que se convierta en investigador, podrá poseer una sola pieza del rompecabezas, sin que un individuo por sí solo pueda armarlo todo, con excepción de las ideas filosóficas o religiosas, las cuales han sido descalificadas de antemano. El estudioso de la ética no escapará a la tarea de este intento por dispersar el conocimiento y recibirá el fragmento: “normas de conducta individuales”, que por definición se encuentra muy apartado de las ciencias políticas, económicas y sociales, demasiado colectivo para la individualidad ética.

Sabemos qué fue lo que llevó a Edgar Morin a emprender la imposible tarea de superar la barrera epistemológica de la unidisciplinariedad a través del pensamiento complejo:

Como el hombre, el mundo está dislocado entre las ciencias, desmigajado entre las disciplinas, pulverizado en informaciones. Actualmente no podemos escapar a la cuestión: ¿Debe pagarse la necesaria descomposición analítica con la descomposición de los seres y de las cosas en una atomización generalizada? ¿Debe pagarse el necesario aislamiento del objeto con la disyunción e incomunicabilidad entre lo que está separado? ¿Debe pagarse la especialización funcional con una parcelación absurda? ¿Es necesario que el conocimiento se disloque en mil saberes ignorantes?<sup>144</sup>

Si deseamos reformar la educación para afrontar los desafíos éticos que encontramos en una era de globalización que resulta insostenible desde el punto de vista social y ecológico, es esencial que no abandonemos la **especialización inteligente**, esto es, una **aproximación disciplinaria orientada hacia la transdisciplinariedad**. Además, para prosperar verdaderamente, este proceso debe estar invariablemente vinculado a los aspectos intraculturales, dialécticos y contextuales. Así pues, empezaremos con la aplicación de esta metodología a la ética misma, antes de atender el problema genera que presentan estos cuatro pilares como un sistema de valores para la Educación Equilibrada e Inclusiva.

¿Cuál es la repercusión ética de esta fragmentación del conocimiento y de las personas? Como dijo Fernando Pessoa, “Somos avatares de la estupidez pasada”.<sup>145</sup> Nuestra ética no escapa a esta estupidez heredada. Concentrados casi exclusivamente en el individuo y su conducta ante el círculo más cercano; abrumados por la psicología como para examinar y normalizar el “carácter” de una persona sin llegar a alterar el sistema; una y otra vez utilizadas

144. E. Morin, *La Méthode*, 1977, p. 13.

145. F. Pessoa, *Aforismos y afines*, Axial, 2013.

de forma maniquea como una excusa para justificar las cacerías de brujas y las negativas reaccionarias a cualquier innovación social o para emitir juicios conservadores alérgicos a cualquier entendimiento refinado de las debilidades en nombre de principios intangibles y puros; muchas abominaciones han sido y siguen siendo cometidas justificándose en la ética. Otrora de índole básicamente religiosa, las abominaciones actuales parecerían seguir en los países desarrollados una lógica neoliberal que postula un “ser independiente” en cada individuo, un homo economicus calculador, que tiene el dominio y la responsabilidad de sus éxitos y fracasos.<sup>146</sup> El egoísmo de este individuo exitoso justifica todas las posibles maximizaciones de intereses privados y el cierre de las fronteras al Otro.

Peor aún, esta ética individualista que se centra en las intenciones y acciones inmediatas de un individuo prohíbe cualquier aproximación sistémica e impone una ceguera epistémica ante los problemas distantes, lo cual fue denunciado acertadamente por Nietzsche, sin que la necesidad de reformar este funesto legado aristotélico-cristiano-liberal haya sido atendida:

En términos de la moral, también, hay cierta perspectiva. ¡Cuán pequeño se siente el hombre responsable de las consecuencias indirectas y distantes de sus acciones! ¡Y con qué excesiva crueldad las consecuencias de nuestras acciones finalmente nos alcanzan mientras nuestra miopía finalmente da cuenta de ellas! Sólo sentimos el peso de un fracaso porque está ante nuestros ojos. ¡Cuánta diferencia hace la *distancia* al medir su *gravedad*!<sup>147</sup>

Esta miope perspectiva ética es funesta para los problemas sociales y ambientales actuales, los cuales requieren un “visión amplia” de los impactos “distantes” que tienen nuestras acciones colectivas, algo que nunca podrá lograrse a través de una aproximación ética a las acciones individuales inmediatas. Desde este punto de vista sistémico socio ambiental, es mucho más grave para una persona “inocente” financiar, de una manera totalmente legal, una cadena de producción que viole los derechos de los trabajadores en países en vías de desarrollo y que destruya el medio ambiente, que para un estudiante faltarle al respecto a un compañero de clase. Un sistema ético que observa y condena el segundo acto pero que hace de la vista gorda ante, por ejemplo, el mercado de la telefonía celular, es inmoral porque esconde los problemas reales de la justicia y la sostenibilidad, favoreciendo concentrarse en minucias interpersonales.

Por ende, los problemas sociales y ambientales se consideran estrictamente “políticos”: la ética y la política se separan y contrastan a priori según los valores/estrategias individuales/

146. E. Hache, ‘Néolibéralisme et responsabilité’, *Raisons politiques*, Presses de Sciences Po, vol. 4, no. 28, 2007, pp. 5–9.

147. F. Nietzsche, *La Volonté de Puissance I*, Paris, Gallimard, 1995, p. 115.

colectivos, y en última instancia principios teóricos/pragmatismo táctico, lo que hace de la ética un principio socialmente ineficaz, y aparta a la política de la moral por cuestiones de eficiencia y pragmatismo. Esto es seguido por la letanía de interminables quejas sobre los periplos de la historia de la humanidad y las ineficiencias de las buenas intenciones.

De ahí la necesidad, si deseamos **enseñar la ética que necesitamos para nuestra** Tierra Patria, y grabar en los corazones y comunidades una inclusión global de todas las vulnerabilidades y marginalidades oscurecidas, de una **reforma radical de la definición de ética, que se base en el pensamiento complejo**, que le permita integrar el todo, lo distante, lo sistémico y lo eficiente, que deje de ser esa inútil fragmentación de criticismos individuales de las malas conductas de las personas, que no hace más que jugar un juego de poder, ya que oculta los mecanismos de dominación.

De hecho, una ética que sea (1) colectiva e individual, (2) tan consciente de lo distante como de lo inmediato, (3) inclusiva de todo el sistema socioplanetario y (4) eficaz en sus avances teóricos y prácticos, debe:

1. Abandonar su unidisciplinariedad teórica para abrirse a diálogos disciplinarios con todos los agentes sociales y especializaciones;
2. Reconocer la pluralidad intrínseca de nuestras sociedades y sus interdependencias milenarias a fin de permitir que todos participen en el diálogo en condición de iguales;
3. Integrar la justicia social y la sostenibilidad global en la búsqueda del bienestar personal, para que de esta forma se autoconstruya en tres aspectos auto-socio-antropo-éticos.<sup>148</sup>
4. Autoasumirse como un modelo para gestionar acciones colectivas de distintas organizaciones mediante la integración de la necesidad de gestionar la responsabilidad social y la producción de innovaciones sociales.

---

148. E. Morin, *La Méthode. Tome 6, Ethique*, Paris, Le Seuil, 2004, and F. Vallaey, *Pour une vraie responsabilité sociale: clarifications, propositions*, Paris, PUF, 2013.

Por eso tendremos que considerar los siguientes trinomios conceptuales como fundamentos conceptuales de la educación equilibrada e inclusiva del futuro:



En este complejo marco, la ética, como teoría de deberes, se concibe como el requisito triple de buena voluntad individual, justicia colectiva y sostenibilidad global. Además, la ética, como ejercicio de los deberes, se vuelve **responsabilidad** de los agentes que deben llevarla del discurso (deber ser) a la acción (ser), y de esta manera debe, a nivel intra e interpersonal (Virtud), así como a los niveles de justicia social y sostenibilidad de los modos de producción y consumo, **innovar** en un mundo nuevo, una sociedad nueva, un modo nuevo de habitar el planeta juntos (la “Tierra Patria” de Morin).

Esta responsabilidad no puede rechazarse de forma individual y separada: es una corresponsabilidad inter, trans y meta organizacional que requiere responder a los problemas de justicia e insostenibilidad con la participación de agentes capaces de obtener las facultades necesarias para resolver problemas inmensos. Dado que los problemas atacados generalmente son sistémicos y transnacionales, es necesario que los rangos de asociación se adapten a cada desafío. Por ello, es una corresponsabilidad social y no una responsabilidad individual de virtud. Evidentemente, esta corresponsabilidad puede ser institucionalizada de forma legal (*legislación*) o estratégica, mediante la combinación de los intereses de los diversos participantes (*reglas no obligatorias*).

La innovación social en cuestión, guiada por esta corresponsabilidad social, no puede lograrse simplemente a través de la creatividad o mediante ingeniosos descubrimientos de empresarios. Debe guiar las innovaciones y hacer que dependan de las normas éticas. La búsqueda de la virtud, la justicia y la sostenibilidad impulsa la dinámica de la innovación y el emprendimiento y constituye una comunidad de aprendizaje mutuo en torno a la resolución de asuntos comunes por resolver y obtención de soluciones innovadoras, y excluye todas aquellas soluciones que empeorarían la situación actual, o que tendrían efectos ambientales y sociales negativos. Sobra decir que una visión unidisciplinaria limitada de

los problemas y los asuntos, implementada de manera individual sin una aproximación colaborativa y democrática, nunca permitirá que la ética se ponga en práctica.

En términos prácticos, los agentes de la ética basada en un modelo tridimensional se integran a la corresponsabilidad social al preguntarse, al tomar una decisión, no solamente si esta decisión es correcta y justa, sino si sus impactos futuros y efectos colaterales son justos y sostenibles. Un enfoque tridimensional de la ética se ocupará de los **resultados** (siempre distantes, complejos e interconectados, sistémicos) así como de las **acciones** (siempre cercanas, aislables y salientes, únicas), porque lo que parece bueno o moralmente indiferente como una acción, por ejemplo, hacer una compra en una tienda, puede resultar injusta o insostenible como resultado, como una cadena de suministro que oculta la explotación de trabajadores o un tipo de producción que destruye los equilibrios ecológicos.

Por lo tanto, no es insignificante pasar de una concepción estrecha de la ética, centrada sólo en los individuos en su estado puro y aislado, preocupados sólo por sus propias decisiones a través de su propia voluntad, a una ética comprometida, abierta a la inter- y transefectividad de la “ecología de la acción”<sup>149</sup>, capaz de abarcar a todas las personas en una preocupación consciente de no ser perjudicial. Es a partir de esta concepción comprometida y responsable de la ética que nacen todas las innovaciones sociales actuales de los emprendedores del desarrollo sostenible, quienes saben cómo crear valor antes de la creación de empresas, innovaciones derivadas de la mejora de un mundo sostenible, más justo con los seres humanos, más equilibrado con los ecosistemas. No es cuestión de ganar dinero a expensas de las personas y del planeta y luego hacer una contribución marginal a través de algunas buenas obras por causas solidarias; es cuestión de concebir la iniciativa desde el principio que abarque todo el campo de interacciones, al comprender las necesidades de cada uno y abordando los desequilibrios. Entonces, y sólo entonces, podrá la economía afirmar que es reparadora, y que ya no es depredadora.

## 5. La cura para mentes y éticas cerradas: ontología relacional

Sin embargo, no será casualidad que para aquellos que no han considerado seriamente el problema de la falta de apertura de la educación a los diálogos plurales, el esfuerzo por pensar tanto en los seres humanos como en la ética de una manera directamente

149. E. Morin, *La Méthode. Tome 6, Ethique*, 2004.

relacional, compleja y no aislante no tiene su origen una tradición occidental, sino en la fenomenología oriental.<sup>150</sup>

Por ejemplo, fue el filósofo japonés Watsuji Tetsurô (1898-1960) quien denunció más atinadamente “el error, específico de los tiempos modernos, de hacer de la ética una simple cuestión de conciencia individual”<sup>151</sup>. Este error paradójicamente impide que la ética se aplique a su propio objeto, es decir, a:

...los problemas de la existencia humana, los problemas de la red activa y práctica [...], la posición de la subjetividad aislada, que se ha abstraído de la red de acciones de humano a humano, aplicada aquí por la fuerza a los problemas éticos.<sup>152</sup>

De ahí los periplos, clichés y repetidas ineficiencias de los mandatos de los moralistas, que siempre lamentan la falta de bondad de la voluntad individual, para finalmente llamar a superar el bienestar de la comunidad frente al individuo, con todos los riesgos que ello implica.

El remedio al pensamiento abstracto y aislante consiste en siempre volver a un pensamiento relacional a priori, y por tanto dialéctico, que naturalmente provoca una profunda crítica a la unidisciplinariedad de nuestras categorías de análisis y de las instituciones educativas y académicas. La manera en que Watsuji desarrolla el entendimiento dialéctico de la noción de hombre desde la lengua japonesa hasta el punto de criticar la diferenciación entre persona y sociedad, que es la base de las estructuras institucionales modernas de la

150. Es cierto que sería injusto afirmar que Occidente sólo produce un pensamiento individualista y sustancialista. En Francia, las filosofías de Emmanuel Lévinas, Francis Jacques y Edgar Morin han buscado de forma sistemática ser relacionales, al igual que las de Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel en Alemania. Pensar en términos relacionales, por ejemplo, significa considerar el “yo” alejado de la sustancia, en el contexto relacional de la interlocución, como con Francis Jacques: Como el “nosotros” es el único punto relativamente estable en el área de interlocución, la única invariante, en relación con ello, “yo” y “tú” constituyen simples puntos de elocución provisionales y diferenciales. Es evidente que el uso del “yo” representa inmediatamente un ejercicio relacional y diferencial. ¿Quién soy yo para ti que me hablas? ¿Quién soy yo para quien te habla? El “yo no” se revela sólo en la alocución a un “tú” y en la dislocución de otros hacia él. En resumen, la conexión con el otro precede a la experiencia del “yo” mismo. Este pronombre “personal” marca dentro del discurso la presencia de uno de los agentes de comunicación más que el sujeto de la palabra. Como tal, ocupa la posición perjudicial de ser el que habla, el que nosotros hablamos, y el que nosotros hablamos. Mientras que el sujeto del discurso, la referencia, está constituido cooperativamente por la aportación progresiva de los mensajes intercambiados, ¿qué ocurre con el sujeto real del discurso? Nuestra respuesta es que es la instancia relacional la que realmente produce el discurso. (F. Jacques, *Différence et subjectivité*, París, Aubier-Montaigne, 1982, p. 32).

151. T. Watsuji, ‘La signification de l’éthique en tant qu’étude de l’être humain’, *Phénoménologie Japonaise*, Revue Philosophie, Editions de Minuit, vol. 4, no. 79, 2003, p. 5.

152. T. Watsuji, ‘La signification de l’éthique en tant qu’étude de l’être humain’, 2003, p. 5.

escuela y la universidad (considerar la diferenciación entre psicología y sociología, entre ciencias humanas y ciencias naturales, etc.), es ejemplar en este punto:

Pero si el hombre es originalmente un animal social, elementos como las relaciones o la sociedad no pueden ser eliminadas y separadas de él. El hombre debe ser un ser que adquiere individualidad y que al mismo tiempo existe socialmente. En ninguna parte se expresa mejor esta doble característica que en la expresión “ningen” 人間 [el ser humano, en japonés. N. del T.]. Por ello, si nos situamos en el nivel de “ningen”, manteniendo “el estudio del hombre” (antropología) y “el estudio de la sociedad” como cosas separadas de alguna manera, esto no es más que un proceso de eliminación, abstracción y autonomización de estas partes en relación con el propio ser humano. Sin embargo, si queremos examinar al hombre de una manera tan concreta, esta doble consideración debe constituir una sola ciencia del hombre. Pero al mismo tiempo, esta última no debe ser una combinación de una ciencia aleatoria del individuo y una ciencia de la sociedad, sino que debe ser algo fundamentalmente diferente de ambas. Por el hecho de captar al hombre y a la sociedad según esta doble caracterización del ser humano y mostrar así la esencia profunda que subyace en el ser humano, no se puede adquirir absolutamente desde un punto de vista que presupone la diferencia de principio entre la persona y la sociedad.<sup>153</sup>

Watsuji llega así a una definición dialéctica de la humanidad que, en nuestra opinión, debería ser la base ontológica de la Educación Equilibrada e Inclusiva, y la compleja ética (3D) que la sustenta:

El ser humano es “el mundo” y, al mismo tiempo, es la persona que forma parte del mundo. Y por eso, no es simplemente “la persona”, ni es simplemente “la sociedad”. Lo que se puede ver aquí es una unidad dialéctica del carácter dual del ser humano. El ser humano que se limita a la persona, como si fuera un individuo, es radicalmente diferente de la sociedad. Es porque *no* es la sociedad que él es el humano individual. De tal manera que un individuo no existe en comunidad con otros individuos. Son totalmente diferentes entre sí. Sin embargo, el ser humano, en la medida en que éste también significa el mundo, toma también radicalmente la forma de la comunidad existente de persona a persona, la forma social, que no es la de la persona aislada. Es porque no es un hombre aislado que es precisamente un ser humano. Así, el uno y el otro, al mismo tiempo que se encuentran en una absoluta alteridad mutua, y a pesar de ello, se hacen uno en la existencia de la comunidad. El hombre individual es fundamentalmente diferente de

153. T. Watsuji, ‘La signification de l’éthique en tant qu’étude de l’être humain’, 2003, p. 10.



la sociedad, y, sin embargo, se mezcla con ella. El ser humano consiste en la unión de estos opuestos. Hasta que no veamos esta estructura dialéctica, no podremos entender la esencia del ser humano.<sup>154</sup>

En última instancia, la antropología dialéctica dual de Watsuji recupera la capacidad de ser útil para la ética:

El hombre es “alguien en compañía de otros”, el mundo es un mundo social, es decir, “un mundo en compañía de otros”, y “estar en el mundo” es “el acto de los encuentros mutuos”. Por esta razón, tal antropología únicamente podría convertirse en una base para cuestiones éticas. Porque el hecho de que el hombre adopte un enfoque de encuentro mutuo en su comportamiento como experiencia de toda la vida, tal comportamiento es, por lo tanto, una actitud fundamental del hombre, *una manera fundamental de comportarse*, es decir, un comportamiento de *ethos*. Por esta razón, el estudio de la existencia en la dimensión de la reciprocidad humana se transforma en una ciencia ética.<sup>155</sup>

Entendemos entonces que estar en el mundo humano es un vínculo ético de responsabilidad, ya que no es una excepción en la reproducción del sistema de supervivencia biológica del homo sapiens (un sistema de adaptabilidad por entradas y salidas en la forma en que los animales se adaptan a su entorno), sino un **encuentro** con el mundo, con los demás, con las cosas, con las situaciones, etc., en relación a las cuales el ser humano se posicionará, responderá, reaccionará, a través de la invención sus medios de respuesta, en y a través del lenguaje, el arte, la cocina, la tecnología, la arquitectura y las miles de articulaciones culturales de la vida humana. La (sórdida) cultura de la competencia y la carrera por el éxito darwiniano que tenemos, en la que el mundo se vende al individuo aislado no como algo a lo que debe enfrentarse, sino como algo a lo que debe adaptarse (“no hay alternativa”, repitió frecuentemente la Sra. Thatcher) y que debe dominar maximizando su éxito y su poder individual frente a todos los demás, ha llegado a su fin. La (funesta) separación disciplinaria entre ética y ciencias también ha terminado, ya que cualquier posición ontológica científica es ética, un *ethos*.

En esencia, esto no significa que el científico deba abandonar todas las posiciones especializadas en su campo para entregarse a una integridad ética infinita que es impracticable e inefable. En otras palabras, todas sus decisiones epistemológicas y las obligaciones de distinción, separación, abstracción, autonomización, reducción, simplificación deben ser pensadas, discutidas, recordadas y monitoreadas minuciosamente a fin de no terminar

154. T. Watsuji, ‘La signification de l’éthique en tant qu’étude de l’être humain’, pp. 11–12.

155. T. Watsuji, ‘La signification de l’éthique en tant qu’étude de l’être humain’, p. 13.

con una deformación del mundo y la vida, esto es, con errores éticos justificados bajo la consigna de actividad científica. Recordarle al científico que sus actividades son sociales, éticas y, por lo tanto, responsables, y que están entrelazadas con todas las demás actividades, es una necesidad urgente de reintroducir en las facultades y laboratorios, a fin de encontrar una ciencia con conciencia, una educación equilibrada, inclusiva, transdisciplinaria y dialéctica, sensible a sus contextos de producción y aplicación, a los logros culturales y humanos. Pero ten en cuenta: no debemos abogar por la transdisciplinariedad, el dialectismo o la contextualidad como una caridad santurrón, lo que permitiría una vez más a los positivistas burlarse y denunciar la ausencia de racionalidad científica. Por el contrario, se debe demostrar que la esencia misma de la racionalidad científica no puede escapar a ellos, precisamente para poder constituirse como ciencia.

## 6. El problema de la ciencia unidisciplinaria y su avasalladora influencia en una comunidad científica comunicativa

De hecho, una ciencia unidisciplinaria, asumiendo sin cuestionar la “Escuela del Luto del Conocimiento” (la imposibilidad de tener un conocimiento de la realidad que no esté fragmentado, deformado o hiperespecializado, según Morin) y concibiendo el diálogo instructivo sólo entre expertos pares, se equivoca en sí misma y se engaña a sí misma sobre lo que constituye su propia racionalidad. Esta es la obra fundacional de la racionalidad desarrollada por la segunda Escuela de Frankfurt, la de K.O. Apel y Jürgen Habermas, que ha demostrado que el campo de la racionalidad científica no podría prescindir de procesos dialógicos de intercomprensión entre investigadores y, por lo tanto, de una ética de diálogo y de normas específicas que valoren la argumentación entre personas libres con el mismo derecho a expresarse.<sup>156</sup> Es decir, en el corazón mismo de la actividad científica más positivista posible, se encuentra una axiología y una dialógica sin las cuales el científico positivista nunca podría decir “esto es ciencia, esto no es ciencia”:

La validez lógica de los argumentos no puede ser controlada sin presuponer en principio la existencia de una comunidad de pensadores capaces de lograr una comprensión intersubjetiva y la formación de un consenso.<sup>157</sup>

Apel demuestra que, en cualquier investigación científica, y más allá, en cualquier pretensión discursiva de validez, se presupone una comunidad de comunicación ideal:

156. K.O. Apel, *Léthique à l'âge de la science*, Lille, PUL, 1987, and J. Habermas, *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard, 1973.

157. K. O. Apel, *Léthique à l'âge de la science*, 1973, p. 92.

llegar a un acuerdo entre sujetos sobre algo intersubjetivamente válido es justificar las propias afirmaciones ante la comunidad ilimitada de interpretación, es decir, buscar un consenso universal en condiciones de intercomprensión idealmente perfectas. La voluntad de buscar un consenso, que define la actitud de quien argumenta, ya constituye el reconocimiento de normas éticas que son consustanciales a la idea de una comunidad de comunicación. De esta forma, el discurso argumentativo presupone una ética de la argumentación y una aspiración ideal a un consenso pacífico, sin violencia, sin intimidaciones, sin relaciones de poder, entre interlocutores igualmente libres y capaces de llegar a un acuerdo, y aceptando como verdadero únicamente aquello que pueden demostrar mutuamente con argumentos universalizables, a fin de llegar a un acuerdo de forma independiente y sin ser subyugados o extorsionados. La diferencia entre el discurso científico que busca la verdad y el discurso estratégico que busca la dominación e instrumentalización de otros, depende incuestionablemente de esta ética de la argumentación.

Desde aquí, aparentemente la búsqueda de la validez objetiva no puede separarse de una cierta actitud práctica y éticamente relevante que postula la posibilidad de alcanzar un consenso universal. **La ciencia, para ser ciencia, necesita una ética democrática y dialógica de libre convicción construida entre iguales.** De ahí lo absurdo de la actitud científica positivista que descarta todas las cuestiones éticas como reacciones emocionales o costumbres sociales inválidas, que deben ser abandonadas al relativismo y a la *doxa*. Este descubrimiento de la ética en el corazón de la racionalidad científica (y de cualquier pretensión de validez en general) es fundamental para validar y legitimar una Educación Equilibrada e Inclusiva.

1. Si la actividad científica no puede prescindir de una norma ética fundamental de carácter dialógico, esto significa que la educación no puede insistir en las disciplinas llamadas “racionales” (ciencia, técnicas, tecnologías, actividades intelectuales lógicas, etc.) sin insistir también, de manera equilibrada, en las disciplinas que **sumen las voluntades de las personas** en procesos de encuentro e intercomprensión (artes, humanidades, actividades hermenéuticas, terapéuticas, dialógicas, discursivas, expresivas, estéticas, recreativas, festivas, etc.), que son tan “racionales” como otros, ya que estimulan la construcción de esta comunidad de comunicación libre y pacífica que constituye la esencia de la de la humanidad y la posibilidad de su racionalidad. **Razonar sin sumar la voluntad de las personas no es una actividad razonable**, porque nadie puede estar en lo correcto cuando se encuentra aislado en su propio rincón. Dicho de otro modo: el razonamiento lógico es siempre un encuentro. De esta forma, la Educación Equilibrada e Inclusiva se justifica por la transdisciplinariedad, el diálogo y la contextualidad, por el balance entre las actividades

lógico-deductivas, instrumentales, hermenéuticas, comunicativas, expresivas, éticas y estéticas.

2. Si la actividad científica no puede prescindir de una comunidad de libre comunicación, idealmente sin límites ya que aspira a la validez universal, **nadie puede ser excluido a priori** de la participación en esta comunidad de comunicación. Esto queda demostrado por el hecho de que ningún consenso de la comunidad académica puede considerarse definitivo, si acaso provisional, ya que depende intrínsecamente de una futura refutación por parte de un nuevo ponente con nuevos conceptos y pruebas.<sup>158</sup> Si, por lo tanto, la comunidad científica de la comunicación es en teoría abierta y democrática como condición para la posibilidad de su racionalidad (en contra de cualquier dogmatismo), entonces la **inclusión y la bienvenida** de todos los participantes potenciales en el diálogo argumentado también se justifica en principio como una norma fundamental que constituye su garantía de racionalidad. Esto es tanto más cierto cuanto que, más allá de la actividad científica, la responsabilidad social humana hacia su vida colectiva requiere escuchar a todas las partes interesadas y afectadas por esta vida colectiva, incluidas las generaciones futuras.<sup>159</sup> La Educación Equilibrada e Inclusiva, a través del dialectismo, el intraculturalismo, la transdisciplinariedad y la contextualidad, también se justifica por ser la más acorde con la racionalidad.

## 7. Conclusión: Una educación responsable en una comunidad de acuerdo para la solución de nuestros problemas mutuos

Defender el intraculturalismo, la transdisciplinariedad, el dialectismo y la contextualidad en el centro de la educación no es, por lo tanto, un detalle menor, sino una concepción sólida y radical de la racionalidad y la ética que combina la preocupación por las diferencias y la inclinación por la universalidad, por el progreso abierto de las ciencias, la sociedad y las humanidades. La Educación Equilibrada e Inclusiva, apoyada por la responsabilidad social de la academia que gestiona los impactos cognitivos y educativos de los futuros profesionales para promover una sociedad más justa y sostenible,<sup>160</sup> sentará las bases

158. K.R., Popper, *La lógica de la découverte scientifique*, Payot, Paris, 1973.

159. M. Bonnafous-Boucher and Y. Pesqueux, *Décider avec les parties prenantes, Approches d'une nouvelle théorie de la société civile*, La Découverte, Paris, 2006.

160. F. Vallaeys, et al., *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*, 2009.

de una humanidad más acogedora y comunicativa, cimentando la racionalización de las decisiones políticas y el aprendizaje colectivo.

Es urgente. Los signos globales de nuestra insostenibilidad son cada vez más evidentes y ponen de manifiesto la extrema necesidad de un amplio consenso y coordinación entre un gran número de partes de diferentes orígenes (privados, públicos, locales, internacionales, etc.) para gestionar los impactos negativos de nuestra producción y consumo y para crear una nueva economía restauradora en lugar de una depredadora. Las iniciativas aisladas no conducirán a la creación de un nuevo sistema. Sin embargo, no puede haber consenso y coordinación entre las diferentes partes si no se supera el obcecado intelecto de la hiperespecialización y si no se establecen conexiones intersubjetivas y transdisciplinarias. Debemos trabajar a través de las vías comunes de intercomprensión impulsados por la preocupación por el bien común del planeta, tanto en lo local como en lo global. Cada día, la mentalidad de aislacionismo en manada aumenta los riesgos de descomposición de las condiciones de vida.

En el ámbito de la educación, esto significa que debemos desarrollar en gran medida las capacidades de intercomprensión, aceptación, interacción y empatía, en el marco de un complejo concepto ético tridimensional (virtud personal, justicia social, sostenibilidad global), que va más allá del error filosófico de una concepción individualista y sustancialista del ser humano como individuo separado e independiente, capaz de existir sin el ámbito entretelado de las relaciones con los demás y con el medio ambiente, una Robinsonada liberal que sigue siendo promovida por el homo economicus e institucionalizada por nuestras ciudades y organizaciones, aunque desde el principio sea una concepción falsa. El autismo narcisista pregonado por la mediación tecnológica de las redes virtuales representa un riesgo definitivo para la intersubjetividad, pero también una oportunidad para una colaboración eficaz si los educadores saben cómo innovar y hacerse cargo rápidamente de la era de Internet en una mentalidad pedagógica de las comunidades de aprendizaje mutuo

¿Cómo podemos trabajar para llegar a este tipo de pedagogía? La comunidad de aprendizaje mutuo es el siguiente tema que debe desarrollarse para esta educación equilibrada e inclusiva que se preocupa por la justicia y la sostenibilidad. Este asunto colectivo debe reformular la construcción y transmisión del conocimiento científico, técnico, humanista, artístico y cultural de nuevas maneras, fuera de los muros de las instituciones educativas. Aunque es posible aplicar numerosas metodologías, consideramos que es particularmente importante encarnarla concretamente en las escuelas, colegios y universidades a través del método pedagógico del **Aprendizaje Social por Proyectos**, es decir, una metodología en la que los alumnos trabajan junto con otros agentes sociales fuera de la institución educativa para resolver problemas reales de personas reales (sociales y

ambientales) gracias a proyectos innovadores, que se traducen en un mejor bienestar, relaciones nuevas, herramientas para la convivencia nuevas, procesos de interacción nuevos, etc. Las formas de aplicación pueden ser muy diversas, pero todas ellas requieren una lectura detallada del contexto, la participación democrática en la solución, la construcción de la autonomía colectiva, el respeto y la utilización beneficiosa de las diferencias, un uso concreto de los conocimientos y las técnicas, la preocupación por una solución sostenible y satisfactoria para todos: en definitiva, la construcción de una **comunidad de racionalidad basada en el acuerdo**, que debería ser la definición de nuestra humanidad.

A través de los pilares del intraculturalismo, la transdisciplinariedad, el dialectismo y la contextualidad, la Educación Equilibrada e Inclusiva nos proporciona el marco ético y práctico para rediseñar nuestros sistemas educativos. El principio de “inclusión” ya no se limita al acceso de los marginados a la institución educativa en su estado actual, sino que va más allá al tratar de resolver las causas de la exclusión, la marginación y el desequilibrio en nuestras sociedades, cuya semilla se encuentra en el corazón de nuestros sistemas educativos. El principio de “educación equilibrada” ya no es una caridad condescendiente de buenas intenciones “humanistas” junto con enseñanzas “importantes”, sino una comprensión profunda del proceso de construcción de la racionalidad humana y una liberación de la camisa de fuerza ideológica que actualmente está socavando el significado mismo de la actividad científica. Cuando el aprendizaje sale del aula cerrada para abrir las mentes y los corazones a los desafíos de los territorios y para dialogar con todos los pueblos con el fin encontrar soluciones innovadoras a los problemas humanos, reúne la ciencia, la ética y la pedagogía en torno a una responsabilidad compartida en todo el mundo. Entonces, la educación encuentra su balance, se vuelve inclusiva y ofrece la promesa de una humanidad que finalmente es inteligente hacia sí misma, hacia sus hijos y hacia sus sueños. ■

## Referencias

Apel, K.O., *L'éthique à l'âge de la science*, Lille, PUL, 1987.

Bonnafeuf-Boucher, M. and Pesqueux Y., *Décider avec les parties prenantes, Approches d'une nouvelle théorie de la société civile*, Paris, La Découverte, 2006.

Bourdieu, P. and Passeron, J.C., *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 2005 (first edition: 1970).

Giddens, A., *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Habermas, J., *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard, 1973.

Habermas, J., *De l'éthique de la discussion*, Paris, Editions du Cerf, 1992.

Hache, É., 'Néolibéralisme et responsabilité', *Raisons politiques*, Presses de Sciences Po, vol. 4, no. 28, 2007, pp. 5–9.

Jacques, F., *Différence et subjectivité*, Paris, Editions Aubier-Montaigne, 1982.

- Jaulin, R., *La décivilisation: Politique et pratique de l'ethnocide*, Brussels, Ed. Complexe, 1974.
- Luhmann, N., *Systèmes sociaux. Esquisse d'une théorie générale*, Quebec, Presses de l'Université Laval, 2011.
- Martínez, M., *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2008.
- Morin, E., *La Méthode. Tome 1, La nature de la nature*, Paris, Le Seuil, 1977.
- Morin, E., *La Méthode. Tome 6, Ethique*, Paris, Le Seuil, 2004.
- Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le Seuil, 2005.
- Nietzsche, F., *La Volonté de Puissance I*, Paris, Gallimard, 1995.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M., *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge, Polity Press, 2001.
- Pessoa, F., *Aforismos y a fines*, Axial, 2013.
- Popper, K.R., *La logique de la découverte scientifique*, Payot, 1973.
- Ripple, W. et al., 'World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice', *BioScience*, vol. 12, no. 67, 2017, pp.1026 – 1028.
- Stengers, I., *Sciences et pouvoirs*, Paris, La Découverte, 2002.
- Vallaey, F., De La Cruz, C., Sasia P., *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*, México, McGraw-Hill Interamericana ediciones, 2009.
- Vallaey, F., *Pour une vraie responsabilité sociale: clarifications, propositions*, Paris, PUF, 2013.
- Watsuji, T., 'La signification de l'éthique en tant qu'étude de l'être humain', *Phénoménologie Japonaise*, Revue Philosophie, Editions de Minuit, vol. 4, no. 79, 2003.

# Epílogo





# URSULA

UNIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL  
UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA



DR FRANÇOIS VALLAEYS

## Guía de gestión de la Responsabilidad Social Universitaria desde América Latina: Un marco institucional para una Educación Superior Balanceada e Inclusiva

Año 2018

Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA)  
[unionursula.org](http://unionursula.org)

Supported by:

**CAF** BANCO DE DESARROLLO  
DE AMÉRICA LATINA  
INICIATIVA DE INNOVACIÓN SOCIAL

## I. Educación Equilibrada e Inclusiva (EEI) y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

La Responsabilidad Social no es la contribución voluntaria de una organización a la sociedad, sino su deber de responder por los impactos que provoca en la sociedad y el medio ambiente. “No me digas qué haces con los beneficios, dime cómo los obtienes” es el lema de la responsabilidad social, que es mucho más exigente que el mero compromiso bien intencionado con causas sociales y ambientales con el cual siempre se la confunde.

Desde luego, la responsabilidad social de la universidad tiene que ver con los impactos que provocan su modo de formar a los estudiantes, investigar y producir nuevos conocimientos, vincularse con su medio, gerenciar el campus, las relaciones interpersonales, la huella ecológica, etc. La RSU es pues una reflexión permanente de la universidad acerca de su rol social, que sincera las consecuencias negativas de su actuar para poder mejorar, y trata permanentemente de diseñar políticas internas para ampliar el impacto positivo hacia la sociedad.

Hay que entenderla y practicarla como un modelo de gestión integral y transversal que, al igual que la Calidad, debe de orientar todas las acciones de la Universidad, desde la compra de insumos para las oficinas hasta el diseño de los contenidos curriculares, pasando por las orientaciones de las líneas de investigación y los vínculos que la institución establece con sus socios territoriales, alineando todas las rutinas y decisiones institucionales con principios éticos de transparencia, justicia social y sostenibilidad ambiental.

Como se trata de un modelo de gestión, la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) ha diseñado un instrumento de autoevaluación sencillo, en base a 12 metas y 66 indicadores, que permite a las instituciones de educación superior empezar a mirar sus impactos sociales y ambientales, reconocer sus logros y carencias, y caminar hacia una mejora continua de su responsabilidad social, en el marco de una dinámica continental en la cual las universidades pueden comparar su desempeño con el promedio de las demás universidades. Las doce metas socialmente responsables sirven también de agenda para el cambio de mentalidad de los académicos que la situación de insostenibilidad de nuestro desarrollo global y local requiere.

Pero ¿en qué medida la RSU ayuda a promover una educación superior balanceada e inclusiva? En la medida en que la RSU ayuda la universidad a evitar regirse por el espejismo de los *rankings* internacionales, que proponen una “calidad educativa” vacía, desalmada y abstracta, basada en criterios de evaluación sin relación con los territorios y los problemas sociales concretos, y casi exclusivamente orientados hacia el éxito mercantil, como por ejemplo la cantidad de premios Nobel entre los ex alumnos, el salario anual del egresado,

la cantidad de publicaciones en revistas *Web of Science*, etc. La RSU, al reintroducir la universidad en su contexto social de desempeño y en la conciencia de las urgencias éticas, sociales y políticas del desarrollo humano, articula la política educativa y científica con lo que realmente importa: una humanidad más armónica, con vida digna, justa y responsable.

RSU y BIE comparten la misma valoración de una educación equilibrada entre las dimensiones humanistas y especializadas, puesto que la formación e investigación socialmente responsables promueven metodologías de aprendizaje y construcción de conocimientos abiertos al diálogo permanente con la comunidad, logrando así el desarrollo de competencias humanísticas (comunicación, empatía, escucha, etc.) al mismo tiempo que técnicas y especializadas. Del mismo modo, RSU y BIE insisten en el deber de inclusión de todos los actores en la gran comunidad de aprendizaje y vida común, sin discriminación, marginación o menosprecio.

De modo más preciso, una administración y educación socialmente responsables están atentas al **contexto** en el cual se desempeña la institución educativa, tejen profundas relaciones con el territorio, su gente y sus problemas, por lo que el proceso educativo nunca se aparta de la dimensión **intracultural** de la universidad que marca la especificidad de los contenidos y métodos de enseñanza y construcción de conocimientos. Una gestión cuidadosa de los impactos sociales y ambientales de la institución educativa conduce permanentemente sus colaboradores a la reflexión crítica, el pensamiento complejo, el **dialectismo**. Y como todos los problemas sociales son siempre multi y **transdisciplinarios**, el diálogo y superación permanente de los límites disciplinarios se ven garantizados por metodologías de enseñanza basadas en proyectos sociales y metodologías de investigación basadas en la comunidad.

12 Metas socialmente responsables	Dimensiones de la BIE privilegiadas
1. Buen clima laboral	Dialectismo, Intraculturalismo
2. Campus ecológico	Contextualismo, Transdisciplinaridad
3. Ética, transparencia e inclusión	Dialectismo, Intraculturalismo
4. Aprendizaje basado en proyectos sociales	Todas
5. Inclusión curricular de los ODS	Todas
6. Mallas diseñadas con actores externos	Contextualismo, Intraculturalismo
7. Inter y trans-disciplinariedad	Transdisciplinaridad
8. Investigación en y con la comunidad	Todas
9. Producción y difusión pública de conocimientos útiles	Contextualismo, Intraculturalismo, Transdisciplinaridad
10. Integración de la proyección social con la formación y la investigación	Dialectismo, Contextualismo, Transdisciplinaridad
11. Proyectos cocreados, duraderos y de impacto	Todas
12. Participación en agenda local, nacional e internacional	Todas

## II. Implementación de un modelo de gestión RSU

### i. La RSU: gestión integral y transversal

Cuando se define la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se suele caer en errores comunes en su conceptualización:

1. Creer que la RSU es igual a la Responsabilidad Social Empresarial (RSE)

Se debe considerar que la responsabilidad social de cada organización depende de la especificidad de los impactos que genera en su contexto institucional, local y global (con los actores internos y externos con los que cuenta). En el caso de la universidad, esta tiene que vigilar sus impactos académicos (formativos y cognitivos) que son muy diferentes de los impactos de una mera empresa.

2. Definir la RSU como sinónimo de compromiso social o solidaridad social.

No se puede reducir la Responsabilidad Social Universitaria a la ayuda voluntaria, (actividades asistenciales, de caridad y/o humanitarias) porque la filantropía no es el corazón de la actividad universitaria, es discrecional y asistémica. Mientras que responsabilizarse por los impactos sociales de sus propias actividades misionales obliga la universidad a orientar permanentemente todas sus decisiones y procesos hacia la justicia y la sostenibilidad.

3. Reducir la RSU a la función de Extensión y/o Proyección Social.

Tampoco se puede reducir la RSU a la ejecución de proyectos sociales o realizar actividades extra-curriculares con la comunidad universitaria, ya que la RSU es un proceso global y que involucra la gestión sostenible, transversal y participativa de los diferentes ámbitos de acción universitaria: organizacional, formación, cognición y participación social. La Extensión es una dimensión fundamental de la RSU, mas sólo una de sus dimensiones.

## Definición de la RSU:

La Responsabilidad Social Universitaria es la política de gestión integral y transversal de una Universidad que no sólo quiere formar parte de la solución, sino que se sabe parte del problema social, y que decide criticar y cambiar sus rutinas administrativas, formativas, investigativas y de participación social, midiendo y mejorando continuamente sus impactos sociales y ambientales, a fin de contribuir activamente en su territorio de desempeño al logro de una sociedad más justa y sostenible.

En consideración de los impactos de la universidad hacia su comunidad interna y el medio ambiente, hacia sus estudiantes, hacia el conocimiento y hacia la sociedad, se considera que cada institución debe responsabilizarse por un desempeño socialmente responsable en 4 ámbitos de acción:

1. Gestión organizacional
2. Formación
3. Cognición
4. Participación social

Cada uno de estos ámbitos de acción se expresa en el logro de tres metas de desempeño socialmente responsable. De ese modo, son 12 las metas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) cada una con determinados indicadores.

Estas 12 metas permiten sintetizar los esfuerzos para promover una gestión transversal de la RSU en las universidades, ya que son una selección de medidas deseables de gestión socialmente responsable de la Universidad, escogidas en base a la teoría y la práctica de la RSU en América Latina.

Las 12 metas y 66 indicadores representan una guía para la aplicación de un Sistema de Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria. Se presenta esta como una ruta para sentar las bases de la RSU dentro de la Institución Educativa de Educación Superior.

Es primordial que se trabajen los ámbitos de la RSU de manera paralela. Por un lado, en la mejora de la Gestión Organizacional interna, puesto que esto permitirá que los colaboradores contribuyan y faciliten la puesta en marcha del enfoque de RSU en todo el campus educativo. Por otro lado, el énfasis en la formación permite el egreso de estudiantes conscientes y actores comprometidos con el desarrollo sostenible de la sociedad. De igual manera, el trabajo en el ámbito cognitivo ayudará a investigaciones relevantes y a la obtención de resoluciones a problemas reales a través del aprendizaje mutuo. Finalmente la gestión de la Participación social, debe enfocarse en acciones que vayan mejorando el vínculo con los actores externos y la efectividad de la universidad como actor clave de desarrollo, rehusando el mero asistencialismo paternalista.

**TABLA I. 12 metas RSU**

Ámbitos de acción RSU	12 Metas socialmente responsables	Descripción
1. Gestión organizacional	1. Buen clima laboral	Lograr una cultura laboral armónica para el desarrollo fluido de los fines educativos y cognitivos, con sinergia y creatividad entre los actores
	2. Campus ecológico	Lograr un campus ambientalmente responsable en todas sus dimensiones, gracias al monitoreo de la huella ecológica y la capacitación de los actores internos
	3. Ética, transparencia e inclusión	Lograr un buen gobierno para la toma de decisiones participativas y consensuadas, así como la inclusión de personal con habilidades especiales, y una gestión ética.
2. Formación	4. Aprendizaje basado en proyectos sociales	Lograr que parte de la formación profesional se de resolviendo problemas sociales reales en comunidades fuera de la universidad
	5. Inclusión curricular de los ODS	Lograr que los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU se integren a las enseñanzas obligatorias de todas las carreras, en cursos idóneos.
	6. Mallas diseñadas con actores externos	Lograr que actores externos interesados en el buen desempeño de los egresados puedan participar en el rediseño regular de los programas profesionales, para la pertinencia social de la formación
3. Cognición	7. Inter y trans-disciplinariedad	Lograr que los académicos superen un enfoque estrictamente disciplinario para poder abordar problemas sociales que nunca son mono-disciplinarios
	8. Investigación en y con la comunidad	Lograr introducir metodologías participativas trans-disciplinarias de investigación, involucrando actores externos en la construcción de conocimientos
	9. Producción y difusión pública de conocimientos útiles	Lograr que los conocimientos útiles a la solución de problemas sociales sean difundidos hacia los públicos que los necesitan, alcanzando la pertinencia social de la investigación
4. Participación social	10. Integración de la proyección social con la formación y la investigación	Lograr articular estrechamente la formación, investigación y extensión, de tal modo que los proyectos sociales tengan una triple utilidad
	11. Proyectos cocreados, duraderos y de impacto	Lograr que los proyectos sociales emprendidos sean coconstruidos con las comunidades externas, en base a convenios de cooperación duraderos, alcanzando impactos positivos significativos
	12. Participación en agenda local, nacional e internacional	Lograr que la Universidad sea una palanca importante de desarrollo territorial y un promotor de transformación social a nivel local, nacional e internacional

Fuente: Unión URSULA, Vallaeys y Solano, 2018..

**TABLA II. 66 indicadores RSU**

Ámbitos de acción	66 Indicadores RSU de las 12 metas
<p><b>1. Gestión organizacional</b></p>	<p><b>1: Buen clima laboral</b></p> <p>1.1 Se trabaja en la medición y mejora continua del clima laboral</p> <p>1.2 Se desarrollan procesos de participación del personal en la definición de metas e indicadores de desempeño, círculos de diálogo y calidad</p> <p>1.3 Se desarrollan procesos de contratación responsable, inclusiva y libre de discriminación</p> <p>1.4 Se brinda a los trabajadores oportunidades de desarrollo profesional y personal, así como servicios de bienestar (salud, artes, deportes, etc.)</p> <p>1.5 Se respetan los derechos laborales y el balance trabajo - familia</p> <p>1.6 Se promueve el voluntariado entre el personal administrativo y docente</p> <p>1.7 Se generan procesos de integración de las diversidades en la comunidad universitaria, equidad de género y no discriminación en puestos directivos</p> <p><b>2: Campus ecológico</b></p> <p>2.1 Se cuenta con un Sistema de Gestión Ambiental Integral (transporte, infraestructura, agua, energía, compras, alimentación, desechos)</p> <p>2.2 Se mide regularmente la huella ecológica y/o de carbono de la universidad</p> <p>2.3 Existe una política de compras socialmente responsable que vigila el cuidado ambiental en la cadena de proveedores</p> <p>2.4 Se desarrolla procesos de capacitación de toda la comunidad universitaria en temas ambientales</p> <p>2.5 Se promueve el voluntariado ambiental en el campus</p> <p><b>3: Ética, transparencia e inclusión</b></p> <p>3.1 Existen códigos y políticas referentes a la ética, transparencia y lucha contra la corrupción</p>



- 3.2 Se desarrollan procesos de compras éticas y sin perjuicio de los derechos humanos en la cadena de proveedores
- 3.3 Se cuenta con una Defensoría universitaria y canales para un tratamiento ágil de quejas y denuncias
- 3.4 Se fomenta la participación democrática en la vida institucional (administrativos, docentes y estudiantes)
- 3.5 Se cuenta con una política de admisión y retención de estudiantes en situación de vulnerabilidad
- 3.6 Se tienen procesos para vigilar que la Comunicación y el Marketing institucional sean socialmente responsables
- 3.6 There are processes in place to ensure institutional communications and marketing are socially responsible

## 2. Formación

### 4: Aprendizaje basado en proyectos

- 4.1 En cada carrera, diversos cursos se dictan bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales (ABPS)
- 4.2 Se capacitan los docentes en el método de enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problemas sociales
- 4.3 Se cuenta con un inventario de los proyectos sociales vinculados con cada carrera
- 4.4 Se cuenta con convenios firmados con comunidades y socios externos para el desarrollo de proyectos sociales
- 4.5 Se genera articulación inter- facultades para un abordaje inter y transdisciplinario de los problemas sociales
- 4.6 Existen fondos concursables, incentivos docentes y apoyo a las iniciativas estudiantiles para el desarrollo de proyectos sociales
- 4.7 La logística administrativa ha sido adaptada para facilitar y dar soporte al ABPS

### 5: Inclusión curricular de los 17 ODS

- 5.1 Se ha incluido en forma transversal los ODS en la malla curricular de cada carrera
- 5.2 Se capacita a los docentes en la vinculación de sus especialidades con las agendas públicas de desarrollo local y nacional

5.3 Se desarrolla sinergia entre temáticas de los ODS y los proyectos de ABPS de cada carrera

5.4 Se generan espacios de reflexión participativa sobre los impactos positivos y negativos de cada carrera, en relación con los ODS

5.5 Se ha analizado las correspondencias temáticas entre los ODS y cada carrera

5.6 Los estudiantes de cada carrera conocen los principales convenios y tratados internacionales vinculados a los ODS

#### **6: Mallas diseñadas con actores externos**

6.1 La actualización de la malla curricular de cada carrera se hace en función de reuniones regulares con actores externos y foros académicos abiertos

6.2 Se contemplan criterios de diversidad en la selección de los interlocutores externos

6.3 Cada carrera cuenta con un inventario de los actores externos afines y pertinentes como interlocutores para el rediseño regular de la malla curricular

6.4 Se realiza seguimiento, comunicación e inclusión de los egresados en la vida universitaria

### **3. Cognición**

#### **7: Inter y Trans-disciplinariedad**

7.1 Existe una política transversal de promoción de la inter y transdisciplinariedad

7.2 Se promueve líneas de investigación orientadas a los ODS

7.3 Se han constituido equipos interdisciplinarios de investigación

7.4 Los docentes e investigadores se capacitan en investigación inter y transdisciplinaria

7.5 Se generan espacios de diálogo entre investigadores y decisores políticos

#### **8: Investigación en y con la comunidad**

8.1 Se han desarrollado investigaciones en y con la comunidad

8.2 Existen procesos de capacitación docente en investigación participativa en comunidad

8.3 Se cuenta con convenios de cooperación con comunidades vulnerables para la investigación de su problemática social

8.4 La universidad ayuda a comunidades vulnerables a producir sus propios conocimientos para su desarrollo

8.5 Se tienen procesos que aseguran que ciertos temas de investigación son definidos en consenso con los grupos externos involucrados

### **9: Producción y difusión pública de conocimientos útiles**

9.1 Se desarrollan canales y métodos de divulgación científica hacia públicos no académicos

9.2 Se promueve la innovación y transferencia tecnológica hacia comunidades vulnerables

9.3 Se articula investigación, Desarrollo e innovación (D+I+i) para el emprendimiento con propósito social y ambiental

9.4 Se mide el impacto social de los conocimientos producidos por la universidad

9.5 Se desarrollan procesos de presencia en los medios de comunicación masivos y redes sociales en temas afines a la RSU

9.6 Se definen prioridades territoriales de desarrollo para la política de investigación de la universidad

## **4. Participación social**

### **10: Integración de la Proyección social con Formación e Investigación**

10.1 Se desarrollan procesos de articulación entre formación profesional, investigación y extensión social solidaria

10.2 Se articula el servicio social y voluntariado estudiantil con la formación profesional, investigación e innovación

10.3 Existen mecanismos para que los proyectos sociales y las investigaciones en comunidad contribuyan en la mejora de los contenidos de la formación profesional

10.4 Las altas autoridades de la universidad trabajan en equipo para potenciar el rol social de la universidad

### **11: Proyectos co-creados, duraderos, de impacto**

11.1 Se desarrollan proyectos cocreados con comunidades vulnerables y que tienen un impacto social duradero para el desarrollo sostenible

11.2 Se tienen mecanismos de prevención del asistencialismo y paternalismo en los proyectos sociales

11.3 Se cuenta con convenios de cooperación a largo plazo con comunidades vulnerables a fin de focalizar la intervención social

11.4 Se cuenta con mecanismos de promoción del emprendimiento para la sostenibilidad financiera de los proyectos sociales

11.5 Se evalúa el impacto y se sistematiza los proyectos sociales para la mejora continua y el escalamiento

11.6 Se alienta la participación de contrapartes locales en el diseño, ejecución y evaluación de los proyectos sociales

### **12: Participación en agenda de desarrollo local, nacional, internacional**

12.1 Se cuenta con convenios de cooperación con actores públicos y privados para la agenda ODS

12.2 Se genera procesos de participación e incidencia de la comunidad universitaria en la agenda ODS a nivel local, nacional e internacional

12.3 La universidad participa de redes académicas y no académicas para alcanzar los ODS

12.4 La universidad tiene incidencia en la discusión y el diseño de políticas públicas de desarrollo

12.5 La universidad tiene incidencia en la discusión y el diseño de políticas privadas de desarrollo

Fuente: Unión URSULA, Vallaeys y Solano, 2018.

## ii. Procesos de gestión RSU: 5 etapas en dos años

En base a lo planteado, el Proceso para la Gestión de la RSU debe considerar un ciclo bianual con las cinco siguientes etapas:

### 1. **Etapas de sensibilización y compromisos**

Encontrar modos innovadores de sensibilizar, comprometer y capacitar a todos los miembros de la comunidad universitaria, empezando por las autoridades, acerca del deber de responder por los impactos de la universidad. Es un proceso permanente.

### 2. **Etapas de diagnóstico RSU**

Realizar un diagnóstico sobre los impactos sociales y ambientales de la institución en forma participativa, incluyendo el máximo de actores internos (auto-diagnóstico), y utilizar los resultados como material de debate democrático para el diseño de políticas. Es un proceso bianual.

### 3. **Etapas de Diseño de políticas institucionales de RSU**

Diseñar las políticas internas de mejora continua en base al auto-diagnóstico. Deben de responder por los impactos de los 4 ámbitos de acción y promover las 12 metas. Comunicar, comprometer y capacitar a todos los actores involucrados. Es un proceso bi-anual y permanente. Las políticas comprenden principios rectores, planes, programas y/o proyectos, indicadores de evaluación y asignación de recursos necesarios.

### 4. **Etapas de implementación de las políticas y proyectos**

Comprometer a todos los miembros de la comunidad universitaria en la implementación, ejecución, evaluación de las políticas, con manejo consciente de los indicadores. Es un proceso bi-anual y permanente.

### 5. **Etapas de Reporte de resultados, Retroalimentación correctiva, Reinicio del ciclo**

Los resultados logrados deben de ser abierta y ampliamente comunicados a los colaboradores internos y los socios externos. Dar el máximo de publicidad interna y externa a los resultados obtenidos facilita la resiliencia colectiva, y la motivación para mejorar continuamente en base a mediciones que permiten saber si estamos avanzando en la dirección correcta o no.

La implementación de este mecanismo cíclico de RSU es un proceso progresivo, que se debe ir ejecutando a partir de la visión de mejora continua. Para empezar, es fundamental recordar y concientizar a los actores universitarios (internos y externos) acerca del rol de la universidad dentro y fuera del campus, y a partir de esa información involucrarlos en el resto de etapas para la gestión de la RSU. El gran riesgo de la gestión RSU es caer en la

trampa de creer que es un proceso que unos cuantos responsables deben de llevar a cabo, y que no concierne a los demás miembros de la comunidad universitaria.

Es importante recordar que un diagnóstico - línea de base es un elemento básico para iniciar un nuevo proceso. Esto porque el trabajo realizado permitirá entender y conocer las necesidades, problemas, concepciones, dudas, expectativas de los grupos de interés internos y externos de la universidad. A partir de lo que se expresa en el diagnóstico, se puede generar investigación – acción, procesos estratégicos para la gestión de la RSU de manera transversal: interna y externa, y un debate dialéctico permanente acerca de cómo cumplir efectivamente con las declaraciones misionales de la institución, siempre muy bien intencionadas pero básicamente declarativas mas que efectivas.

Para el diagnóstico RSU, es necesario enfocarse en identificar:

- A. **Lo que la Universidad hace:** A partir de la evaluación del estado de las 12 metas RSU en la universidad, del inventario, reporte y reflexión del que-hacer institucional en los 4 ámbitos de gestión, formación, cognición y participación social.
- B. **Lo que la Universidad siente:** En base a encuestas de temas RSU, análisis, reportes y reflexión, que permitan que los estudiantes, docentes, administrativos se expresen en forma libre, y revelen puntos problemáticos que quizás las autoridades desconocen.
- C. **Lo que la sociedad demanda a la Universidad:** A partir de entrevistas con diversos actores externos claves, tanto públicos como privados y comunitarios, así como investigación de los contextos económicos, sociales y ambientales del territorio de desempeño de la universidad, para que se pueda trabajar hacia las urgencias territoriales.

Las preguntas que debe plantearse la universidad en estos tres aspectos son: ¿En qué estamos? ¿Qué nos falta? ¿Cuáles son las prioridades? Luego se obtendrá un reporte final consolidado de diagnóstico RSU, trabajo que debe ser difundido de manera interna para promover debates, priorización de acciones, diseño de políticas RSU (implementación, evaluación y corrección). Calculamos un tiempo razonable de dos años para cumplir con este ciclo de las Finalmente, el proceso de diagnóstico RSU debe reiniciarse el tercer año para poder medir los cambios (evaluación) y tener información actualizada y vigente de las nuevas necesidades e intereses de actores RSU.

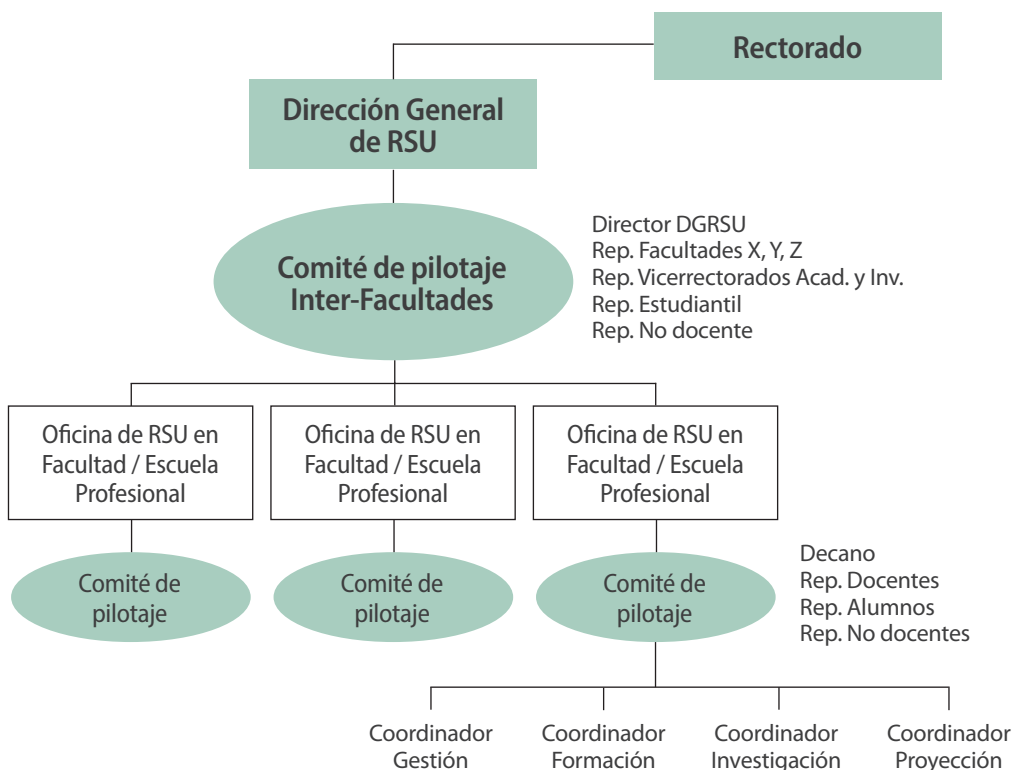
### iii. Estructura organizacional de gestión RSU

El apoyo de las autoridades es clave en la promoción de la Responsabilidad Social Universitaria, pero también es importante que se trabaje desde las especialidades en los diferentes ámbitos de la RSU; es decir, los esfuerzos en conjunto son necesarios para su implementación. El movimiento de la RSU es de arriba hacia abajo (principio rector) pero también de abajo hacia arriba (principio motivador).

Para la implementación del Sistema de RSU es necesaria una actitud proactiva por parte de la comunidad universitaria, ubicando y trabajando con las personas realmente motivadas en forma voluntaria. Luego, con la sensibilización y los incentivos correctos para la promoción – ejecución de la RSU se podrán involucrar poco a poco al resto de los actores internos en la dinámica.

Promover la RSU en la universidad como proceso transversal que permita la mejora continua y coordinada en toda la gestión universitaria, exige una **capilarización** de los procesos afines a las 5 etapas del ciclo RSU, por lo que sugerimos una estructura de organización de la RSU que permita a la vez transversalizar (desde el poder de mando) e integrar (desde la participación de muchos actores a todos los niveles de la institución):

**GRÁFICO I.** Diagrama organizacional de RSU



#### iv. Estrategias de mejora continua RSU

Penetrar profundamente en la mente de los académicos y administrativos, a fin de transformar paulatinamente la educación superior, es una finalidad que sólo se puede alcanzar en forma gradual, mediante un paciente trabajo de persuasión y capacitación. La compartimentalización institucional (incomunicaciones internas) y el modelo de excelencia académica global de los *rankings* (irresponsabilidades externas) constituyen las dos grandes barreras que los actores de la RSU debemos de sobrellevar constantemente.

El diseño organizacional puede generar **facilitadores** para que la atención a los impactos sociales y ambientales de la universidad se vuelvan la rutina mental y administrativa de la gestión:

- Estructura interna que capilarice la RSU, creando sinergia entre muchos actores en las diferentes dependencias de la organización.
- Políticas de planificación estratégica que logre transversalizar la RSU en los planes anuales de desarrollo institucional, obligando cada actor interno a considerar la problemática de la responsabilidad social por los impactos desde su actuar cotidiano.
- Atención específica a los procesos administrativos de compras, transporte, consumo (energía, agua, comida...), desechos, infraestructuras, para introducir en la gestión de estos flujos criterios de pertinencia social y sostenibilidad ambiental.

Asimismo, la capacitación y la comunicación pueden generar motivadores para que las personas se apropien los temas de la RSU:

- Sensibilización del personal mediante capacitación y campañas
- Diseño de incentivos que motiven a la responsabilidad social
- Desarrollo de una cultura laboral socialmente responsable

De la política general de RSU depende el éxito de las políticas y programas sectoriales ligados a determinadas metas RSU, desde ciertas Facultades y/u Oficinas. Y toda iniciativa sectorial debe, gracias a la política general, estar en permanente sinergia con las demás iniciativas.

En forma general, las competencias socialmente responsables que los diversos actores de la comunidad universitaria deben de adquirir dependen de la motivación y la habilidad para responder a cuatro preguntas:



1. ¿Cuáles son nuestros impactos negativos? (Autodiagnóstico organizacional)
2. ¿Qué debemos hacer para suprimirlos? (Planificación de mejora continua y creatividad)
3. ¿Con quién debemos asociarnos para lograrlo? (red inter-organizacional de corresponsabilidad)
4. ¿Qué innovación social vamos a crear con esto? (impacto positivo transformador)

### III. Conclusiones

La dificultad con la RSU reside en las principales confusiones que existen en torno a ella. No se debe caer en la equivocación de creer que es una ideología empresarial aplicada a la Universidad, tampoco en entenderla como compromiso social, con sólo afán de solidaridad social, sino como la gestión de impactos, los positivos (como compromiso), y los negativos (como responsabilidad) que formen parte de la cultura universitaria, una forma de vivir la educación superior y no reducirla a un asunto sólo administrativo (hacer una memoria anual de sostenibilidad) o a una mera oficina.

Por eso es importante socializar y dialogar sobre la RSU, ir fomentando un cambio de paradigma, y la promoción de una educación equilibrada e inclusiva es un excelente objetivo de largo plazo que permite crear un horizonte para avanzar, lejos del afán de formar parte de las “universidades top 10” de los rankings internacionales, o de conseguir una acreditación internacional sin preocupación por las urgencias locales del territorio de desempeño. La RSU puede ser considerada como el marco institucional adecuado para que florezca la educación equilibrada e inclusiva, y esta última gana a ser vista como el objetivo principal para lograr los cambios organizacionales de la RSU, siempre dolorosos en cuanto significan salir de la zona de confort y hacer cosas diferentes. ■

# Anexo



## Anexo I: Plantilla del Marco Lógico para Proyectos Piloto

Marco Lógico			
Meta Global			
<b>Resultado(s)</b> <i>Objetivo(s) - debe(n) aparecer así:</i> A. B. C. etc.	<b>Indicadores Verificables Objetivamente</b> <i>Objetivos, indicadores de desempeño, variables</i>	<b>Fuente de Verificación</b> <i>Medios de verificación, medios de evaluación, fuentes de información</i>	<b>Asunciones</b> <i>Riesgos</i>
<b>Producto(s)</b> <i>Resultado(s) – debe(n) guardar una relación lógica con los objetivos anteriores y aparecer así:</i> A.1. A.2. etc. B.1. B.2. etc.	<b>Indicadores Verificables Objetivamente</b> <i>Objetivos, indicadores de desempeño, variables</i>	<b>Fuente de Verificación</b> <i>Medios de verificación, medios de evaluación, fuentes de información</i>	<b>Asunciones</b> <i>Riesgos</i>
<b>Actividades</b> <i>Acciones - deben aparecer así:</i> A.1.1. A.1.2. A.1.3. A.1.4. etc.			<b>Condiciones previas</b> <i>Enumerar las condiciones previas necesarias para la implementación del proyecto</i>

