



**SABERES  
DOCENTES** CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD  
DE FILOSOFÍA  
Y HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD DE CHILE

# TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN. ENTREVISTAS QUE MUESTRAN CAMINOS

ENTREVISTADOR Y EDITOR

Luis Felipe de la Vega









**SABERES  
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

# TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN. ENTREVISTAS QUE MUESTRAN CAMINOS

ENTREVISTADOR Y EDITOR

**Luis Felipe de la Vega**



FACULTAD  
DE FILOSOFÍA  
Y HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD DE CHILE

Primera edición: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

Luis Felipe de la Vega (Entrevistador y compilador)

TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN. ENTREVISTAS QUE MUESTRAN CAMINOS

102 pp. 21,6 x 28 cm.

© Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile

© Sello Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile

© Luis Felipe de la Vega (Editor), 2023.

Edición de textos: Luis Felipe de la Vega

Diseño y diagramación: Pablo Valenzuela Bascuñán

ISBN: 978-956-416-420-5

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, por ningún medio, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial. Los contenidos previos del presente estudio son responsabilidad de los autores.

Prohibida su comercialización.

Edición Digital.

Este libro fue sometido a un proceso de arbitraje externo, a través de sistema doble ciego, con anterioridad a su publicación



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

# CONTENIDO

<b>Presentación</b> .....	9
Entrevista a Michael Apple .....	13
<b>“Muchos movimientos de reforma educativa han robado el lenguaje de la democracia y cambiado su definición”</b> .....	13
Entrevista a Saville Kushner.....	19
<b>Saville Kushner: “La medición se ha vuelto el monstruo que vive en el cuerpo de la evaluación”</b> .....	19
Entrevista a Marina Subirats .....	25
<b>Marina Subirats: “Cuando no tenemos realmente una política decidida por arriba y un movimiento fuerte por abajo, es muy difícil avanzar”</b> .....	25
Entrevista a Dora Barrancos .....	31
<b>Dora Barrancos “La ciencia moderna tiene el hechizo del patriarcado”</b> .....	31
Entrevista a Peter McLaren.....	37
<b>Peter McLaren: “Los maestros están bajo asalto político”</b> .....	37
Entrevista a Alexander Ortiz Ocaña.....	43
<b>Alexander Ortiz Ocaña y el decolonialismo: “Hay una trampa en la pretensión y en la intención humanista de la pedagogía”</b> .....	43
Entrevista a Silvia Schmelkes.....	49
<b>Silvia Schmelkes: “hay prácticamente una contradicción entre lo que sería una evaluación estandarizada y un reconocimiento de la diversidad”</b> .....	49
Entrevista a Fabienne Doucet .....	55
<b>Fabienne Doucet: “¿Cómo es posible que, a pesar de la desautorización universal del racismo, de alguna manera este todavía persista?”</b> .....	55
Entrevista a José Ignacio Pichardo.....	61
<b>José Ignacio Pichardo y el colectivo LGTBI: “Las fake news buscan generar pánico moral y que la gente termine escogiendo el miedo”</b> .....	61
Entrevista a Susan Buell.....	67
<b>Susan Buell: “Si pudiéramos sacarnos el miedo de hablar, de interactuar con personas con discapacidad severa, realmente podríamos incluirles más”</b> .....	67
Entrevista a Ernesto Reaño .....	73
<b>Ernesto Reaño y la neurodivergencia: “A veces hay una idea muy naif sobre la inclusión”</b> .....	73
Entrevista a Anna Forés .....	79
<b>Anna Forés: Hoy el concepto de resiliencia se ha desvirtuado y se ha neoliberalizado</b> .....	79
Entrevista a Catherine Galaz .....	85
<b>Catherine Galaz: “No es necesario que tengamos niños y niñas migrantes dentro de las escuelas para trabajar el racismo o la xenofobia”</b> .....	85
Entrevista a María Victoria Peralta .....	91
<b>María Victoria Peralta: “El sistema educativo ha homogeneizado todos los niveles y entró a homogeneizar la educación parvularia”</b> .....	91
<b>¿Por qué transformar la educación?</b> .....	97



# PRESENTACIÓN



## PRESENTACIÓN

---

En este libro se compila un conjunto de entrevistas que tuve oportunidad de realizar durante el año 2022 a diferentes personalidades que han estado presentes en la reflexión y la ejecución de cambios en diferentes ámbitos de la educación. Estas conversaciones fueron publicadas en el medio de comunicación El Mostrador.

Estas personas accedieron a reflexionar sobre la idea de transformar la educación. Hemos utilizado el concepto de transformar, más que cambiar la educación, para connotar la expectativa de reflexionar sobre modificaciones profundas al sistema, la cultura, el quehacer o los resultados educativos. El libro no se enfoca entonces en una visión de ajustes o reformas, sino en desafíos de mayor alcance y, por ende, de mayor complejidad.

La sociedad y las políticas públicas se encuentran en una permanente tensión en lo que debe, lo que quiere y lo que puede hacerse para modificar determinadas realidades. Así como en otras áreas, en educación estos tres elementos pueden ser asumidos con respuestas que pueden llegar a ser diametralmente opuestas. Sin embargo, lejos de una expectativa de "suma cero" entre visiones contrapuestas, creemos que los sistemas educativos requieren repensarse de forma urgente, de manera de propiciar transformaciones que permitan cumplir con las expectativas que la sociedad tiene, revirtiendo procesos, fenómenos y resultados que evidencian desigualdades y que subvaloran, o derechamente invisibilizan a diferentes grupos o personas.

Las entrevistas son un importante aporte, tanto en la reflexión sobre lo que se debe transformar, como en la forma en que estos cambios pueden llevarse a cabo. Abordan diferentes temáticas, las que son analizadas desde distintas perspectivas sobre la educación y disímiles posiciones personales. Pensamos que esta diversidad puede ser atractiva para que diferentes personas puedan encontrar su propio ámbito de interés y luego, seguir conociendo sobre otros.

Junto con leer este libro, le invitamos a reflexionar y participar de las transformaciones que requiere nuestra educación.





ENTREVISTA A  
**MICHAEL APPLE**



## “MUCHOS MOVIMIENTOS DE REFORMA EDUCATIVA HAN ROBADO EL LENGUAJE DE LA DEMOCRACIA Y CAMBIADO SU DEFINICIÓN”.

---

### Entrevista a Michael Apple<sup>1</sup>

La primera entrevista de esta serie la hice a Michael Apple. El profesor Apple es probablemente uno de los intelectuales críticos de la educación de mayor renombre e influencia en los últimos cincuenta años. Ha desarrollado gran parte de su carrera profesional en la Universidad de Wisconsin- Madison, donde es profesor de currículum e instrucción y de estudios de política educativa.

Michael Apple ha tenido una prolífica y reconocida carrera, donde ha escrito libros influyentes desde el punto de vista educativo, sociológico y político. Algunos de ellos son “Ideología y currículum” (1979), “Educación y poder” (1987) o “Escuelas democráticas” (1995). El trabajo de Apple se ha destacado por su capacidad para develar los mecanismos que vinculan al poder, la ideología, el conocimiento y la educación.

Pese al innegable aporte teórico de su trabajo, él se define como “académico/ activista”, considerando que forma parte de una familia de dirigentes políticos y sindicales y que además su trabajo busca que el desarrollo del conocimiento se realice junto con los actores sociales. Es un referente a la hora de hablar sobre transformación educativa y también en transformación social en los últimos cincuenta años.

### ¿Podemos hablar de una reforma educativa dominante en el mundo?

No hay un solo movimiento de reforma educativa a nivel internacional. Algunos de ellos son más democráticos que otros y muchos de ellos han robado el lenguaje de la democracia y han cambiado su definición. Aquí podemos hacer una distinción entre democracia delgada y democracia espesa. La democracia espesa implica que todos puedan verse afectados por una reforma, pero al mismo estar profundamente involucrados en decir lo que quieran, en argumentar en contra de otras propuestas, y también en evaluar a través de sus narrativas si es exitosa o no. Un buen ejemplo de ello sería el planteamiento participativo que se desarrolló en Porto Alegre.

La *democracia delgada* es la democracia de los mercados. Antes que nada, debo decir que no tengo nada en contra de la elección, pero los grupos dominantes han tomado el lenguaje de la democracia y le han arrancado su origen político, convirtiéndolo casi totalmente en un discurso sobre la elección individual en un mercado. Por ello es muy importante que examinemos las cosas que suenan muy democráticas. El Banco Mundial, por ejemplo, suena muy democrático, el Fondo Monetario Internacional hace un llamamiento a la democracia, pero en sus propuestas de reforma hay agendas neoliberales implementadas con mucha frecuencia.

Un ejemplo de ello es la prueba PISA, relacionada con lo que Stephen Ball llamaría un “artefacto de performatividad”: una buena escuela es aquella que obtiene puntajes más altos en las pruebas. Bueno, sabemos por 50 años de investigación que el 80% del rendimiento escolar se explica por los ingresos de los padres. Las reformas de este tipo tienen algunos efectos que creo que son bastante horribles.

Yo les llamo “culturas de auditoría”, que están orientadas a la medición y dicen básicamente que serás responsable por generar una forma particular de conocimiento -el técnico- y argu-

---

<sup>1</sup> Profesor Currículum e Instrucción y Estudio de Políticas Educativas en la Universidad de Wisconsin-Madison, en Estados Unidos.

mentan que esa es la única forma en que podemos garantizar que a los niños pobres les vaya mejor. Así que, de nuevo, suena muy democrático, pero básicamente su función es declarar lo que cuenta como conocimiento importante y responsabilizar a las personas por una medida. El problema es que, si soy un padre pobre, no tengo voz, es el puntaje de la prueba el que tiene la voz.

Otro ejemplo. En casi todas las organizaciones del mundo, hay un movimiento llamado STEM, sigla que se ha creado para ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas [en inglés]. En los Estados Unidos, también hay un movimiento llamado STEAM, que incorpora las artes. En él obtienes algo de literatura y arte en él, pero solo está ahí si podemos hacer que los ingenieros y científicos sean más creativos, en resumen, se trata de conducir a formas de conocimiento que son económicamente más valiosas.

Hay personas bien conocidas, muchas de las cuales respeto, que dicen que debemos hacer estas cosas para ayudar a las personas pobres a mejorar la educación. Han formado una alianza con las principales capitales internacionales y organizaciones internacionales como la ONU o el Banco Mundial. Pero los efectos de esto son, en general, nocivos, porque reproducen formas de dominación y subordinación.

### **A su juicio, ¿es posible que estas reformas dominantes puedan ser “reformadas” para limitar sus debilidades?**

Cuando hablamos de neoliberalismo, no lo hacemos solo como un modelo económico, sino como un modelo psicológico e ideológico. No pienses en ti misma como una mujer, como alguien que tiene una identidad sexualidad alternativa. Piensa en ti mismo como un individuo que maximiza las ganancias. Muchas personas dentro de las comunidades negras en los Estados Unidos y en Inglaterra y en otros lugares están diciendo lo siguiente: queremos opciones en el mercado. Porque los estereotipos que tienen los medios de comunicación y los grupos dominantes dicen que las personas negras somos estúpidas, que no podemos tomar decisiones. Todos somos drogadictos, ladrones, asesinos. Y cuando estoy en Chile y escucho conversaciones sobre los pueblos indígenas o sobre las minorías racializadas que han huido de Haití y han tratado de encontrar un lugar dentro de América Latina, la forma en que se habla de ellos es bastante racista. Y parece que estoy de vuelta en los Estados Unidos.

Estas agendas neoliberales dicen que ofrecen nuevos lazos de identidad para la gente. Dicen, “si te damos a elegir, entonces tienes una identidad de que no es estúpido”. “Eres perfectamente capaz de actuar en un mercado y esas elecciones te mejorarán a ti, a tus hijos y a tu gente”. Y eso es, en parte, contrahegemónico. Por ello, creo que es importante observar que hay elementos dentro del neoliberalismo que puedan ser utilizados de forma contrahegemónica. Así, queremos tomar la idea de la elección y ahora conectarla con cuestiones de justicia social generalizada. Quiero que la elección individual esté conectada con las comunidades que toman decisiones colectivamente. Entonces, quiero robar el lenguaje de elección para que las personas oprimidas tengan opciones como miembros de la comunidad, como cuerpos organizados que se escuchan unos a otros tan gruesa democracia.

### **¿Qué tipo de transformación debe tener lugar en el sistema escolar y dentro de las escuelas, en su opinión?**

En mi trabajo hago una crítica a algunas personas que son tan abstractas que olvidan que la educación también necesita conexiones orgánicas con la vida cotidiana, con los planes de estudios, las luchas comunitarias, los maestros reales y las vidas reales de los estudiantes. Entonces, para responder esa pregunta tengo que indagar en ¿las voces de quiénes necesitan ser escuchadas?

Parte de mi tarea es también tratar de responder a esa pregunta y la respuesta es que hay que escuchar a los maestros y los propios jóvenes, poderosa y fundamentalmente. Y creo que nos sorprenderán algunas de las respuestas que recibimos de estudiantes de comunidades pobres diciendo, debido a COVID tuve que dejar de ir a la escuela. O bien, a veces no quieren ir a las escuelas porque no tienen voz y no hay conexión con su vida diaria. Así que una de las cosas que sucedió, por ejemplo, en Porto Alegre durante un tiempo fue que a los maestros se les pagó extra para ir a las comunidades guiadas por sus estudiantes, para aprender sobre las formas y la vida cotidiana y las experiencias religiosas, musicales y poéticas de los estudiantes, y luego desarrollar un plan de estudios nacional, reorganizándolo para que se conectara con la vida cotidiana y la experiencia de los jóvenes.

Necesitamos entender que cuando decimos una voz, tiene que ser una voz de toda la comunidad en deliberación, dispuesta a criticarnos unos a otros y respetarnos unos a otros.

### **¿Qué lugar tiene el Estado o las reformas educativas en estos cambios que usted propone?**

Tu pregunta me remite a otra interrogante: ¿Podemos utilizar la escolarización para la transformación social? Con demasiada frecuencia, la izquierda tradicional dirá que las escuelas no pueden hacer nada. Es lo que Marx indicó respecto de que la base es la economía y que la sociedad civil simplemente reproduce las relaciones de dominación y subordinación y los mecanismos ideológicos para volver a producirlas. Entonces, a menos que podamos cambiar la economía, no podemos cambiar la sociedad. Tengo cierta simpatía por esa perspectiva. Creo que la economía política es crucial y centrarse en la economía política es crucial, pero considero también que es muy mecanicista, defectuosa y contradictoria. No quiero que me malinterpreten, pero incluso si creemos que no se puede cambiar la sociedad a menos que se cambie la economía, las escuelas son fundamentales para eso.

Así, por ejemplo, podemos cambiar el currículo, tomar el conocimiento dominante y convertirlo en conocimiento contrahegemónico. Todavía es STEM, sigue siendo matemática, pero está conectado a proyectos más grandes de transformación de la sociedad y la vida cotidiana de las personas.

Pero las escuelas también son centrales de otra manera, en su profunda conexión con las comunidades locales. Que las escuelas se conviertan en centros de movilización comunitaria, en centros de atención médica, de abogados comunitarios, espacios abiertos para la movilización comunitaria. Eso se vuelve absolutamente central porque hay muy pocas instituciones que lo hagan en la mayoría de las naciones capitalistas.

Quiero que nos tomemos muy en serio cuando la derecha ataca las escuelas en Brasil, cuando dice que no se puede enseñar este plan de estudios, o en los Estados Unidos, cuando dice que no se puede hablar de la raza, no se puede enseñar sobre la gente gay; no se puede enseñar sobre tantas cosas en este momento. Y veintisiete estados en los Estados Unidos están a punto de aprobar una legislación que despedirá a los maestros si no "enseñan bien". Entonces, uno se pregunta ¿Por qué los grupos dominantes, neoliberales y neoconservadores y populistas de derecha, están tan enojados con las escuelas?

Para hablar del Estado no nos sirven las teorías mecanicistas que tenemos. Creo que son muy irrespetuosas. Los maestros no son marionetas. Muchas comunidades no son títeres, y los estudiantes ciertamente tampoco lo son. Así que quiero que volvamos a ellos para responder a esta pregunta. La derecha no estaría luchando tanto contra el currículo, contra los maestros, si no hubiera habido una gran razón. La derecha entiende a Gramsci mucho mejor que algunas partes de la izquierda. Y eso significa una autocrítica en muchos sentidos. Hubo y hay avances,

y muchas personas perdieron la vida en movimientos sociales y movilizaciones para construir la posibilidad de que otros vayan a las escuelas. Y en la medida en que decimos que no podemos cambiar la realidad, se olvida que las luchas culturales cambian a las personas. Y si queremos que los estudiantes, las comunidades y los maestros se sientan más seguros de la transformación social, que asuman las identidades de los activistas sociales, tenemos que darles la oportunidad de hacerlo donde están en las escuelas, en las comunidades, como parte del estado.

## Te invitamos a aprender más sobre Michael Apple

"Escuelas democráticas" (2005). Editorial Morata.

"¿Puede la educación cambiar la sociedad?" (2018). Editorial LOM.

"¿Michael Apple perdió la paciencia?", por Luis Felipe de la Vega, en "Profes Rebeldes" (2022). Ril Editores

"Historias de transformación" <https://www.youtube.com/watch?v=4P5pA9CZyl>



ENTREVISTA A  
**SAVILLE KUSHNER**



## SAVILLE KUSHNER: “LA MEDICIÓN SE HA VUELTO EL MONSTRUO QUE VIVE EN EL CUERPO DE LA EVALUACIÓN”.

---

### Entrevista a Saville Kushner<sup>2</sup>

Saville Kushner es especialista en temas relacionados con el currículum y la evaluación. Tuvo oportunidad de trabajar con el connotado educador Lawrence Stenhouse, con quien compartió estos intereses. Actualmente es profesor emérito de la University of the West of England. Ha escrito libros en diferentes áreas, el último de ellos tiene por nombre “School: an exposé”. En él aborda desafíos de la educación desde una mirada humanista. Tuvimos oportunidad de hablar con él sobre educación, evaluación y humanismo.

### ¿Cómo es o cómo sería una educación humanista?

El humanismo es un “paraguas” de valores, conceptos, principios políticos e interacciones. Además, es contextual y así debe serlo una educación humanista. Yo he podido conocer algunos ejemplos de intentos de desarrollar una educación humanista, los que escribí en mi último libro, de hecho. Uno es la escuela Summerhill, otro es el sistema Reggio Emilia en Italia y el otro es el Bachillerato internacional, específicamente su programa de primaria. Todos están basados en distintas aproximaciones, pero comparten algunos elementos. Uno de los más importantes es que dan mucho peso a la autonomía intelectual del joven, es decir, que no solamente la expresión del niño, la voz del niño o del joven, sino especialmente su juicio. El surgimiento de conocimientos por procesos de investigación emerge de los juicios y las elecciones del joven, por lo que el adulto [el o la docente] tiene que apoyar el desarrollo de esos juicios, facilitando la construcción de un sendero de generación de conocimiento.

En el campo del humanismo se habla mucho de la agencia individual, pero ese concepto es demasiado abstracto, hay que concretarlo como una idea en términos pedagógicos.

Para ello es importante considerar los aportes que vienen desde la neurociencia, relacionados con la conciencia y la percepción. Utilizando la experiencia y el juicio, el cerebro hace ciertas predicciones, lo que facilita al cuerpo moverse por el mundo. Por ejemplo, el bebé no percibe una taza, es que percibe algo que toca, que utiliza, etcétera, y poco a poco, actúan sus predicciones sobre qué es, con el cual estoy interactuando en el mundo. Esto implica que en el campo de la educación debemos apoyar a que nuestros cerebros puedan realizar buenas interpretaciones de la realidad. Esta teoría de la percepción de conocimiento cambia el sentido de la pedagogía y esta es la transformación educativa, la que estamos intentando hablar.

En base a estos antecedentes, debemos retroalimentar la pedagogía. Esta debe volverse práctica, considerando cómo es que el maestro o la maestra teoriza en el momento sobre el mundo que están percibiendo y haciendo juicios el niño o el joven (más bien los más jóvenes). Cualquier maestro al estar en una clase de 30 alumnos, se enfrenta con 30 máquinas de juicio que están ya en marcha en el momento en que entra en el aula.

Ese es un cambio profundo en la ciencia del conocimiento, que hace urgente pensar en una transformación radical en el campo de pedagogía y de la educación. La Escuela Summerhill proporciona aprendizajes para comprender estos cambios. Por ejemplo, es una escuela democrática, en donde las clases son voluntarias y que está gerenciada por alumnos. La escuela tiene como 350 reglas o normas, pero todos confeccionados por los alumnos y las alumnas.

---

<sup>2</sup> Profesor emérito de la University of the West of England, Bristol

### **Considerando que el humanismo tiene siglos de existencia, ¿por qué cuesta en el presente vincular el humanismo con la pedagogía?**

Mi "gurú curricular" es Lawrence Stenhouse. Él hablaba del humanismo, pero era un humanista. Escribió un libro muy importante que decía que damos forma a la escolaridad y a la educación asumiendo que ambas están integradas entre sí, pero que ello no es necesariamente cierto. Stenhouse decía que un factor que afecta en ese problema es que la educación depende mucho de las teorías de la economía, la psicología, la sociología, etcétera, todas estas disciplinas que están mirando a la educación. Él opinaba que no necesitamos teorías extrañas de la educación, sino teorías educativas de la educación, específicamente teorías de la práctica educativa. No hay que imponer un marco teórico sociológico o psicológico, sino que dentro de cada contexto, de cada aula, de cada escuela, debe desarrollarse una teoría, es decir, una narrativa que hable de la coherencia educativa que se necesita para que se favorezca la fluidez de las interacciones entre alumnos y profesores. Y por eso él aportó la metodología de investigación-acción en su libro en 1975 "Action Research", con una manera de teorizar dentro del contexto del aula. Las salas de clases son un laboratorio para la generación de conocimiento relacionado con el aprendizaje del alumno, pero que también ayudan a teorizar sobre cómo organizar la enseñanza. Eso para mí es puro humanismo, porque el profesor tiene que hacer interpretaciones, adecuaciones y acomodados de esta teoría a cada contexto. Entonces, la integración entre el humanismo y la pedagogía ocurre cuando la teorización acerca de la clase toma en cuenta qué significa ser humano y cuáles son las exigencias para un ser humano en la sociedad.

Por ello es tan importante entender los avances en las ciencias de la conciencia, ya que hablan de las bases de lo que significa ser humano y esto es que experimentamos el mundo de forma subjetiva. El coronavirus no experimenta el mundo se forma subjetiva, los perros tampoco lo hacen, pero nosotros sí y ¿qué significa eso sobre ser humano?

La respuesta a esa pregunta es muy difícil, pero podemos avanzar en indagar al respecto y también podemos guiar la educación por la naturaleza de ese problema. Si además sabemos que nuestro cerebro es una máquina predictora, todo el conocimiento, ya sea biología, química, inglés, etc., es parte de la base que el cerebro utiliza para hacer predicciones sobre el mundo, pudiéndonos mover de forma más efectiva en él. Todo esto habla de una intensa mirada constructivista de ver el mundo y es una base fundamental para una educación humanista.

### **Usted es muy crítico de las lógicas y las estructuras que se asumen en el currículum escolar. De hecho ha dicho "el currículum no tiene sentido" ¿Por qué?**

Estoy escribiendo ahora un libro sobre el currículum y con cada hoja pierdo el sentido sobre él. Yo he escrito anteriormente que la metodología no se trata de marcos, no se trata de preparación para hacer algo en el campo de investigación, no se trata de técnicas. La metodología es una reflexión en lo que hiciste y lo que funcionó. Es retrospectiva.

Cada vez más tengo la misma sensación cuando pienso del currículum, que es algo que no existe hasta que un proceso educativo haya ocurrido. No es un diseño, es algo que en que uno reflexiona, es una explicación. Eso es muy controversial, porque me imagino que es difícil pensar en empezar un proceso de educación sin un concepto de un currículum en la mente. Pero así es. No importa qué hacemos el lunes a las 9:30 de la mañana, realmente no importa, porque uno está empezando en el medio de un bosque en donde ya han entrado los alumnos. No es como que estamos afuera del bosque y el lunes a las 9:30 entramos en el bosque y vamos consiguiendo senderos, patrones, etcétera. No, el alumno ya está ahí. Stenhouse se abrió este campo de pensamiento de qué significa currículum y él dijo que currículum no es nada que hay un puede llevar en una caja a un aula y ponerla en la mesa. El currículum es la expe-

riencia total del alumno en una escuela y, por extensión, de la comunidad. Es una ecología de conocimientos y esto es exactamente lo opuesto a la visión de un currículum que existe antes de la enseñanza.

**La evaluación siempre está estrechamente relacionada con el currículum. ¿Cuál es su visión sobre evaluación, medición y educación en el presente?**

Lee Cronbach escribió un manifiesto de evaluación y en su primera cláusula señala que la evaluación es el medio por el cual la sociedad se entiende o aprende sobre sí misma. Esto significa que cada evaluación es un estudio de casos de la sociedad en que aprendemos sobre ella. Cada programa que se evalúa tiene autoridad, recursos o teorías que pueden generalizarse hacia la sociedad, o bien podemos ver a la sociedad en el programa que estamos evaluando. La evaluación es utilizada siempre en situaciones de cambio y esperamos que nos ayude a valorarlo. Cronbach diría que la evaluación es un proceso en el que podemos entendernos a nosotros mismos en un contexto de cambio, de cómo interactuamos con el cambio.

La evaluación es un proceso en que teorizamos sobre innovación y cambio, pero eso no tiene mucho que ver con la medición. Esta se ha vuelto en el monstruo que vive en el cuerpo de la evaluación y que se la termina comiendo. La gente que hace evaluación curricular está más interesada en comprender la naturaleza del cambio, con lo que se puede retroalimentar la educación: dónde está la resistencia al cambio, qué dificultades se producen para generarlo, qué tenemos que entender de las personas para poder comprender las resistencias y entusiasmarse con el cambio, etc.

Todo esto está relacionado con el desarrollo de una visión humanista sobre la educación. Si el evaluador necesita comprender, necesitamos conocer cómo se relaciona el programa evaluado con las personas, porque ellos son los testigos, son quienes están dentro del proceso de cambio. Las relaciones entre las personas que hacen el programa, los evaluadores y quiénes leen los reportes de evaluación es central en todo el proceso y por ello es muy importante definir quién tiene el derecho de conocer sobre los datos que se producen en el proceso. La evaluación es un proceso democrático, en donde cada persona tiene derechos sobre sus propios datos. El evaluador no puede ser dueño de los datos, sí puede ser que un profesor, que un directivo preste datos al evaluador. Lo mismo sucede con los informes del evaluador, que contienen los datos de los individuos y los grupos de instituciones.

La evaluación de hoy en día funciona muy lejos de esas ideas. La evaluación dentro de un contexto de accountability duro tiene poco que ver con derechos y tiene poco que ver también con entendimiento. Tiene mucho que ver con resultados, pero es casi imposible analizar la calidad de un programa por medio de sus resultados, o sea, volviendo desde los resultados hacia atrás. No necesariamente ocurre que con buenos resultados haya un buen programa. Las "aulas de caos" pueden producir buenos resultados educativos. Por ejemplo, la escuela Summerhill parece un caos, no hay orden, pero produce jóvenes con educación de alto nivel. Entonces, la relación entre un resultado y la calidad de un programa educativo casi no existe.

## Te invitamos a aprender más sobre Saville Kushner

"Personalizar la evaluación" (2002). Editorial Morata

"School: an exposé" (2022).

Blog de Saville Kushner: <https://multiplythenarrative.com/blog/>



ENTREVISTA A  
**MARINA SUBIRATS**



## **MARINA SUBIRATS: “CUANDO NO TENEMOS REALMENTE UNA POLÍTICA DECIDIDA POR ARRIBA Y UN MOVIMIENTO FUERTE POR ABAJO, ES MUY DIFÍCIL AVANZAR”.**

---

### **Entrevista a Marina Subirats<sup>3</sup>**

Habiendo sido autoridad gubernamental española, representante catalana y académica de las universidades más relevantes de Barcelona, Marina Subirats cuenta con una completa y reconocida trayectoria pública en que se han combinado diferentes temáticas. Sin embargo, dos de ellas destacan especialmente: mujeres y educación. Su nombre está estrechamente asociado al concepto de coeducación. Este término, que ha acompañado la discusión sobre la educación no sexista en los últimos cuarenta años, alude a la necesidad de visibilizar y sobre todo de enfrentar y resolver las diferencias estructurales e históricas entre hombres y mujeres en el ámbito educativo, favoreciendo de esta manera la igualdad y la no discriminación.

Conversamos con la profesora Subirats sobre este tema, poniendo especial énfasis en el rol de las políticas educativas.

**Quisiera preguntarle por su visión sobre las reformas educativas en educación, en particular respecto de la forma de promover una educación no sexista y enfrentar el sexismo en educación. ¿Podríamos repasar cómo ha sido la experiencia de España?**

Bueno, desde mi punto de vista los temas de igualdad hombre- mujer no han sido prioritarios para las reformas educativas.

Durante mucho tiempo se pensó que lo fundamental para la igualdad educativa de niños y niñas era que estuviera a la escuela mixta. Es decir, que niños y niñas se educaran en los mismos centros y con el mismo currículum. Éste había sido la primera manera de entender la coeducación y en la mayoría de los países en los años 90 y también en España, ya era un hecho.

Por lo tanto, se consideraba que la igualdad educativa ya existía. Además, a partir del momento en que se inicia la escuela mixta, las niñas tienen unos resultados educativos superiores a los niños, con lo cual, aparentemente, no hay ninguna forma de discriminación.

Se desarrollaron importantes reformas educativas en los años 90, pero luego, a partir de un cierto momento, este impulso de renovación pedagógica y de reforma en España se extingue. Eso fue cuando en España entramos en un gobierno conservador, donde este tipo de temas fue totalmente abandonado. Hay otro elemento a tener en cuenta, que es la influencia de la Iglesia, que estuvo en contra de todo lo que era el cambio educativo en este sentido. Es lo que viví en la Conferencia de Beijing en el 95, la Conferencia de Naciones Unidas para la Igualdad. Y fue una auténtica batalla, pues el Islam y la Iglesia Católica se unieron para parar totalmente el avance de las mujeres, en todos los ámbitos y también por lo tanto en educación.

Evidentemente, en estos gobiernos conservadores las reformas educativas fueron más bien de ir hacia atrás, no sólo en el tema de hombres y mujeres y de igualdad, sino también en muchos otros temas. En el periodo previo se había intentado introducir la igualdad en temas a través de una materia que se llamaba educación para la ciudadanía. Dentro de ella había muchos temas, era también educación para la democracia o educación para la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, lo que estaba metido en esta asignatura era un retroceso respecto a lo

---

<sup>3</sup> Catedrática emérita de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona.

que había planteado la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE), que no llegó a desarrollarlo. En ella se había planteado esta temática como una transversal, es decir, no como una materia, sino que tenía que ser contemplada en las diferentes materias educativas, para que no sea una cuestión estrictamente de aprenderse en un libro o la importancia de la igualdad, sino para que estuviera realmente inserta en el conjunto de la práctica educativa.

Bueno, en la actualidad en el gobierno español ha aprobado una nueva ley (Ley Celaá), pero que todavía no se ha implementado totalmente, porque ahora es el proceso en que las autonomías tienen que adaptarla a sus necesidades y a su forma de actuar. Aquí se abre de nuevo el tema de educación para la igualdad. Por ejemplo, tiene en cuenta la revisión de los libros de texto, para que sean más equilibrados respecto a la presencia de hombres y mujeres y también sobre cosas que hemos ido detectando como características de un sistema androcéntrico. Ellas no son visibles ni explícitas, porque parecen lo normal, pero que está discriminando a las niñas, no en el sentido de impedirles el acceso a la universidad, pero sí en el sentido de demostrarle que las mujeres somos el segundo sexo, es decir, que no tenemos protagonismo, que no somos importantes, que no hemos escrito la historia, que no hemos escrito la ciencia, etcétera.

**Considerando estos ciclos de avance y retroceso que me acaba de relatar, ¿Cuáles son los elementos que son más difíciles de instalar en el ámbito de la educación no sexista?**

Para que las cosas puedan avanzar, se tiene que dar que la instancia que tenga poder sobre la educación sea progresista, pero que además plantee lo quiere hacer y que no sólo lo deje como una ley. Debe existir una voluntad política real de cambio. Al mismo tiempo, esto debe coincidir con un movimiento en el profesorado que también quiera el cambio. Cuando tenemos esto, tenemos las 2 patas para caminar y entonces esos son los periodos en los que realmente se avanza. Ahora, cuando sólo tenemos uno, o si no tenemos ninguno, pues nada que hacer, por supuesto.

Habrán siempre algunas personas que van a luchar por unos cambios, pero qué ocurre, que no tienen la fuerza necesaria como para lograrlo. Y esto lo hemos visto bastante, personas que a veces se empeñan -sobre todo profesoras- en realizar estos cambios, quienes pueden acabar incluso "quemándose", que se sienten marginadas y que sus compañeros y compañeras no entienden lo que proponen.

Por lo tanto, digamos cuando no tenemos realmente una política decidida por arriba y un movimiento fuerte por abajo, es muy difícil avanzar. Cuando tenemos las dos cosas es cuando avanzamos bien; cuando sólo tenemos una, tampoco avanzamos mucho.

Una ley educativa para un país tiene que abarcar situaciones sociales muy diversas, desde las escuelas en el campo hasta las escuelas de élite, en las ciudades o donde sea, entonces, una ley tiene que tener la flexibilidad como para que vayamos en una dirección u otra, o podamos ir más lento o más rápidos. Además hay que considerar que generalmente los políticos están un tiempo relativamente corto en el cargo. En cuatro años es imposible cambiar la escuela, incluso en ocho.

**¿Qué se requiere dentro de una institución educativa para que se implemente de forma esperada la coeducación de sentido actual?**

Bueno, básicamente lo que se requiere es que el equipo de profesorado y la dirección de la escuela tengan una voluntad de hacerlo. Que haya unanimidad es siempre algo muy difícil de alcanzar, pero sí, por lo menos, una mayoría del profesorado que considere que este tema es

importante, que esté dispuesto a dedicarle tiempo y esfuerzo. Una vez más, es mucho más fácil si esto está apoyado desde los gobiernos.

En España hubo un momento en que en Andalucía la Consejera de educación era una mujer feminista y realmente organizó muy bien toda la formación del profesorado. Y puso toda una serie de alicientes, por ejemplo, en cada escuela tiene que haber una persona referente de coeducación. Esta persona tenía que hacer dentro del proyecto anual de la escuela, tenía que ver qué aspectos de la educación se iban a tratar y se iban a implementar. Luego, debía hacer un informe sobre lo que se había hecho, qué había pasado, qué se había aceptado, qué había cambiado y qué no. Esto entró en la máquina burocrática de la educación por un periodo de unos años en Andalucía, que fue el lugar quizá donde más intensamente se practicó. Y qué pasó, que luego cuando esta profesora ya dejó el cargo, pues las cosas volvieron atrás.

**Profesora, dentro de todo este camino que usted me ha hablado, de idas y vueltas, igual se puede vislumbrar un avance en un proceso. Si se observan sus trabajos respecto de lo que ocurría en los años 70, a lo que ocurre en los en la segunda década del 2000, se ve un avance en el camino hacia la igualdad de género. A su juicio, para seguir avanzando en esta materia, ¿se requieren transformaciones drásticas o debiera utilizarse una visión incrementalista?**

La escuela no es una isla dentro de la sociedad, entonces evidentemente no se puede plantear un gran cambio en la educación si el resto de la sociedad no está también evolucionando. Pienso, por ejemplo, en una cosa que nos ha sucedido en muchas escuelas donde yo he trabajado, donde estábamos desarrollando un método para la coeducación y que empezaban por lo tanto a cambiar, ¿qué es lo que sucedía? Que en algunos casos las familias no la aceptaban, porque era un concepto que chocaba con la visión que tenían las familias de lo que debe ser un niño, lo que debe ser una niña, lo que deben ser los libros de texto, etcétera. Por lo tanto, claro, no se puede lanzar al profesorado a una lucha frontal en relación a las familias desde el alumnado porque se desgasta mucho a la gente y muchas veces no se consigue lo que se pretendía, sino todo lo contrario, por ejemplo, reforzar las posiciones más conservadoras. Entonces, y yo creo que hay que ser gradualista, porque no toda la sociedad evoluciona a la misma velocidad.

En este momento que estamos viendo que el feminismo en términos globales ha dado un salto enorme en el mundo desde algunos años, pero que al mismo tiempo se están generando resistencias mucho más duras de las que existían antes. Bueno, pues al nivel de las escuelas puede suceder lo mismo. Mi tesis es cada vez más que los géneros que hoy son dominantes, son obsoletos respecto de las necesidades de la sociedad y, por lo tanto, necesitamos cambiar por el bien de las personas, hombres y mujeres e incluso más por los hombres que han cambiado menos. Naturalmente puedo decir esto después de cuarenta años de darle vueltas al tema, pero hay muchas familias que no lo ven así y por lo tanto no se pueden forzar tanto las cosas.

Y, por otra parte, en España hay un movimiento de retroceso en muchos aspectos, por ejemplo, con la posición de un partido como Vox, que está negando la violencia de género, que está negando toda una serie de cosas. Entonces, mi opinión es que esto hay que ir avanzando poco a poco, pero sin pausa, porque claro, si una cosa es avanzar poco a poco y la otra es no hacer nada, entonces nada va a cambiar tampoco.

**Usted me ha hablado que se necesitan dos “patas”, sin embargo, hay una tercera, que son los feminismos, movimiento que trasciende al sistema educativo y que ha ganado un gran impulso en diferentes países. Dentro de los feminismos, hay algunos que son más proclives a una mirada más incrementalistas y otros a una posición más radical. ¿Cómo se insertan estas diferencias al interior de los feminismos en la actualidad, respecto de las transformaciones que hay que hay que generar? ¿En qué forma benefician o dificultan las transformaciones en la sociedad en este sentido?**

Yo creo que, en este momento, más bien lo dificultan. En España y en los últimos tres o cuatro años, se han ido incorporando nuevas temáticas como prioritarias y que, en cierto modo, ha desviado la atención respecto de la coeducación. En cierto modo ha dividido a las personas que están trabajando en coeducación, ha hecho que se pasara de los temas más que eran más clásicos o que más se habían tratado, pues a otros temas que es no centrar la atención en las niñas. Entonces, esto en cierta manera, lo que hace es dividir las fuerzas, llevar a enfrentamientos internos y, por lo tanto, facilitar que las visiones conservadoras se implanten o se consoliden. Por lo tanto, estamos en un momento un poco extraño porque, digamos por una parte el feminismo tiene más fuerza que nunca o más amplitud, pero los feminismos que en cierto modo tienden a crear enfrentamientos internos y entonces se hace más difícil.

## Te invitamos a aprender más sobre Marina Subirats

“La coeducación hoy: Objetivos Pendientes”.

[https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_formacion/es\\_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf](https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf)

“Coeducación. Apuesta por la libertad” (2017). Editorial Octaedro.

Video: “Es necesaria una asignatura de Educación por la igualdad”. <https://www.youtube.com/watch?v=4P5pA9CZylk>



ENTREVISTA A  
**DORA BARRANCOS**



**DORA BARRANCOS “LA CIENCIA MODERNA TIENE EL HECHIZO DEL PATRIARCADO”.****Entrevista a Dora Barrancos<sup>4</sup>**

Dora Barrancos es académica y activista feminista argentina. Desde la universidad ha participado de diferentes cargos de responsabilidad, por ejemplo, siendo directora del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Buenos Aires. En el movimiento feminista argentino también ha tenido una destacada presencia, incluyendo su participación en la discusión sobre procesos actuales clave, como la ley de aborto y la Educación Sexual Integral.

La profesora Barrancos nos conversó sobre género y patriarcado, de las dificultades que tienen los procesos de transformación y de las oportunidades que también se avizoran en las nuevas generaciones.

**Usted ha hablado de tendencias estabilizantes y transformadoras del conocimiento, para comprender la evolución del concepto de género. En ese sentido usted ha sido crítica con la disciplina de la biología.**

La vida docente universitaria se ubica entre tendencias estabilizantes y transformadoras. Es paradójico observar que hay unos repertorios bastante modificados de programas y al mismo tiempo una convivencia con programas súper atrasados, con puntos de vista muy estabilizados, lo que se dan en todas las disciplinas y en que lo más redundante es una cierta permanencia de tópicos.

Tampoco es el caso de sacar los nombres antiguos de nuestra estructura programática porque hay algunas condensaciones bibliográficas que son de largo aliento. Por ejemplo, voy a mencionar un texto que no tiene que ver con formulaciones de género, menos aún de feminismo. George Canguilhem es un clásico. Su texto fundamental, “Lo normal y lo patológico” de 1943, tiene una iluminación tan extraordinaria, que puede hacer reverberos en el presente. Entonces, hay alguna literatura que desde luego es imprescindible mantenerla si hacemos un examen historiográfico de la evolución o pensamiento, esto es así.

El asunto es que cuando tenemos que ser capaces de revisar conceptos tan impresionantes por su disrupción cómo género, no lo podemos tratar como un tema congelado. Una gran epistemóloga, Sandra Harding, alguna vez avisó bien: “género es provisorio”.

No se trata de hacer una eliminación de las bibliografías históricas, porque son históricas, porque se tornan objeto de conocimiento, pero otra cosa diferente es plantearnos objetos de conocimiento con unas bibliografías muy antiguas, muy atravesadas por la sintonía epocal. La biología es un área en donde, en un sentido, ha habido mucha renovación y en otro, se observa un congelamiento. Hay un sentido muy conservativo en la biología, lo que, por ejemplo, ha pasado a la neurociencia, que tiene unas validaciones bastante consagradas en cierta zona académica –yo diría bastante hegemónica– que son, por ejemplo, las formulaciones binarias acerca de los sistemas de la sexualidad y sexo genérico. Sin embargo, hay otra propedéutica, otra biblioteca, otro examen y otra criticidad que subvierte completamente el orden binario.

Pero la biología, que se sigue mostrando en general como una cierta ejemplaridad, como una cierta objetividad del conocimiento. Es algo muy dramático. Voy a recordar a un gran biólogo argentino que llamaba Héctor Maldonado, que solía decirme “nada hay más parecido a la historia que la biología”.

<sup>4</sup> Catedrática e Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)

La biología hoy está, desde mi perspectiva, completamente interseccionada por la cultura. Entonces, hay una enorme potencialidad de transformación de esa sintonía acrítica que tiene lo biológico como un orden normativo regente. El activismo de los sujetos afectados ha podido trastocar esta cuestión del binarismo, el dimorfismo esencial, sexo genérico, etcétera. Pero hay reductos muy fuertes en que todavía escuchamos algunos grandes profesores de neurociencia -de una parte de la biblioteca- que sigue diciendo que hay un cerebro masculino y un cerebro femenino y hay una gran renovación producida por las biólogas feministas y, en general, las biólogas que hacen otras interpretaciones acerca de esos asuntos.

La ciencia tiene la pretensión de ser argumentativamente moral, entonces hay que correr ese velodel sentido profundo de la ciencia en su pretensión autorizante, moral y de rectoría acerca de lo que seconnota como bueno y malo. Y esto significa una absorción de lo más nuevo que hay en materia de producción de conocimiento -que es de vértigo, la cantidad de publicaciones que hoy tenemos es impresionante-. La universidad tiene que cumplir esa obligación fundamental, tiene que criticar internamente y hacia afuera, las convalidaciones consuetudinarias de conocimientos congelados, es lo que tiene que ponerse patas para arriba, por decirlo.

### **¿Cuál es la influencia patriarcal en este escenario?**

Lo que bulle en el fondo de todos estos temas es la validación de concepciones, de axiologías, de punto de vista patriarcales. La ciencia moderna tiene el hechizo del patriarcado, tiene una conjunción de sentido patriarcal y tiene autorizaciones que vienen obviamente desde una concepción patriarcal.

Pero lo notable es que hay un límite a la racionalidad de la ciencia, debido a su ceguera cognitiva respecto de esta connotación profunda que tiene. Thomas Kuhn, lo decía claramente respecto de las revoluciones científicas, que la ciencia es un sistema de racionalidades, pero él admitía que efectivamente el propio ejercicio de la ciencia suspende la potencia de esa racionalidad; no quiere decir que esto lo haga de manera consciente, los actores de la ciencia suelen no tener la mínima conciencia acerca de lo que está ocurriendo, es todo un problema ¿no?

Estamos en la hora de una apertura en nuestros modos intelectivos, que siempre son también emocionales. En este momento y en esta hora de la humanidad, ya debería la ciencia darse cuenta de los elementos que la han constituido.

La medicina tiene una regencia insolente respecto de la ciencia, considerando el marco restrictivo que es el patriarcado. El problema de la objeción de conciencia, planteada por una parte de la clase médica en Argentina y en todos los países, no tiene tanto que ver con lo confesional. ¿Son los médicos más católicos, adhieren más a las confesiones que el resto de la sociedad? Cuando hacen objeción de conciencia, yo creo que hay una conceptualización del orden médico que está regida por el principio patriarcal: el cuerpo le pertenece a la medicina, no a los sujetos. Entonces, si el cuerpo pertenece a la medicina, "cómo estas mujeres deliberan acerca de la autonomía del cuerpo, es un disparate, porque no hay tal cosa", ¿no es así? En mucha gente la objeción de conciencia no tiene que ver tanto con su identificación religiosa, sino con su identificación con la religión médica.

Yo suelo ser conocida por una frase, "la biología no sabe que se llama biología", la naturaleza no sabe que se llama naturaleza. Es decir, la naturaleza es dicha, la biología es hablada por una interpretación de nuestra humana condición. Eso no quiere decir que vamos a hacer solipsismo, lo que quiero decir es que esto que llamamos biología es toda una interpretación.

Entonces hay unas entregas acrílicas que se revelan como fundamentaciones falaces que deben ser revisadas. Ese es el entrevero que significa el orden patriarcal en nuestras disposiciones subjetivas e inconscientes.

## **Desde un punto de vista pedagógico, ¿qué puede hacerse para irse desprendiendo de estas perspectivas?**

Tomando la vida misma, en sus destellos de vida. En el sistema de educación básico estamos con unas articulaciones de sentido de niñas/niños, hay juegos para niños y juegos para niñas. Esto es gravísimo, porque ahí está la cadena de transmisión, lo que supone un presupuesto muy violento, sobre todo porque lo que concierne a los niños varones va a tener siempre una entidad particularmente jerarquizada. Hay que hacer comprender a la masa docente que esto es muy violento. Para enfrentar esto, yo estoy imaginando algo catártico, que ocurre cuando las personas pensamos profundamente en nuestras propias ataduras, en los atajos que hemos dado para construir preconceptos, en vez de ilustrarnos. Y sobre todo para ir admitiendo algo que está ocurriendo notablemente, que es la transformación que ya traen las niñas y las adolescencias, hay un corrimiento de los estereotipos, hay un corrimiento de las viejas convalidaciones. Esto está ocurriendo mucho en nuestro país y es maravilloso.

Voy a contar una anécdota de una docente que estaba ilustrando acerca de educación sexual integral en una localidad del sur de la Argentina. Y ella intentaba explicar que cada cuerpo tiene que ser respetado en sí mismo, que los cuerpos van diciendo cuestiones que este tienen que ser respetadas por los otros, por las otras. Y un niño de 8 años levantó la mano para decir "ya sé lo que estás queriendo decir, vos lo que querés decir es que mi cuerpo es como una hoja en blanco y yo hago lo que quiero". Yo creo que ahí hay un resumen pedagógico extraordinario, no necesitamos ir a iluminarnos a otro planeta. Tenemos que "descortinar" el sentido común de lo cotidiano y parte de ello proviene de las maravillosas preguntas indiscretas que son producidas por las nuevas generaciones. Cuando los niños dicen ¿por qué tal cosa? nos someten a una circunstancia de enorme trastabilleo. No digo que haya perfección en todos los sentidos del interrogante, pero digo que hay caminos en esas interrogantes, hay cauces.

La mente no está solo acá [en la cabeza] es un sistema mucho más complejo, hay sensibilidades, que es la que con las que debemos contar. La transformación de la masa docente no implica sólo leer más y articular más, tiene que haber un estado de sensibilidad. La sensibilidad es una gran rectoría en el camino del conocimiento y de la aceptación de las nuevas concepciones.

## **¿Qué relevancia tienen las políticas educativas en estos procesos?**

Lo que va a hacer el Estado es decisivo, no nos podemos engañar. Sabemos perfectamente que los órdenes de cambio de mayor dimensión finalmente están en las sociedades, pero es el propio Estado uno de los motores fundamentales de la era moderna, porque tiene una capacidad autorizante, de acción y sobre todo de responsabilidad en la conducción del aparato educativo. O sea, si hay política de Estado respaldatoria de todo lo que venimos diciendo, hay más del 50% ganado en esta perspectiva de transformación.

Cuando el Estado dice que no se puede dar educación sin perspectiva de género, ha sembrado esta cuestión en lo interno de la currícula. El Estado tiene que tener ahí una potencia para llevar adelante su propuesta de transformación contra viento y marea, aún a sabiendas de todos los estropicios que se le van a imponer.

Hay ejemplos muy simples, que el Estado diga a través de una norma que los planes educativos y los programas deben ser revisados cada 5 años, que los programas educativos tienen que tener una completa adhesión al principio de igualdad humana y de dignidad humana, que la escuela tiene que ofrecer formación específica acerca de alguna norma o legislación.

Aquí estamos hablando que el Estado es todo ese conjunto de elementos y la educación privada, quiera o no quiera, forma parte y tiene que estar obviamente bajo la articulación de un sentido primordial. Por supuesto que a la educación privada no le podemos originar idearios, pero una educación privada no podría ser incompatible, no se puede dar el lujo de decir que hay patología en la disidencia sexual. No lo podría decir.

**Argentina ha sido un referente en la legislación sobre la Educación Sexual Integral (ESI). Sin embargo, últimamente también se han levantado importantes dificultades para su avance. ¿Por qué ha ocurrido esto?**

Las mayores objeciones han venido desde luego de las de los grupos de población más conservadores, quienes hablan, por ejemplo, de la "ideología de género". En su perspectiva, los grupos anti derechos piensan que estos son maleficios, unas maneras de denostar la ley y el significado que tiene la autonomía humana y la marcha por los derechos, como si fueran construcciones en algún sentido diabólicas, porque lo hemos escuchado.

Pero hay que hacer pactos con las comunidades para la ESI, hay que establecer una relación dinámica con padres y madres, hay que envolver los núcleos familiares también en la ESI, hay que proponerles que miren bien, sobre todo que estamos frente a una mayor precocidad de las orientaciones que se salen de lo dimórfico, que se salen de la heterosexualidad normativa. Tenemos criaturas muy pequeñas que ya presentan aspectos de disenso, que hay que saber atender con toda dignidad. Por eso hay que trabajar en cómo se advierten aspectos de disidencia de manera temprana y cómo la escuela debe tratar estas cuestiones con toda la dignidad y el sentido fundamental y empático que rinde la concepción básica de derecho, de respeto a derechos humanos fundamentales.

## Te invitamos a aprender más sobre Dora Barrancos

"Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual". En Antología compilada por Ana Laura Martín y Adriana María Valobra. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro\\_detalle.php?id\\_libro=1700&pageNum\\_rs\\_libros=0&orden=nro\\_orden](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1700&pageNum_rs_libros=0&orden=nro_orden)

"Historia mínima de los feminismos en América Latina." (2020). Editorial El Colegio de México.

"Dora Barrancos y la forma de avanzar en igualdad de género". <https://www.bcn.cl/observatorio/asiapacifico/noticias/dora-barrancos-agenda2020-igualdad-genero>



ENTREVISTA A  
**PETER MCLAREN**



## PETER MCLAREN: “LOS MAESTROS ESTÁN BAJO ASALTO POLÍTICO”

---

### Entrevista a Peter McLaren<sup>5</sup>

“Pedagogía crítica revolucionaria” es el concepto acuñado por el tercer entrevistado de esta serie, Peter McLaren. De origen canadiense, su trabajo es lectura obligada a la hora de conocer y aprender sobre pedagogías críticas. Luego de volverse conocido en su país por su libro “Cries from the Corridor”, en que hace un crudo relato de experiencias en una escuela urbana vulnerable, se radicó en Estados Unidos. Allí trabajó con otros indispensables en su área de trabajo, como el crítico cultural Henry Giroux y el profesor brasileño Paulo Freire, a quien McLaren reconoce como su mentor. En Estados Unidos profundizó su trabajo crítico y su cercanía con el pensamiento socialista, lo que le ha generado un conjunto de detractores.

### ¿Cuál es su visión del estado de la educación en Estados Unidos y qué proyecciones pueden hacerse?

La reforma escolar en los Estados Unidos siempre ha estado vinculada a la competencia y la regulación. El documento “Una nación en riesgo” de Ronald Reagan encendió las alarmas de que las escuelas de la nación estaban en peligro de fracaso y que otros países podían superar a los Estados Unidos. Se leía casi como una declaración de guerra. Luego, vino la ley *No Child Left Behind*, aprobada por George W. Bush, y las leyes *Race to the Top* y *Every Student Succeeds*, promulgadas por Obama. Estas estrategias, en su mayor parte, y con algunas excepciones, no cerraron las brechas de rendimiento racial ni ayudaron al logro estudiantil a nivel internacional.

Cada año, los maestros se ven abrumados por enfrentar una infinidad de temas: estándares más rigurosos, hacer que los estudiantes sean más “efectivos”, evaluación de su labor, cierres de escuelas con matrícula insuficiente, ataques a sindicatos, crecimiento de las escuelas *chárter*, *vouchers* y créditos fiscales, más planes de rendición de cuentas, etc. Más recientemente, bajo Trump, las amenazas a la supervivencia de las escuelas públicas vinieron por parte de la multimillonaria cristiana de derecha y Secretaria de Educación, Betsy DeVos. DeVos emitió amenazas a las escuelas si se negaban a reabrir durante la pandemia, impulsó la educación religiosa, la educación privada y las escuelas *chárter*, socavando el apoyo a las escuelas públicas. Revirtió las protecciones para los estudiantes transgénero y también las reformas previas que enfrentaban disparidades raciales.

Es quizás el momento más difícil para los maestros en Estados Unidos desde los años de McCarthy en la década de 1950, ya que los maestros están bajo asalto político. El Partido Republicano los acusa de enseñar la historia de los Estados Unidos haciendo que los estudiantes blancos se sientan incómodos o culpables de la esclavitud. Así, los padres están diciendo que la enseñanza de la esclavitud es una forma de racismo contra los blancos. Los protestantes evangélicos conservadores están exigiendo la oración escolar y están luchando contra la educación sexual en la escuela, especialmente en lo que se refiere a la población LGBTQ y transgénero.

Esto tiene que ver con el miedo al Otro, un miedo a que los blancos sean reemplazados por inmigrantes de color, a que Estados Unidos ya no tenga la hegemonía indiscutible del mundo, ya que el capitalismo global parece estar favoreciendo a China. Los ataques a los maestros se justifican bajo el pretexto de proporcionar más transparencia en el aula, ofreciendo a los padres más voz en la educación de sus hijos. Los padres creen que la *Teoría Crítica de la Raza* está influyendo en los maestros, haciendo que los estudiantes odien a Estados Unidos y culpando

---

<sup>5</sup> Profesor de Estudios Críticos en la Universidad de Chapman, Los Ángeles (Estados Unidos).

a los blancos por los horrores de la esclavitud. Las nuevas leyes estatales están haciendo que los maestros sean susceptibles a grandes multas si los estudiantes informan a sus padres les están haciendo sentir incómodos por ser blancos o si están enseñando sobre racismo estructural o sistémico. En estos días hay pocos incentivos para que las personas quieran convertirse en maestros.

Los maestros necesitan más autonomía en el aula y menos restricciones sobre lo que pueden enseñar y cómo pueden enseñar. Prohibir libros y quemar libros, como está sucediendo en este momento, no ayudará. La legislación que solo permite la enseñanza desde una perspectiva "patriótica" extrema debe detenerse. Los maestros deben ser capaces de enseñar la historia de la esclavitud, del movimiento *Black Lives Matter* y de los movimientos indígenas. Lo que está sucediendo en los Estados Unidos equivale a nada menos que una política fascista.

**Usted ha propuesto el desarrollo de una pedagogía crítica revolucionaria. Por favor, explíquenos cuáles son sus fundamentos.**

Mi trabajo hasta mediados de los años ochenta se centró en los campos de la educación multicultural, la pedagogía crítica y varios enfoques "constructivistas" de la justicia social. Entendí en ese momento que el estatus socioeconómico era el factor clave, pero todavía estaba usando un lenguaje "reformista". Más tarde, comencé a examinar el concepto de "clase social" a través de una crítica marxista de la economía política.

Me interesé en cómo la educación puede crear un universo social que no se rija por la producción de valor, es decir, por la obtención de ganancias. Mi enfoque era más macro, vi el capitalismo neoliberal como el problema más grave que afectaba a las escuelas, junto con el racismo. Me interesé en el capitalismo racial y el impacto del colonialismo en nuestras escuelas, y las cuestiones relacionadas con la indigeneidad y el genocidio, el *ecocidio* y el *epistemicidio*. Pero no se puede mencionar el socialismo en este país sin ser atacado. La gente en los Estados Unidos realmente no entiende lo que es el socialismo.

A mi juicio, las transformaciones deben ocurrir simultáneamente en la sociedad en general. Solo hay posibilidades limitadas de transformaciones en las escuelas públicas, sin transformaciones en la sociedad. Sí, podemos intentarlo, y debemos intentarlo, pero mientras exista el capitalismo, los maestros de la escuela estarán limitados en términos de qué reformas pueden implementar. Si pudiéramos resolver el problema de la pobreza, la mayoría de nuestros problemas con la educación podrían resolverse. En los Estados Unidos, se habla mucho de los derechos humanos, pero del concepto de derechos humanos se excluye la importancia de los derechos económicos.

Sabemos que el capital fundamenta toda mediación social como una forma de valor, y como tal, la sustancia del trabajo en sí misma debe entenderse críticamente, porque hacerlo nos acerca a comprender cómo se crean nuestras subjetividades. Nuestra sociedad está compuesta por una totalidad de diferentes tipos de trabajo. ¿Cómo se crean estas formas particulares de trabajo dentro del capitalismo? Vendemos nuestra fuerza de trabajo, que se aprecia solo cuando asume una relación de valor: una vida objetiva como mercancía. Esto es trabajo alienado, la subsunción del trabajo concreto por el trabajo abstracto. El trabajo no puede ser visto como la negación del capital o la antítesis del capital, sino como el rostro humano del capital.

La teoría del valor del trabajo de Marx no intenta reducir el trabajo a una categoría económica solamente, nos ayuda a comprender la lógica misma del capital y su papel pernicioso en nuestra vida cotidiana. ¿Cómo se ha mercantilizado nuestro trabajo y cómo nos hemos alienado como resultado? ¿Cómo se han mercantilizado nuestras subjetividades? Todas las formas de sociabilidad humana están constituidas por la lógica del trabajo capitalista. Marx puede ayu-

darnos a entender por qué nosotros, como educadores y trabajadores culturales, necesitamos ir más allá de la forma fetichizada de trabajo y crear nuevas formas de sociabilidad, como las escuelas que no están impulsadas por la competencia, sino más bien por la cooperación y los principios socialistas.

Así que transfirmos esta visión a la enseñanza y obtendremos la praxis revolucionaria, una praxis de lucha histórica hacia la emancipación, hacia la liberación, de esto hablaba Paulo Freire.

### **¿Cómo se ve tensionada la escuela y la universidad en un escenario como el que Ud. describe?**

El conocimiento no cae del cielo, se produce; somos productores de conocimiento y si el objetivo es co-construir el conocimiento en solidaridad con nuestros colegas, entonces necesitamos entender qué tipos de trabajo académico son necesarios para producir y construir una sociedad que sirva mejor a los intereses de la justicia y la libertad. Necesitamos una ética de la justicia social que nos ayude a medir qué dirección debe tomar la sociedad para promover mejor una alternativa socialista al capitalismo. No podemos ignorar el contexto político más amplio, en que la universidad está reimaginando sus prioridades bajo los mandatos renovados de un estado de vigilancia global en una economía global posterior a la pandemia.

Esta economía está siendo testigo de una aplicación más rápida y expansiva de la digitalización a todos los aspectos de la sociedad global, incluidos los conflictos entre las naciones y las formas opresivas de vigilancia y gobernanza, incluido el fascismo. Esto implicará una mayor manipulación emocional, el establecimiento de nuevas normas, la militarización del discurso político, la estigmatización y el aumento de las formas de gobernanza cultural, aún más allá del repertorio heredado de gaslighting [abuso emocional] político o lo que yo llamo "preparación ideológica".

Cada época histórica en el desarrollo de la sociedad tiene su propio ideal de lo que constituye el trabajo colectivo y adopta una cierta moralidad que rodea ese trabajo. En el sistema universitario burgués-capitalista se pone un énfasis significativo en la competencia y la mercantilización del trabajo académico. Repensar el trabajo académico en esta nueva era del capitalismo cognitivo puede conducir a la creación de un nuevo "bien común académico" que no esté impulsado por la producción de valor y la forma de mercancía, en consonancia con las iniciativas socialistas democráticas.

El trabajo colectivo nunca ha sido más importante y podemos trabajar como agentes protagónicos promoviendo el desarrollo del socialismo para los bienes comunes, para el bien público. Los valores cooperativos en el nuevo diseño de la escuela son una dialéctica de enseñanza-aprendizaje diseñada para defender a la humanidad de su propia barbarie.

### **¿Qué implica esto, en términos pedagógicos?**

Necesitamos explorar diferentes lenguajes y epistemologías para entender cómo estamos constituidos como sujetos hoy. También necesitamos entender cómo estamos siendo manipulados, especialmente en el campo de las redes sociales. La extrema derecha es experta en armar los medios de comunicación para radicalizar al público. Están familiarizados con las redes sociales y saben que los motores de búsqueda no son neutrales y que sus sesgos están integrados en sus algoritmos. Son maestros en distorsionar las lógicas de la alfabetización digital, "trabajando" el ecosistema de medios actual a través del uso de análisis y métricas de redes sociales para perfeccionar herramientas para amplificar sus puntos de vista, empleando estratégicamente memes y bots y motores de búsqueda, participando en una miríada de formas de "hackear la atención", atrayendo a *gamergaters* [ciber acosadores], teóricos de la conspiración,

neonazis y supremacistas blancos a su órbita de influencia, combinando astutamente la correlación y la causalidad, aprovechando los "vacíos de datos" para difundir el odio, el racismo, las noticias falsas y la incitación a la violencia, construyendo comunidades de nicho de extrema derecha, defendiendo a Trump como un "mártir digital".

¿Llamamos a esto capitalismo de la información? ¿Capitalismo cognitivo? ¿Qué constituyen los discursos del fascismo? ¿Qué papel juega el capitalismo en el sistema de vigilancia, en la producción de propaganda? Esto es lo que necesitamos enseñar en las escuelas. Necesitamos aprender sobre la historia del capitalismo, su relación con el colonialismo, las teorías de la indigeneidad, de la esclavitud. Hay mucho trabajo por hacer. ¿Cómo vamos a hacer esto en un momento en que docenas de estados ni siquiera permiten que los maestros enseñen la historia de la esclavitud, o discutan el racismo, por temor a "molestar" a los blancos? Pongamos otra capa sobre esto: teorías de conspiración. QAnon [teorías conspirativas de la derecha estadounidense]. ¿Qué dice el análisis del discurso? ¿Qué dicen la psiquiatría y la sociología? ¿Cómo están afectando la forma en que hacemos distinciones entre lo que es verdadero y lo que es falso? ¿Cómo están impactando grupos como QAnon en la política, ayudando a dar forma a nuevas formas de pensamiento y actuación fascistas? ¿Cómo están fomentando el odio? Las escuelas ya no pueden explorar estos temas porque el mismo conocimiento que han producido ahora se considera peligroso. Los maestros serán despedidos por capricho de los padres. Las teorías de conspiración ahora hacen que los padres creen que los maestros están preparando a sus estudiantes para que se odien a sí mismos y a su país.

## Te invitamos a aprender más sobre Peter McLaren

"La vida en las escuelas" (2005).

[https://www.uaeh.edu.mx/profesorado\\_honorario\\_visitante/peter\\_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf)

"Reinvención de la pedagogía crítica en tiempos de redes sociales y escenarios digitales" (2022). Ediciones Desde abajo.

"Las pedagogías críticas en el Siglo XXI" <https://www.youtube.com/watch?v=T-n5vat0rtjM>



ENTREVISTA A  
**ALEXANDER  
ORTIZ OCAÑA**



## ALEXANDER ORTIZ OCAÑA Y EL DECOLONIALISMO: “HAY UNA TRAMPA EN LA PRETENSIÓN Y EN LA INTENCIÓN HUMANISTA DE LA PEDAGOGÍA”.

---

### Entrevista a Alexander Ortiz Ocaña<sup>6</sup>

Alexander Ortiz es académico de la Universidad del Magdalena, de Colombia. Cubano de origen, donde estudió pedagogía y realizó su doctorado, actualmente dirige el Grupo de Investigación GIEDU, “Epistemología Configurativa y Educación Decolonial”. Justamente conversamos sobre las implicancias y el futuro del decolonialismo en la educación.

#### **La preocupación por el colonialismo y la propuesta del decolonialismo ha tenido una presencia cada vez más relevante en el debate público. ¿En qué consiste el “giro decolonial”?**

A lo largo de la historia de la ciencia, de la epistemología y de la filosofía han ocurrido varios giros. Dar un giro es dar una vuelta importante, en algunos casos de 180 grados. Hablar de giro es una metáfora que se utiliza, en este caso, para dar cuenta de una reorientación en la forma de investigar, en la forma de construir conocimiento. Todos sabemos que, a partir de del paradigma racionalista empírico, analítico y positivista de la ciencia moderna establecido desde Copérnico, Galileo Galilei, Newton y fundamentado filosóficamente en el Discurso del Método de Descartes, se establece una forma de construir conocimiento. Sin embargo, ésta es muy cuestionada desde las ciencias antropológicas, desde las ciencias humanas y sociales -donde se enmarca la educación- por ser reduccionista, mecanicista y determinista, porque no tiene en cuenta las verdaderas características y cualidades y atributos de los procesos humanos y sociales, como son el aprendizaje, el desarrollo humano, la enseñanza, la evaluación y demás.

A lo largo de la historia de las ciencias humanas y sociales se han dado varios giros, como por ejemplo el giro lingüístico, el giro hermenéutico, el giro fenomenológico, el giro configurativo, el giro sociocrítico. Siguiendo esa misma lógica, el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado Torres acuñó el término giro decolonial, que ha sido seguido por muchos autores de nuestra América, incluyéndonos.

El giro decolonial implica la búsqueda de comenzar a construir conocimiento a partir del contexto particular de cada región, a partir de los conocimientos conceptualizados y situados, mirándonos a nosotros mismos y sin necesidad de importar conocimientos de otras regiones, de otros países u otros contextos. No es un secreto para nadie que casi todos los conocimientos pedagógicos, curriculares y didácticos que nosotros utilizamos en nuestras prácticas pedagógicas, son traídos desde Estados Unidos y desde Europa. Entonces, el conocimiento pedagógico curricular y didáctico que nosotros usamos es usaeurocéntrico. Se trata de conocimientos coloniales, autocolonizados o impuestos desde afuera. El giro decolonial lo que propone en esencia es desprendernos, desengancharnos de esos conocimientos eurocéntricos y rescatar un conocimiento contextualizado y situado, en el caso de la educación, propio de la educación: formas de enseñar, formas de educar propias de nuestros contextos.

#### **¿De qué forma ha ido evolucionando esta perspectiva?**

Nuestra América o Abya Yala, como también se le llama al continente americano, es una invención, como dice Walter Mignolo, porque cuando llegaron los europeos a este territorio, por ejemplo, a Colombia, Perú, Bolivia, Ecuador, ya los grupos originarios vivían aquí y tenían el

---

<sup>6</sup> Académico de la Universidad del Magdalena, Colombia.

nombre de su territorio. En esta zona de Colombia, Bolivia, Ecuador, ellos le llamaban Abya Yala, que significa tierra en plena madurez. Sin embargo, le impusieron un nombre que es América, siendo que nosotros no somos ni americanos ni latinos. El continente se renombró. Los europeos nos nombraron, nos pensaron.

Esta idea de la decolonialidad no es solamente para nuestra América, sino para el Sur Global, para el sur de cada uno de los países del mundo. El Sur, como metáfora, alude a las regiones excluidas, en que habitan minorías étnicas, indígenas, afros, campesinos. En mi caso, yo también aplico esta perspectiva a la educación, considerando padres de familia, a niños, jóvenes, cualquier minoría que sea excluida, invisibilizada, negada, rechazada. No necesariamente tiene que ser afro o indígena. Cuando un profesor, por ejemplo, excluye a un niño a una niña del proceso de enseñanza aprendizaje, desde mi perspectiva asume un papel un papel colonizador. Este es un ejemplo de la extensión del giro de colonial a distintas áreas del saber y a nivel planetario. Por eso hay también muchos autores de Estados Unidos de Europa también están configurando su trabajo desde un discurso decolonial.

**En algunos de sus trabajos, usted ha hablado de una distinción entre *pedagogizar lo decolonial* y *decolonizar la pedagogía*. ¿Puede explicarnos sobre ello?**

La decolonialidad tiene una identidad propia y la pedagogía -como saber- también tiene una identidad propia, pero además ambas pueden y deben relacionarse, pueden ser dos caras de la misma moneda y deben establecerse como un eslabón, como una configuración diádica, en el sentido de que si nosotros *pedagogizamos la decolonialidad* -por ejemplo, lo que hacemos en este mismo conversar alterativo que sostenemos tú y yo en este mismo momento- estamos alfabetizándonos en el discurso de la decolonialidad.

La pedagogía tiene que ver con la educación, tiene que ver con la formación, tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje. Entonces, *pedagogizar la decolonialidad* implica contribuir a que todos los seres humanos aprendamos, nos formemos en el discurso de la decolonialidad, que la comprendamos, que podamos conversar sobre ella, en primer lugar, para *autodecolonizarnos*, que es el primer paso para decolonizar cualquier proceso, porque todo ser humano lleva un colonizador dentro. Parece que nos encanta colonizar.

*Decolonizar la pedagogía*, por su parte, también es necesario porque la pedagogía en sí misma ha tenido una pretensión colonizadora. La pedagogía pretende formar al otro. Sin embargo, hay una tensión, una contradicción muy fuerte entre la formación y la emancipación. Si yo pretendo formar al otro, ¿cómo logro esa formación sin entorpecer su emancipación? Es muy difícil formar al estudiante sin bloquear su liberación.

Aquí hay una trampa en la pretensión y en la intención humanista de la pedagogía y por eso en uno de nuestros escritos yo digo que la *doctrinalidad* es la cara oculta de la formación. La formación, en su aparente bondadosa intención, oculta un aspecto colonizador que es el adoctrinamiento, porque toda pedagogía adoctrina en el fondo, si no es decolonial. Por ejemplo, habría que preguntarle a la pedagogía por qué pretende formar al otro y porque no permite que el otro se *auto forme*. Al intentar formar al otro no se da cuenta que se limita su autonomía, su libertad. Entonces ahí hay una gran tensión que nosotros, los educadores, tenemos que resolver. Y la resolvemos precisamente *decolonizando la pedagogía*.

**¿Como como un profesor o una profesora puede avanzar en *decolonizar su pedagogía*?, ¿Qué implicancias tiene este ejercicio con sus estudiantes?**

En nuestro grupo de investigación hemos hecho este trabajo a través de lo que hemos denominado "Comunidad de reflexión sobre las experiencias decoloniales". Hemos utilizado el término

“alter sofía”, que se entiende como la sabiduría del otro. No es una epistemología, es una filosofía de la alteridad. No es una estrategia, no es un modelo pedagógico, no es un paradigma. Es una forma otra de construir conocimiento a través de relacionarnos con los demás.

Para ello, lo primero que tiene en cuenta es el conocimiento del estudiante. El docente, en su intención de educar, asume que no es el único que tiene un conocimiento, sino que media un proceso de intercambio de saberes entre iguales, y en que él también es mediado. Entonces, no hay una pedagogía, un currículum, una didáctica que sea superior o imponente, sino que el profesor se ubica al mismo nivel de los estudiantes y se reconoce como un mediador *autodecolonizado*, que a través de su acción visibiliza el saber del estudiante, visibiliza ese conocimiento que es válido.

**Usted ha indicado que el colonialismo está presente e internalizado en gran la gran mayoría de sus aproximaciones y de los procesos de las ciencias sociales, así como en la pedagogía. Considerando ese diagnóstico, ¿qué opciones reales para pensar en una transformación, considerando la visión que usted está compartiendo?**

Hay que seguir caminando, este conversar alterativo que estamos teniendo tú y yo, es una muestra de que sí podemos seguir es avanzando. Hace 30 o 40 años era impensable que existieran los discursos que hoy tenemos y las prácticas que hoy tenemos. En el año 90 el sociólogo peruano Anibal Quijano introduce la noción “colonialidad”. Posteriormente, Catherine Walsh, lingüista norteamericana residente en Ecuador, sugiere la noción decolonialidad y se empieza a configurar el discurso del giro decolonial y las prácticas decolonizadoras. 30 o 40 años después, ya vemos que es un movimiento que se va consolidando. Entonces, hay que mirar con buenos ojos, esperanzadores, ese ese futuro, pero desde el presente, debatiendo, desarrollando eventos, publicando, interactuando, no necesariamente enfrentando a ese gran gigante que son las configuraciones de las ciencias sociales que están establecidas. Más bien tenemos que avanzar en nuestro hacer decolonial situado ir sembrando semillas que van a ir poco a poco germinando.

## Te invitamos a aprender más sobre Alexander Ortiz

“Decolonizar la investigación en educación” (2017). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6151975>

“Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación” (2019). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7086394>





ENTREVISTA A  
**SILVIA SCHMELKES**



## **SILVIA SCHMELKES: “HAY PRÁCTICAMENTE UNA CONTRADICCIÓN ENTRE LO QUE SERÍA UNA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA Y UN RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD”.**

---

### **Entrevista a Silvia Schmelkes<sup>7</sup>**

Sylvia Schmelkes es una connotada académica Mexicana. Socióloga de formación inicial, cuenta con una vasta y reconocida trayectoria en relación a la educación interculturalidad. Así como otras entrevistadas de esta serie, además ejerció como autoridad en diferentes políticas educacionales, siendo coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Con ella conversamos sobre racismo, educación interculturalidad e inclusión educativa.

### **En algunos de sus trabajos usted habla de la existencia de un racismo latinoamericano, con especificidades propias. ¿En qué consiste?**

Desde luego que el racismo proviene desde la conquista y después de la colonia y me parece que no hemos superado este colonialismo. Estamos en un neocolonialismo, porque luego de las independencias no se produjo una ruptura en esta manera de relacionarse entre diferentes capas y sectores poblacionales. En toda América Latina hay un imaginario colectivo respecto de la población indígena en concreto, pero después también respecto de la población afroamericana: *esa gente está en déficit porque es pobre*; hay una ceguera a ver la riqueza cultural que hay en esas en esas poblaciones. Entonces, la pobreza económica define todo lo demás y bueno, *“la gente pobre es gente pobre porque ellos quieren”* o *“que con la independencia y después con la modernización y la urbanización y los procesos industriales, la expansión de los servicios públicos y de la educación y demás se han abierto las oportunidades y bueno, pues esta gente sigue siendo pobre porque no la ha sabido aprovechar”*.

A diferencia del racismo norteamericano, éste es totalmente inconsciente. No es algo que no se objective, que se haga consciente, no se visualiza como que existe y entonces se naturaliza totalmente, es algo que nunca se cuestiona y entonces, al volverse naturalizado, es algo que es muy difícil de combatir. Entonces cuando uno le dice a cualquier latinoamericano que es racista en Latinoamérica, dice que “claro que no”, “los racistas son sus vecinos del norte”.

Por ejemplo, en el caso de México se reconocen los orígenes indígenas, pero la verdad es que no están reconociendo esa riqueza cultural que existe. Por otro lado, la pobreza estructural también reproducida con esta visión ideologizada y naturalizada que tiene la población dominante respecto de la población que está en situaciones de vulnerabilidad.

En el caso de México, por ejemplo, a diferencia de otros países de América Latina, el mestizaje fue muy generalizado desde principios de la de la colonia, incluso desde momentos de la conquista. En México, el 80% de la población se considera mestizo. En el sistema educativo esto fue muy muy interesante, porque el sistema educativo se vio como el mecanismo a partir de principios del siglo pasado, cuando se vio la educación como la puerta que la decisión de ser mestizo fuera una decisión cultural. Y bueno, la escuela reprodujo eso como totalmente naturalizado.

Quienes salen de secundaria y salen de bachillerato no saben bien que en México hay 68 pueblos indígenas que hablan 68 lenguas distintas, que tienen costumbres y tradiciones sumamente ricas, formas diferentes de ver el mundo. El presente indígena está totalmente in-

---

<sup>7</sup> Investigadora en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana

visibilizado y de alguna manera se manifiesta en lo que sucede con los profesores indígenas, quienes fueron formados en escuelas que no eran indígenas. Ellos salieron de su formación convencidos de que ser indígena en un lastre y de que, si ellos iban a dar clases, tenían que lograr que sus estudiantes lo primero que hicieron fue para aprender español y después fueran tomando esta decisión de convertirse en mestizos culturales.

Por otra parte, cuando todavía no dominan el español, los niños indígenas que se sienten muy discriminados, lo que la consecuencia de este racismo. Con esta discriminación tan brutal suelen ser sumamente callados, tímidos y retraídos y como no hablan, los profesores los confunden con niños con discapacidad y los mandan al servicio especial de educación.

### **¿Cómo ha sido la experiencia de la educación intercultural en México? ¿Cuáles son sus logros y límites?**

La educación intercultural bilingüe tiene una historia muy larga. Se comprendió inicialmente como un bilingüismo instrumental sustractivo -que llaman los lingüistas- es un bilingüismo que tiene el propósito de acercarte a la lengua mayoritaria quitándote tu propia lengua, es decir, matar una para afianzar la otra.

Y eso duró mucho tiempo, hasta más o menos 1975, cuando los y los propios maestros indígenas dijeron esto no puede seguir así, nosotros tenemos nuestra propia cultura, tenemos nuestra propia lengua, nuestra propia lengua y es valiosa. Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena al Interior de la Secretaría de Educación Pública se habló por primera vez de educación bilingüe bicultural, o sea, la idea era que los niños aprendieran su cultura y la cultura mexicana y la cultura universal.

Alrededor de 1998, fue que cambió la denominación de la educación por educación intercultural bilingüe y ahí la idea era efectivamente reconocer esta diversidad. En el año 1992 se cambió la Constitución para reconocer la riqueza y la diversidad cultural del país y se levantó la necesidad de que toda la población y no solamente los indígenas la reconocieran. Sin embargo, eso no ocurrió, porque fue un cambio en el papel y no se logró que la educación intercultural fuera un enfoque para todo el sistema educativo, sino que siguió siendo solamente para los sectores indígenas.

A mí me tocó fundar la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Esa coordinación tuvo dos funciones, por un lado, ofrecer una educación de mucha calidad para los indígenas, una educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos, y por otro lado, hacer una educación intercultural para toda la educación. Para lograrlo, lo primero que había que hacer era cambiar esta mentalidad de los docentes, esta naturalización del racismo entre los docentes (de hecho, la mejor definición es la educación intercultural es una educación antirracista). Entonces nosotros hicimos una propuesta de un currículum intercultural como tronco común para profesores indígenas y no indígenas. Se logró implementar en alrededor de 24 escuelas normales de las 260 y tantas que hay, o sea que fue una gota en el océano. Por el otro lado, había que trabajar con los maestros en servicio y abarcamos 60.000 en el periodo que yo estuve ahí, de 1.200.000, para mostrar lo difícil que es no lo difícil que es este cambio.

### **¿Cómo se relaciona el enfoque inclusivo con la educación intercultural?**

Todavía en México se entiende mucho la educación inclusiva como educación para personas con discapacidad, o sea, el salto que dio la UNESCO en 2008 desde Salamanca no fue absorbido por la Secretaría de Educación Pública en México y todavía no se entiende mucho.

Así, hemos intentado que la educación inclusiva adquiriera el sentido que debe de tener, o sea, que considere a todos desde lo que cada quien es. Y desde ese punto de vista, la educación intercultural es una parte de la educación inclusiva, clarísimamente. O sea, cuando tú tienes personas con culturas distintas, el enfoque intercultural es una manera como traduces la inclusividad. Pero curiosamente ha sido muy complicado. El otro día tuve una alumna de que hizo su tesis con un profesor excelente, que era un profesor que tenía estudiantes indígenas en su en su grupo y era muy buena persona. Este profesor decía que era inclusivo. Una vez me lo volví a encontrar y me dijo "yo soy un profesor inclusivo, tan inclusivo que a mis alumnos indígenas ya no se les nota que son indígenas". Entonces, esta visión de la homogeneización como la inclusión está muy presente, lo que es sumamente peligroso, porque te lleva este tipo de conclusiones.

### **¿Cómo se ven las oportunidades y limitaciones en la relación entre la educación intercultural y los procesos de evaluación educativa?**

Yo creo que es muy importante reconocer que hay límites, o sea, hay prácticamente una contradicción entre lo que sería una evaluación estandarizada y un reconocimiento de la diversidad.

Cuando estuve en el Instituto de Evaluación Educativa hicimos una consulta previa, libre e informada a comunidades indígenas sobre cómo querían ser evaluados, porque justamente nuestra preocupación era no profundizar el paradigma de estandarización y de homogeneización. Preguntamos más sobre la educación, que directamente sobre la evaluación, entonces resultó también ser una consulta sobre cómo quisieran que sus hijos fueran educados. El proceso de la consulta fue bien interesante, porque no fue irnos a sentar un día con ellos a ver qué pensaban. Trabajamos con 31 pueblos diferentes, en una consulta que se extendió por seis meses de consulta. Los dos primeros meses fueron de preparación, donde más bien como que nos acercamos a las comunidades para ver si querían participar y para saber cómo ellos solían tomar las decisiones. Después hubo dos meses donde propiamente se llevó a cabo la consulta, según sus propias formas, en su propia lengua, con personas de sus propias comunidades que hacían la consulta. Los dos posteriores fueron de sistematización y devolución de información.

La parte más interesante fue profundizar en lo que piensan de la educación y eso te pinta una evaluación totalmente diferente. La conclusión es que ésta tiene que quedar en sus manos, o sea, finalmente ellos son quienes tienen que evaluar la educación, tienen que definir las maneras de evaluar la educación que están recibiendo sus propias comunidades.

Las demandas generadas de la consulta fueron tres: primero, una educación bilingüe que no me haga perder mi lengua, que no me haga perder mi cultura y que me haga fortalecerla; segundo, una educación intercultural para todos, o sea, que todo el mundo conozca y valore lo que somos y tercero, déjanos administrar nuestra propia educación. De hecho, en el en el documento de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas se habla del derecho a los pueblos indígenas administrar su propia educación.

En la evaluación de docentes que también nos tocaba la evaluación para el ingreso a la docencia. Y entonces ahí nos pasó que cuando se trata de elevar el nivel exigencia al profesorado indígena a partir de su formación, dejas a los indígenas fuera, porque ellos son víctimas de un sistema educativo terriblemente desigual. En nuestra primera experiencia de evaluación solamente el 15% de los candidatos la aprobó. Entonces, los niños quedaron sin maestros, y tuvimos que "improvisarlos" para que pudieran ejercer. Entonces esas son de las paradojas a los que uno se enfrenta y, por eso, la planeación de una educación intercultural de calidad para los indígenas y para toda la población tiene que ser política de Estado, porque tarda muchí-

simo tiempo. Es de muy largo plazo, porque tiene que empezar por documentar las lenguas no documentadas, por lograr que se empiece a escribir en esas lenguas, por lograr que haya presencia pública de las lenguas en los medios de comunicación, por revalorar las lenguas indígenas en sus regiones. Es un proceso que tarda generaciones, pero si no empiezas ahora, y si no tienes una visión de largo plazo, pues difícilmente podrás avanzar.

## Te invitamos a aprender más sobre Sylvia Schmelkes

"Educación para un México intercultural" (2013). <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a2.pdf>

La educación multigrado en México (2019). [https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado\\_BIS.pdf](https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf)



ENTREVISTA A  
**FABIENNE DOUCET**



## **FABIENNE DOUCET: “¿CÓMO ES POSIBLE QUE, A PESAR DE LA DESAUTORIZACIÓN UNIVERSAL DEL RACISMO, DE ALGUNA MANERA ESTE TODAVÍA PERSISTA?”**

---

### **Entrevista a Fabienne Doucet<sup>8</sup>**

Estados Unidos es un país que es conocido en el mundo por diferentes experiencias e historias relacionadas con el racismo. Por lo mismo, es un lugar en que se ha podido profundizar mucho en su análisis, y por, ende, obtener valiosos aprendizajes.

Tuvimos oportunidad de conversar con Fabienne Doucet, Directora del Centro Metropolitano de Investigación sobre Equidad y Transformación de las Escuelas, de la Universidad de Nueva York. Hablamos sobre racismo y educación, poniendo especial énfasis en la Teoría Crítica de la Raza, que ha sido objeto de creciente interés para analizar estos procesos, pero al mismo tiempo ha despertado una enorme resistencia de parte de algunos grupos de la sociedad.

### **¿Las características y mecanismo del racismo son diferentes, teniendo en cuenta si las personas son nativas o inmigrantes? ¿Cómo se ha dado en los Estados Unidos?**

En la raíz del racismo está la supremacía blanca, el que se arraigó desde el establecimiento de la trata transatlántica de esclavos en las Américas. Así que el racismo contra los pueblos indígenas y el anti- indigenismo, así como el racismo y el racismo anti- negro tienen elementos de una misma historia, que está arraigada en esa colonización inicial del Nuevo Mundo.

Sin embargo, ambos fenómenos se han manifestado de diferentes maneras y en diferentes escenarios. En los Estados Unidos se ha mantenido muy centrado en lo negro versus lo blanco, dibujando distinciones marcadas entre lo blanco y lo negro como extremos opuestos de un espectro.

Tanto es así que se ha hablado de la “regla de una gota”, que indica que, si una persona tiene una gota de sangre negra, con ello ya son negras. Esta es una construcción, que por supuesto no es real, no está enraizada en la biología, pero que da cuenta de la fantasía de supremacía blanca y de la pureza de la blancura.

En relación con los inmigrantes veo algunas superposiciones con lo que acabo de mencionar, pero también identifico algunas diferencias. En los Estados Unidos la historia del sentimiento antiinmigrante es también muy antigua, desde que los sirvientes contratados de otros países europeos fueron traídos a este nuevo mundo, naciendo desde allí el sentimiento anti- inmigrante, el que también todavía continúa hasta el día de hoy.

Es interesante que en los Estados Unidos existan dos narrativas en competencia en torno a la inmigración. Por un lado, a los Estados Unidos les gusta llamarse una nación de inmigrantes, lo que en sí mismo es realmente problemático, por supuesto, debido a la eliminación de los pueblos indígenas cuando se dice eso. Pero también hay una historia muy larga, constante y fuerte de xenofobia y sentimiento antiinmigrante. Estas dos narrativas en competencia son realmente fuertes en los Estados Unidos cuando se trata de inmigrantes. Y luego, cuando se trata de inmigrantes negros o inmigrantes que están racializados, entonces simplemente se agrega como otra capa a la jerarquía racial.

---

<sup>8</sup> Directora del Centro Metropolitano de Investigación sobre Equidad y Transformación de las Escuelas, de la Universidad de Nueva York

### **¿Podría compartir brevemente con nosotros qué es la Teoría Crítica de la Raza y cuál es su contribución para comprender y tratar mejor este fenómeno?**

La Teoría Crítica de la Raza (TCR) tiene una historia muy interesante. Surgió de los estudios jurídicos críticos, cuyos integrantes se reunían regularmente en su encuentro anual, siendo muchos de ellos personas racializadas. Su trabajo se centraba lo que querían cambiar de las leyes, debido a que, desde su análisis, estas estaban dañadas al haber sido elaboradas y generar efectos problemáticos relacionados con poder. Muchos de los críticos, particularmente quienes fundaron el movimiento, querían usar la ley como una herramienta para luchar contra las políticas y prácticas discriminatorias.

Sin embargo, el problema con la teoría legal crítica es que no estaba yendo lo suficientemente lejos cuando se trataba de profundizar en temáticas relacionadas con la raza. Se decía que "mientras arreglemos la ley, entonces todo estará bien". Sin embargo, otras personas argumentaban que eso no era así, que efectivamente se necesita cambiar las leyes, pero que además se requiere avanzar en otras áreas. Por ello, a lo largo de los años la TCR ha ido evolucionando en su aplicación hacia otros ámbitos, utilizándose, por ejemplo, como una herramienta que ayuda a los académicos a comprender a "desempaquetar" la forma en que opera la raza y el racismo sistémico en la sociedad.

La connotada experta Ángela Harris dijo que la preocupación de la TCR era cómo es que en una sociedad, donde todos están de acuerdo en que el racismo está mal, en que todos están de acuerdo en que es algo malo y que nadie debería hacerlo, de alguna manera todavía se las arregla para prosperar. En ese sentido, la pregunta central de TCR es ¿cómo es posible que, a pesar de la desautorización universal del racismo, de alguna manera este todavía persista?

Así que a través de la TCR podemos estudiar las formas en que el racismo está realmente incorporado en nuestras instituciones, en nuestros sistemas y estructuras. Por eso creo que ayuda a entender estos problemas raciales en los Estados Unidos, los que están también relacionados con las tensiones con los inmigrantes. La TCR nos ayuda a mirar y entender cómo diferentes sistemas y estructuras se establecieron, basadas en los supuestos de la supremacía blanca y en otros mecanismos que dan cuenta de la jerarquía entre los seres humanos.

### **¿Es posible utilizar la teoría crítica de la raza en los procesos pedagógicos dentro de la escuela?**

Así es. Yo he estado trabajando con ese mismo marco en torno a la investigación antirracista, utilizando lentes de la TCR a la pedagogía de la primera infancia y por supuesto que se puede aplicar de manera más amplia.

Los principios impulsores de una postura antirracista incluyen generar interrogantes en cada paso del proceso pedagógico: ¿quién se está beneficiando?, ¿a quién se está sirviendo?, ¿a qué intereses?, ¿en nombre de quién? ¿Quién está involucrado? ¿Quién "está en la mesa"? ¿Son correctos nuestros métodos? Si estamos hablando de investigación, estamos hablando de nuestras herramientas, nuestras formas de medir y otros aspectos relacionados. Si estamos hablando de educación y de las aulas, estamos hablando de cómo nuestras prácticas, o nuestras evaluaciones, por ejemplo, realmente reflejan una postura de que las personas son de hecho iguales o si es que hay racismo incrustado en algunas de nuestras suposiciones.

¿Cómo puede un profesor o profesora mejorar su trabajo con esto? Creo que siempre este proceso debe comenzarse con una revisión y análisis interno. El primer paso para la transformación de las ideas que todos hemos heredado y que han dado forma a nuestra sociedad, es examinarlas primero internamente. ¿Cómo estoy frente a ello? ¿Soy cómplice? ¿Cómo me

han socializado para creer estas cosas y/o cuestionarlas? Este es un ejercicio fundamental para examinar e ir avanzando en eliminar los sesgos implícitos que tenemos. Los educadores necesitan ser realmente honestos consigo mismos, de forma de echar un vistazo a cuáles son sus suposiciones y de dónde vinieron, para luego deconstruirlas críticamente. Posteriormente, creo que debe venir un análisis de su práctica en el aula, cuando puedo preguntarme ¿cómo veo mi clase, la sala? ¿cuáles son los materiales, los recursos, los libros, las decoraciones, pero también las reglas, las rutinas, las prácticas, teniendo en cuenta la experiencia humana? Por supuesto que esto incluye aspectos como la raza y el origen étnico, así como también la representación de diferentes formas de familias, de diferentes representaciones de género o de accesibilidad. Todas estas cosas deben tenerse en consideración para realmente a comenzar a pensar críticamente.

Ese es el regalo que nos entregan los lentes críticos, pensar sobre el poder, en quién se está quedando fuera de la ecuación cuando las cosas están configuradas de esta manera. Es hacerse la pregunta sobre qué es lo que falta, cuál es el currículum oculto.

Un ejemplo que puedo dar sobre ello se puede observar en los juegos que se dan entre hombres y mujeres. En la primera infancia muchas veces nos encontramos con que las aulas ya están configuradas con objetos de juego corporal y bloques que están en un lado de la habitación y la cocina y los disfraces están en el otro lado, en las "zonas tranquilas". Entonces, estás dando mensajes claros a los niños, no necesariamente sobre género, pero les estás dando antecedentes sobre diferentes tipos de juego, que hay un tipo de juego que es desordenado, grande y muy físico, y hay otro tipo de juego, que es tranquilo, silencioso y doméstico. Los niños no tienen que pensar mucho para darse cuenta de que en nuestra sociedad las expectativas son que las mujeres estén cocinando y están cuidando a los bebés y los niños están conduciendo el camión y jugando en la arena y la tierra.

Así que es importante aplicar estos lentes a las prácticas docentes y a la configuración del aula. Luego de ello, será de gran relevancia que los maestros se involucren entre sí, se apoyen, se desafíen y se responsabilicen mutuamente, considerando que pueden estar defendiendo ideas en que incluso ellos mismos no creen o que no quisieran defender. Si no nos tomamos un momento para mirar a nuestro alrededor, entonces seguiremos siendo parte del mismo sistema.

### **¿Es posible que las políticas educativas consideradas puedan considerar la perspectiva de la TCR?**

Existe un creciente reconocimiento en los círculos políticos de que el racismo se está filtrando en diferentes áreas de la política, algo que antes se veía con menor intensidad. La gente está hablando sobre eso, aunque no todos, obviamente algunas personas se están resistiendo. Pero hay personas que realmente están reconociendo y dándose cuenta de ello, por lo que creo que ellas estarían abiertas a entender cómo la TCR puede ser una herramienta para el trabajo en la política y las políticas.

Creo que uno de los grandes temores en los Estados Unidos y una de las grandes razones de por qué ha sido tan difícil avanzar en torno a la TCR es porque la gente tiene miedo de la palabra "crítica". No es una palabra agradable en el lenguaje común, cuando eres crítico con alguien, pareciera que no estás siendo amable con esa persona. Además, los académicos usamos la palabra "crítica" de una manera muy diferente y pareciera que estamos un poco fuera de contacto con el mundo. Tenemos que trabajar más duro para construir puentes, para "traducirnos", de forma de hacernos más legibles a personas que, de otra manera, estarían muy interesadas y muy abiertas a tener estas conversaciones, pero sin nuestra jerga.

Entonces, ¿creo que las ideas de la TCR y lo que tiene para ofrecer como herramienta serían beneficiosas para los responsables de la formulación de políticas? Sí. ¿Creo que estarían abiertos a ello? Sí, aunque tal vez no de la manera en que nosotros [académicas y académicos] lo presentaríamos en nuestra *Torre de Marfil*. Creo que realmente hay mucha gente que reconoce las cosas está mal y que tenemos que arreglarlas, que el racismo es realmente endémico y se preguntan sobre qué podemos hacer para transformarlo. Hay mucha gente que está en esa posición, pero a veces hay obstáculos lingüísticos o semánticos que nos permiten avanzar.

## Te invitamos a aprender más sobre Fabienne Doucet

Doucet, F., Banerjee, & M., Parade, S. (2018). "What should young Black children know about race? Parents of preschoolers, preparation for bias, and promoting egalitarianism". (2018). *Journal of Early Childhood Research*, 16(1), 65-79.

"What does a culturally sustaining learning climate look like? Theory into Practice" (2017). [Special issue on Racial Disproportionality in Special Education: When Beliefs, Policies, and Practices Collide in the Pursuit of Equity] 56(3), 195-204.

"Social Inequality & Parent-Teacher Relationships in the Education System"  
<https://www.youtube.com/watch?v=2qAmN5zPCew>



ENTREVISTA A  
**JOSÉ IGNACIO  
PICHARDO**



## **JOSÉ IGNACIO PICHARDO Y EL COLECTIVO LGTBI: “LAS FAKE NEWS BUSCAN GENERAR PÁNICO MORAL Y QUE LA GENTE TERMINE ESCOGIENDO EL MIEDO”**

---

### **Entrevista a José Ignacio Pichardo<sup>9</sup>**

José Ignacio Pichardo es profesor titular en el Departamento de Antropología Social y Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid. Lleva décadas realizando investigaciones en temáticas que vinculan la diversidad sexogenérica y la educación. Actualmente dirige el Grupo de Investigación “Antropología, diversidad y convivencia” y es docente en el Máster Universitario en estudios LGTBIQ+. Conversamos sobre el presente y los desafíos para este colectivo en el ámbito educativo.

### **¿Cómo fue el origen de las investigaciones que han realizado sobre la situación de las personas LGTBI en el sistema educativo?**

Los estudios de nuestro grupo de investigación, que empezaron en los años 2000, dan cuenta de una necesidad y de un cambio social: hay docentes y personas que trabajan en los centros que no son heterosexuales; familias compuestas por personas lesbianas, gays, bisexuales, trans (LGBT) y, muy especialmente, chicos y chicas que son LGBT o que tienen una expresión de género no normativa. Y todas estas personas están afrontando situaciones de exclusión, de discriminación y de acoso en contextos educativos.

Un informe de la UNESCO de 2012 señala que el *bullying* o el acoso escolar por homofobia y transfobia es universal. Se da en todas las culturas, en todas las clases sociales, ámbito rural, urbano, etcétera y limita el acceso a un derecho humano fundamental, que es el derecho a una educación de calidad.

Nuestro equipo empieza a dar cuenta de la existencia de esta realidad en España a inicios de los años 2000, observando que la invisibilización ha sido uno de los elementos fundamentales que ha afrontado la diversidad sexual, la diversidad sexogenérica y la diversidad familiar en el sistema educativo. Es decir, pareciera que no hubiera chicos y chicas que fueran LGBT, familias que fueran homoparentales, profesorado que fuera LGBT y, por ende, no se actuaba como si ni siquiera hubiera acoso escolar por orientación sexual e identidad de género. Entonces, estas investigaciones tuvieron bastante resonancia, porque respondían a una realidad que estaba ahí. En cualquier país, muchas personas pueden recordar sus propios recorridos escolares y pensar en alguien que ha sido acosado, excluido y discriminado por su orientación sexual y su identidad de género.

En este escenario, la educación aparece aquí en dos sentidos muy claros, por un lado, es el espacio donde se reproduce esa discriminación, pero, por otro, también es el espacio que hace posible la transformación.

### **¿Qué avances han podido identificar desde esa etapa? ¿Quiénes han participado de ellos?**

Yo creo que los sindicatos de docentes han tenido un rol clave en este proceso, porque son los primeros que en esos inicios de los 2000 recogen los resultados de nuestras investigaciones y empiezan a plantear la necesidad de que el profesorado se forme sobre estas cuestiones. Y lo hacen incluso antes que las administraciones públicas. El profesorado nos dice: “Nos estáis

---

<sup>9</sup> Profesor titular en el Departamento de Antropología Social y Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid.

pidiendo que trabajemos con nuestro alumnado cuestiones que nosotros y nosotras no tenemos resueltas, ¿cómo vamos a formar a nuestro alumnado sin ni en casa, ni en la escuela, ni en la formación inicial como docentes nos han hablado de este tipo de cuestiones?" Que no hayas recibido formación no significa que tú no hagas nada, porque cuando hay un caso de homofobia, lesbofobia o transfobia, hay muchos profesores y profesoras que han resuelto formarse por sus propios medios, buscando en internet, produciendo material... para poder intervenir.

Otro elemento de cambio muy importante son las familias, padres y madres de chicos y chicas LGBT y/o con una expresión de género no normativa. Se empiezan a organizar y a actuar. Tanto a nivel micro como a nivel macro empiezan a exigir: que mi hijo o hija sea lesbiana, sea trans, sea bisexual o sea lo que sea, no justifica que nadie tiene por qué excluirle o insultarle y, en cualquier caso, tiene que ser respetado en la escuela y no sufrir violencia. Cuando nosotros empezamos a investigar, conocimos casos muy duros. En uno, por ejemplo, a un chico se le decía "maricón". Llega a casa, el padre se entera y le da una paliza al hijo. Este es un caso en el que el chico se suicidó. Y tanto el centro como la propia familia escondieron los motivos del suicidio. Mirando atrás hacia este tipo de hechos, el cambio que se ha dado ha sido muy importante en estas dos décadas: padres y madres de menores LGBT que se han organizado, están en todos los foros, están demandando su reconocimiento, que se les permita a sus hijos o hijas ir al baño al que de su género le haga sentido, que se les permita ir con la ropa que quieran.

Otro cambio fundamental es el del propio alumnado. No todo el alumnado está tan autoafirmado, pero sí nos encontramos con estudiantes que han hablado con la dirección del centro o con docentes, porque están sufriendo discriminación y quieren contar lo que les pasa. El propio alumnado ha promovido una formación para su profesorado o al mismo alumnado y están siendo un motor de cambio, tanto en la visibilización de los y las estudiantes LGBT, como en el respeto con la diversidad sexogenérica. Y no solo estudiantes de secundaria, sino también de primaria. En España, los chicos y chicas que están en los centros educativos ahora mismo han vivido toda su vida sabiendo que dos hombres y dos mujeres se pueden casar, para ellos es una experiencia cotidiana que ven en los medios, en la calle, en sus familias, en sus vecindarios. Esto produce un desanclaje entre el sistema educativo y el alumnado, porque éste último se está adelantando en el reconocimiento, visibilidad y respeto de la diversidad sexogenérica.

Por otro lado, en España hay muchas comunidades autónomas que han empezado a sacar leyes y reglamentos, para abordar, por ejemplo, la situación de los menores trans. En ellas dicen que no se debe permitir que se den situaciones de discriminación, que debe reconocerse su identidad de género, su nombre, etcétera. Sin embargo, mi impresión es que ha habido un cambio más profundo en la sociedad en general que en el sistema educativo y en las administraciones, donde esta transformación se ha dado poco a poco, casi a remolque y gracias sobre todo a lo que han hecho diferentes actores sociales presentes en las escuelas y centros de estudio.

### **¿Qué aspectos se ven aún como débiles o pendientes?**

La diversidad familiar sigue sin aparecer en los libros de texto, especialmente las familias homoparentales. Esto es una muestra muy explícita de que de todo lo que queda por recorrer. Una segunda cuestión pendiente es la formación del profesorado en activo: ¿qué pasa con el profesorado al que no le interesa estos temas o que quizás está en contra de ellos por motivos ideológicos? Hay un reto muy importante en la formación continua del profesorado sobre estas cuestiones, que debería ser obligatoria. En tercer lugar, y en el mismo sentido, está la formación inicial de los y las futuras docentes. En sus programas formativos de las universidades, en general, la diversidad no está muy presente. Cuando lo está, apenas se suele hablar de diversidad funcional o cognitiva, pero no se habla de otras diversidades, como la sexogenérica. También

está pendiente el tema normativo, porque muchas veces las leyes están ahí, pero no se implementan y se quedan en papel mojado que apenas sirve para lavar la cara a la clase política. Hacen falta políticas públicas que incluyan personal, programas y recursos.

En ese sentido, el modelo de Argentina me parece un referente: abordando la Educación Sexual Integral y, en el marco de ella, se incorpora la diversidad sexogenérica. Respecto al modo cómo incorporarla, creo que hay que tener en consideración los límites de tratar estas cuestiones de forma transversal, ya que en experiencias previas en España se ha visto que, como no estaba dentro de las asignaturas con un tiempo y temario específico, al final nadie hablaba de diversidad sexogenérica. Entonces debiera estar la transversalidad, que estas diversidades se traten en todas las asignaturas, pero que existan simultáneamente tiempos y recursos específicos para abordarlas.

**El último período ha estado marcado por un crecimiento de los movimientos reaccionarios, del tipo “con mis hijos no te metas”. Ya hay evidencia de casos en que han tenido éxito electoral. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones sobre esta agenda?**

La educación es desde siempre un campo de batalla entre aquellas posturas más conservadoras y aquellas posturas más progresistas. Ahora tenemos todos estos movimientos “anti-género”, de extrema derecha, ultraconservadores que hacen de la educación sexual, de la educación en diversidad sexogenérica, un campo de batalla, tergiversan la información, dan noticias falsas, etcétera.

Yo creo que lo preocupante es que, en el fondo, les da igual la educación, y lo hacen simplemente porque es un campo que les da réditos electorales. Todo este discurso de “con mis hijos no te metas”, “la escuela sin partido”, etcétera, apela a la idea de que “yo decido su educación de mis hijos y no quiero que les enseñen según qué cosas”. Y aquí vienen las *fake news*, que buscan generar pánico moral y que la gente termine escogiendo el miedo, que digan que no van a votar a partidos que quieren hablar de educación sexual, sino que lo hacen por quienes prefieren que no se hable de estos temas en los espacios públicos. Esto provoca que, por un lado, los partidos conservadores sí hagan de esto una bandera, mientras que los partidos progresistas prefieran obviar el tema. Esta situación también ocurre a un nivel micro, cuando las familias ultraconservadoras, que a lo mejor son dos o tres dentro de todo el centro, van a ir a quejarse de porque a sus niños y niñas se les está hablando de temas que tengan que ver con la sexualidad. Parece que “las familias” están en contra de que haya educación sobre estas cuestiones, pero la gran mayoría de familias que sí que quieren que se trabaje la sexualidad en el centro, lo que ocurre es que no van a quejarse ni están siendo activistas.

**¿Es posible seguir avanzando en este escenario?**

Hay que seguir avanzando, poco o mucho, lo importante es avanzar. Estamos ante movimientos reaccionarios: estos movimientos existen porque ha habido un avance en los derechos de las mujeres, en el reconocimiento de los derechos de las personas LGBT. Con el franquismo no hacía falta que hubiera un movimiento homófobo en la escuela porque la escuela ya era homofobia en sí. Hoy, por ejemplo, muchos pueblos en España pintan un banco con la bandera del orgullo o con la bandera trans. Aparece gente homófoba o transfoba y vandalizan los bancos escribiendo “maricón” o lo que sea. Y hay gente que dice que antes esto no pasaba, ¡pero es que antes estos bancos ni siquiera estaban en las calles o las plazas! Las conquistas sociales nunca se han logrado sin resistencias. Estos movimientos reaccionarios se dan en respuesta a los avances sociales. Ahora los líderes de estos movimientos ultraconservadores también se

han leído a Gramsci y se están apropiando y aplicando las mismas estrategias de los movimientos sociales que han conseguido estos cambios a favor de los derechos de las mujeres y LGBT.

En cualquier caso, tenemos que evitar el pesimismo -un instrumento del sistema para mantener las cosas tal y como están- y, en su lugar, reconocer y celebrar los cambios a favor de la igualdad que hemos logrado, porque eso nos muestra que el cambio es posible.

## Te invitamos a aprender más sobre José Ignacio Pichardo

"Abrazar la diversidad. propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico" (2015). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35740/>

"Somos diversidad. Actividades para la formación de profesionales de la educación en diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género" (2020). [https://www.igualdad.gob.es/ministerio/dgltbi/Documents/SomosDiversidad\\_DIGITAL\\_0707.pdf](https://www.igualdad.gob.es/ministerio/dgltbi/Documents/SomosDiversidad_DIGITAL_0707.pdf)

"Diversidades sexogenéricas, una oportunidad educativa" [https://www.youtube.com/watch?v=\\_swnhLiFCE4](https://www.youtube.com/watch?v=_swnhLiFCE4)



ENTREVISTA A  
**SUSAN BUELL**



**SUSAN BUELL: “SI PUDIÉRAMOS SACARNOS EL MIEDO DE HABLAR, DE INTERACTUAR CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD SEVERA, REALMENTE PODRÍAMOS INCLUIRLES MÁS”.**

---

**Entrevista a Susan Buell<sup>10</sup>**

Susan Buell es académica de la Universidad de Dundee, en Gran Bretaña. Su labor profesional ha estado marcada por la búsqueda de vincular su trabajo de investigación con el desarrollo de acciones concretas para apoyar a individuos o grupos con discapacidades intelectuales y a sus familias. Susan compartió su visión sobre las deudas aun existentes con el paradigma inclusivo y los efectos que causa en las trayectorias de vida una educación que está marcada por el miedo.

**Usted trabaja con personas que viven en condición de discapacidad severas, de tipo intelectual o sensorial. ¿cuáles son las principales deudas que tienen los sistemas educativos con estos estudiantes?**

Hay muchas diferencias dependiendo en el país en el que estás. En Latinoamérica yo he trabajado en Bolivia más que nada -un poco en Perú- y he trabajado en Inglaterra y en Escocia y he observado que para los niños que tienen discapacidad severa, discapacidad intelectual profunda y múltiple, mucho de lo que ocurre está relacionado con la política del país. El concepto de inclusión a veces es considerado por algunos gobiernos de forma más amplia que otros. Por ejemplo, aquí en Gran Bretaña ha habido una especie de campaña desde hace unos 20 años atrás para incluir a todos los niños en las escuelas regulares, sin importar su nivel de discapacidad. Y eso ha sido gran buena idea, en teoría. Pero la realidad en oportunidades es diferente y eso he visto también en Bolivia, trabajando ahí, donde el gobierno usaba el concepto de inclusión y lo interpretaba de forma que no haya ningún niño que debía estar fuera de la norma, de la normalidad.

Si comparamos los dos lugares (Gran Bretaña y Bolivia), aquí han empezado a incorporar algunos niños con discapacidad múltiple en las escuelas regulares con algo de asistencia, con algo de apoyo y algunos de ellos han estado ahí con más éxito que otros, dependiendo mucho del apoyo familiar. En Bolivia, en cambio, ello no funcionó, en parte porque han usado la palabra inclusión -y quizás hay gente que no le va a gustar esto- pero no existían los apoyos para los niños con mucha dependencia en las escuelas regulares. Por ejemplo, no había baño con acceso o formas para que pudieran subir o bajar. Muchas veces niños con dificultades muy severas necesitan alguien con ellos a su lado todo el tiempo, para comer, para ir al baño, para cambiar su pañal. Tener una persona de estas características es un recurso muy caro para el sistema educativo, y no sólo para países como Bolivia, aquí también, donde poco a poco se ha empezado a erosionar la política de incluir, porque los padres de familia no podían aguantar ver a sus hijos dejados esquina de la del aula, sin nada que hacer todo el día, mirando al cielo, porque ese día su apoyo personal tiene que ir a otra aula, con otro niño.

Entonces, en vez de cerrar toda la provisión escolar especial, se ha empezado a mantener niños con problemas múltiples y profundos en otras escuelas especialmente para ellos. Pero eso también tiene desventajas, porque los niños no están en un entorno con otros niños y no tienen las oportunidades que sí tienen los niños que están incluidos en la escuela regular.

---

<sup>10</sup> Académica de la Universidad de Dundee, Gran Bretaña.

Creo el gran vacío es la brecha entre lo que dicen las políticas y lo que pasa en la realidad, la política tiene que entrar con la realidad, porque sin las dos cosas no vamos a tener éxito. Y también se necesitan recursos, el modelo social de discapacidad no es barato y para armarlo se necesitan recursos humanos, materiales y eso cuesta. No hay forma de decir que ello no es así.

**Si los recursos son tan fundamentales, ¿qué pueden hacer los sistemas educativos de países que no son ricos? ¿Hay que tener menores expectativas?**

Yo creo que hay muchas cosas que sí se pueden hacer y que he visto, las que dependen un poco más de lo que hagan las escuelas, de lo que decida su equipo directivo, de la experiencia que tengan con niños con discapacidad y de cómo definen el concepto de inclusión. Siguiendo con el ejemplo de Bolivia, me he encontrado varias personas que sí estaban con toda la voluntad de hacer y que además estaban capacitando a sus profesores para usar técnicas y trabajando con padres de familia también para incluir a los niños, quizás dos horas por día en la escuela, quizás no todo el día. Yo diría que los avances en Bolivia no han sido tanto por la economía ni la política, aunque haya dicho que iba incluir a todos.

Hay barreras estructurales que se pueden arreglar fácilmente. Por ejemplo, si un niño que tenía silla de ruedas no podía llegar a la escuela, a veces necesita poco, por ejemplo, una rampa que sube o asegurar que el aula de los niños esté en la planta baja. Pero también hay otro tipo de respuestas: si un niño no puede subir las escalas, entonces lo llevan. Aquí [en Gran Bretaña] hay reglamentos de salud y seguridad que nos tienen rodeados, por lo que nadie haría eso aquí, porque no está permitido. En otros lugares hay más flexibilidad para usar el sentido común, de forma de proteger el concepto de inclusión para los niños con discapacidad.

También se requiere del trabajo de los profesores y la dirección de la escuela, porque puede ser que un niño haya tenido un buen año con una profesora en un aula y que al año siguiente no continúe esa trayectoria, porque el profesor que le tocó, tiene miedo de trabajar con niños con discapacidad. Un profesor de Noruega me dijo uno de los grandes temas respecto de la discapacidad que frenan a la inclusión y la comunicación natural, es el miedo. Si pudiéramos sacarnos el miedo de hablar, de comunicarnos, de interactuar con personas con discapacidad severa, realmente podríamos incluirles más. Algunos profesores no sienten que tienen la capacidad, no tienen la confianza personal para "lanzarse" a educar a un niño en su situación.

Entonces creo que sí hay formas, la inclusión es algo en que todos podemos colaborar.

**Usted ha dicho que, además de la voluntad e interés activo es necesario desarrollar conocimiento técnico para la enseñanza de niños con discapacidad. ¿Qué se requiere para ello?**

Me gustaría ver más módulos en formación inicial para profesores que traten de estas técnicas, que tengan un módulo que se enfoque en cómo incluir niños, pero no sólo la filosofía o el concepto, sino el qué hago con este niño o niña. Por ejemplo, aquí tenemos la meta curricular de que un niño de 5 años tiene que estar leyendo tal y tal, hasta no sé qué edad, pero ¿cómo hacemos para traducir esta meta para niños con estas características? Hay formas de hacerlo, por ejemplo, una meta puede dividirse en diez pasos para lograrla. Con ello un docente puede decir "ah, entonces lo que tengo que enseñar a este niño es, por ejemplo, lograr que el revise un libro con dibujos, o llenar la última palabra de las páginas este libro" y eso para él va a su meta para avanzar en el currículum del año.

Si los profesores no tienen la libertad y el conocimiento de cómo manejar el currículo regular y traducirlo para un niño de cierta edad y de ciertas habilidades, tenemos que darles las herramientas para hacer eso. No podemos esperarles a que hagan eso naturalmente, algunos

pueden, pero algunos no van a saber cómo. Tenemos que darles las herramientas en su formación: de qué hago si este niño es autista, qué hago si tiene una discapacidad intelectual leve o severa, si puede comunicar, si puede poner atención en algo, algo si entiende el lenguaje, si habla, si no habla, etc. Deben tener una forma de ver al niño como una persona integral y decidir cómo van a poder incluirle con el currículum y las actividades de los otros niños. Si no practican eso en la formación, nunca van a poder hacerlo en la realidad.

Aquí en Gran Bretaña antes se podía estudiar una maestría de educación especial, ya no hay eso, casi nada, casi ninguna universidad ofrece esto como especialidad. En parte, esto ocurrió porque no había muchos interesados en estudiar eso. Parece que no es muy sexy trabajar con niños con discapacidad, tal vez los jóvenes sienten que no se va a avanzar sus carreras haciendo eso, pero si estás trabajando, por ejemplo, en la escritura, sí se pueden hacer grandes cosas.

Por otro lado, todo esto también requiere tiempo. Los maestros en las escuelas a veces no tienen tiempo ni para respirar y si tienen 60 niños, como lo vi algunas veces en Bolivia, En este escenario las ideas que te comparto se vuelven casi imposibles.

### **La situación de discapacidad cruza todas las dimensiones de la vida, incluyendo la de ser estudiante. ¿Qué ha podido indagar sobre la experiencia educativa un estudiante con discapacidad?**

Una de las cosas que he encontrado con niños que podían hablar conmigo para explicarse era la falta de expectativas de la escuela y de sus profesores respecto de su esfuerzo y capacidades. Los niños sabían que podrían hacer cosas, pero sus profesores no le han pedido hacerlo, no le han dado esa tarea, y el niño termina sentado ahí, pensando que podía intentararlo y que por qué no está incluido.

Los niños con Síndrome de Down tienen un continuo de capacidades muy amplia. Por ejemplo, algunos aprenden a leer y escribir muy bien y luego trabajan en diferentes lugares. Hablando con adultos, muchos me han hablado de sus experiencias en la escuela. Un señor de sesenta años vino conmigo, porque quería participar en un proyecto que yo estaba realizando. Yo le di algo para que leyera. Le dije "¿puedes leerlo?" Y no pudo, pero quería estar en el proyecto porque me dijo que había pasado cada año en la escuela, donde asistía cada día, pero no aprendió a leer y no aprendió a escribir y él sabía que hubiera podido hacerlo. Ahora tiene 60 o 70 años y me he sentido mucha frustración, porque qué oportunidad se ha perdido para esa persona, que no ha podido hacerlo porque la esperanza respecto de él era tan baja. A veces pasa por miedo de no querer que el niño se ponga mal al no poder hacer algo, o porque piensa que normalmente no puede, o que está acostumbrado a que el niño empiece y no termina, hay varias razones, pero en todas ellas a veces subestimamos lo que pueden hacer los niños, o lo que pueden intentar hacer.

Esa es la eso es esa es la historia más fuerte que he visto de todas las entrevistas que he hecho con adultos y jóvenes que han pasado por la por la escuela.

## Te invitamos a aprender más sobre Susan Buell

"Approaches to communication assessment with children and adults with profound intellectual and multiple disabilities" (2019). <https://discovery.dundee.ac.uk/en/publications/approaches-to-communication-assessment-with-children-and-adults-w>

"Communication with Children with Severe or Profound Intellectual Disabilities: A Guide for Parents" (2021). <https://cerebra.org.uk/wp-content/uploads/2021/11/Communication-1.pdf>



ENTREVISTA A  
ERNESTO REAÑO



## ERNESTO REAÑO Y LA NEURODIVERGENCIA: "A VECES HAY UNA IDEA MUY NAIF SOBRE LA INCLUSIÓN".

---

### Entrevista a Ernesto Reaño<sup>11</sup>

Ernesto Reaño es un psicólogo y lingüista peruano que se ha especializado en las temáticas relacionadas con la neurodivergencia, poniendo particular foco en el autismo. Realizó su doctorado en Ciencias del Lenguaje en la Université Sorbonne Nouvelle Paris – III de Francia y a su regreso a Perú fundó el grupo de investigación Equipo de Investigación y Trabajo en Autismo (EITA). Sostuvimos una conversación para profundizar en la concepción de neurodivergencia, sus vínculos y tensiones con el paradigma inclusivo y los desafíos que le presenta a la escuela actual.

### ¿Cuáles son las principales contribuciones de la perspectiva de la neurodiversidad al paradigma inclusivo?

Tenemos que pensar que cuando hablamos de neurodiversidad hablamos de tres perspectivas. En primer lugar, la neurodiversidad es un hecho biológico. Todos tenemos cerebros diferentes, y esos cerebros se agrupan según ciertas similitudes. Los neurotípicos son la mayoría, pero también están aquellos que se apartan de esa tipicidad, lo neurodivergente: el autismo, el déficit de atención, etcétera.

Lo segundo es la neurodiversidad como paradigma, que entiende que no existe algo así como el llamado "cerebro normal"; existen construcciones sociales que consideran que existen cerebros mejores que otros, de forma similar a quienes piensan que existen etnias mejores que otras o que hay un género que tiene más destrezas. Sin embargo, lo que importa es el bienestar de cada uno de estos individuos y cuando se cree que hay un tipo de configuración cerebral mejor que otra, es porque se habla bajo discursos de poder que tienen que ver con la productividad, con la normalización o con determinadas aspiraciones de cierta hegemonía.

Y tenemos la neurodiversidad como movimiento de justicia social, basado en el modelo social de la discapacidad, que lucha por los derechos de las personas neurodivergentes. Desde esta perspectiva, se aspira a una inclusión educativa que considere las variaciones y diferencias que se dan a nivel cerebral, sin evaluar que alguna de estas configuraciones es mejor que otra y buscando generar adecuaciones para el bienestar de cada una de las personas sobre la base de una noción de derechos fundamentales.

La perspectiva del derecho podría nutrirse mucho de este concepto de neurodiversidad, porque esta perspectiva presupone una mirada ética que considera la inclusión desde de la lógica de los derechos. El movimiento de la neurodiversidad tiene como propósito que las personas neurodivergentes sean reconocidas como *neurominorías*. Un *neurominoría* sería el equivalente, por ejemplo, a minorías étnicas o a minorías de diversidad sexual, que considera una lucha en las aspiraciones por derechos, ajustes y acomodaciones.

### Usted en su trabajo utiliza el concepto de *capacitismo*, para referirse a la exclusión de las personas neurodivergentes. ¿Puede explicar a qué se refiere?

El concepto de *capacitismo* alude a la discriminación que existe sobre las personas que son vistas o percibidas como discapacitadas, lo que también puede interpretarse como formas de opresión o discursos de odio al considerarlas como "no productivas" y que por ello son segre-

---

<sup>11</sup> Fundador y director de Equipo de Investigación y Trabajo en Autismo (EITA).

gadas. Esa mirada se entronca con otros discursos similares, como el racismo o el machismo, porque el capacitismo tiene también esa lógica de exclusión, de valoración negativa sobre personas respecto de las cuales se busca levantar una barrera. El *capacitismo* se expresa de diversas maneras, tanto hacia la discapacidad física, como a la mental o cognitiva.

El capacitismo se expresa en diferentes áreas, a la hora de buscar respuestas, pues no hay una reflexión hecha respecto de la manera en que se está discriminando. A la escuela se le hace difícil darse cuenta de cuáles son las adaptaciones que requerirán alumnos con déficit de atención o un alumno autista. Pero también ello sucede dentro de los espacios de salud: qué tanto puedo adecuarme desde una lógica de la normalidad a personas que procesan de manera diferente, y también dentro de lo laboral: el 80% de los adultos autistas a nivel mundial está desempleado o subempleado.

Probablemente hemos avanzado mucho más respecto del machismo, porque podemos reconocer actitudes machistas y denunciarlas, o respecto del racismo o el clasismo y una serie de discursos que nítidamente buscan excluir, segregar o discriminar. Pero respecto el capacitismo no, porque no hemos hecho la misma reflexión y seguimos perpetuando ciertas ideas paternalistas referidas a cuáles son los derechos de esas personas.

Cuando se hizo la ley sobre autismo en el Perú, no fue consultada ninguna persona autista, ningún redactor de la ley era autista. No parece algo que alarme, pero si yo hago una ley sobre la violencia de género contra la mujer y todos los autores fueran son hombres, habría un gran y merecido escándalo.

La edad promedio de una persona autista de vida es entre los 45 y 50 años y no estamos hablando de que exista congénitamente algo que haga que mueran más temprano. Sin embargo, los trastornos de estrés postraumático por constantes invalidaciones, por falta de ajustes, por el poco acceso de calidad a la salud, a los sistemas educativos, depresión, ansiedad y todo lo que eso va generando sobre el cuerpo, hacen que haya una mortalidad mucho más elevada. Todo eso también es parte del *capacitismo*.

### **¿Qué tiene que ver el capacitismo con las acciones de tutelaje o paternalismo con las que la sociedad parece ver a las personas neurodivergentes?**

En discursos como el del racismo es más evidente el ejercicio activo de la discriminación. En el caso del *capacitismo*, no es que salga un discurso en contra de las personas autistas, de las personas neurodivergentes o discapacitadas. Pero la actitud paternalista, de tutelaje, de que son como niños eternos, personas que convocan a mis buenas intenciones y en base a mis buenas intenciones voy a tratar de darles algo, todo eso afecta la visión de base de que son sujetos de derecho y prolonga la exclusión.

Detrás de la máscara de la buena intención no damos lo que es requerido y no se reflexiona sobre una serie de necesidades inherentes al ser humano. Por ejemplo, un gran ausente en las concepciones sobre la discapacidad, de neurodiversidad o del autismo en particular, es el tema de la sexualidad: la orientación sexual o de la identidad de género, son temas poco más que tabú, o que a lo mejor ni siquiera se piensan porque se da por sentado que son justamente. Como se les percibe como niños eternos, se piensa que ello no es primordial para estas personas. Esta infantilización hace que, luego de la escuela, muchas personas neurodivergentes queden un poco al desamparo, porque nadie se preocupa o piensa sobre el adulto autista. Dejaste de ser niño y como que entraste a un limbo. Entonces, te doy algunas prestaciones, te hago que hagas algunos trabajitos pequeños, pero no te reconozco como un semejante.

**.Al menos en el discurso, la educación va transitando hacia un paradigma inclusivo. ¿Qué lugar tienen en el presente y en el futuro programas especializados, que provienen de estadios previos y que están más asociados a la idea de integración? ¿Hay que eliminarlos?**

Yo creo que lo que hay que comprender es que el paradigma de la inclusión es fundamental, pero que es todo un proceso al cual es difícil llegar. Por un lado, si yo le digo a usted, "te invito a mi fiesta" es distinto a que le diga "te incluyo en mi fiesta", eso le sonaría extraño. A veces yo creo que la inclusión lucha con esa carga, la palabra puede distar mucho de su filosofía.

Por otra parte, en la práctica requiere de inversiones educativas bastante fuertes: especialización de los docentes, auxiliares de aula, de organizar también el espacio físico. No es solamente tener a la persona en silla de ruedas, de poner las rampas. En el caso de una persona autista, por ejemplo, implica considerar que tienen un perfil sensorial diferente, que probablemente requiera de adecuar las aulas de manera visual y auditiva. Y así habrá otras necesidades. Entonces, es cambiar realmente el paradigma, lo que implica también un esfuerzo para cada una de estas acomodaciones pueda ser comprendida y disponga del personal necesario. Esto, ciertamente choca con dificultades económicas, de espacio, de capacitación para que la inclusión pueda ser efectiva.

Considerando este escenario, tenemos el modelo anterior, el de la integración, donde no todos conviven, pero las personas que tienen "necesidades educativas especiales", reciben apoyo mediante especialistas y determinado tipo de cuidados. Ese es el modelo de tránsito desde la escuela especial a la escuela inclusiva y si bien la idea de integración está superada, creo que no debiéramos dejarla tan rápido, porque a lo otro no llegaremos tan rápidamente. Podemos rescatar del modelo de la integración, cierta idea de protección, sin ser paternalista. No se trata de poner en un cristal, pero sí de proteger, de estar más al tanto, ir preguntando y dando las herramientas que se requieren a quienes las necesitan.

Si un espacio que fuese realmente inclusivo, necesitaría de personas que puedan monitorear, acompañar y que estén capacitadas en esto. Si ya estamos en el punto de llegar a eso, perfecto, pero si no lo tenemos, el modelo de la integración todavía nos proporciona ciertas pautas donde se puede proteger, sin llegar al tutelaje.

A veces hay una idea muy naif sobre la inclusión, un poco "abrimos las puertas y entran", pero después claro, no tengo la capacidad de hacer lo que tengo que hacer. Si estoy poniendo cuotas, entonces no estoy siendo inclusivo. Para ser realmente inclusivo yo no tendría que poner ninguna cuota de ningún tipo, pero sí puedo sincerarme y decir estoy poniendo cuotas porque todavía no me doy abasto, que estas cuotas tienen que terminar en algún momento y me pongo como meta y como plan llegar verdaderamente a la escuela inclusiva.

## Te invitamos a aprender más sobre Ernesto Reaño

"El retorno a la aldea. Neurodiversidad, autismo y electronalidad" (2019). [https://www.researchgate.net/publication/332651885\\_El\\_retorno\\_a\\_la\\_aldea\\_Neurodiversidad\\_autismo\\_y\\_electronalidad\\_Segunda\\_edicion](https://www.researchgate.net/publication/332651885_El_retorno_a_la_aldea_Neurodiversidad_autismo_y_electronalidad_Segunda_edicion)

Blog de Ernesto Reaño: <https://ernestoreano.pe/>

*"La normalidad y sus trastornos"*.  
<https://ernestoreano.pe/la-normalidad-y-sus-trastornos/>



ENTREVISTA A  
**ANNA FORÉS**



## **ANNA FORÉS: HOY EL CONCEPTO DE RESILIENCIA SE HA DESVIRTUADO Y SE HA NEOLIBERALIZADO.**

---

### **Entrevista a Anna Forés<sup>12</sup>**

Las escuelas y los sistemas educativos han debido responder a una emergencia de las emociones, que ha sido producto de la pandemia. Conceptos como bienestar o apoyo socioemocional han estado muy presentes como demanda tanto de estudiantes como de adultos y las instituciones educativas han buscado entregar las mejores respuestas, pero sin necesariamente disponer de la formación o las orientaciones necesarias.

Conversamos con Anna Forés sobre educación, emociones y resiliencia. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y académica de la Universidad de Barcelona, donde es codirectora de su posgrado en neuroeducación, Forés cuenta con una amplia experiencia de investigación y docencia relacionada con las emociones.

**Existe una crítica respecto a la poca cabida que tiene el abordaje de las emociones en la educación, especialmente en el currículum de los sistemas escolares. ¿A qué cree usted que se debe esa dificultad?**

Bueno, yo creo que básicamente se debe a que se conocía muy poco al respecto y ahora, gracias a las aportaciones de la neuroeducación, hay evidencia científica. Antes parecía en faltaba esa evidencia respecto de las emociones y, por tanto, este tema era barrido de la educación. Ahora están esos antecedentes empíricos, la tecnología que nos permite ver qué pasa en nuestro cerebro realmente cuando estamos aprendiendo y sabemos realmente cuál es la incidencia de las emociones en el aprendizaje.

Me gusta recordar una gran frase de Francisco Mora, que dice "sin emoción, no hay aprendizaje". O sea, que imagínate que así debe ser de importante, ¿no?

**¿Qué aprendizajes de la investigación en neuroeducación usted cree que son particularmente relevantes para considerar la incorporación de lo emocional en la enseñanza? ¿Cuáles son hallazgos que usted cree que debiera conocer, por ejemplo, un hacedor de política y también un docente?**

Lo que ha venido a aportar la neuroeducación es justamente demostrar el por qué hay cosas que sí funcionan, o por qué hay cosas que no funcionan en educación. Ya tenemos esa evidencia de por qué es así o por qué no es así y una de las cosas que seguro nos ha aportado es ese papel tan importante de que, si yo como estudiante me emociono cuando estoy aprendiendo, luego como maestro debo hacer ese aprendizaje más emocionante, para que se consolide con mucha más fuerza. Entonces, la pregunta es cómo yo puedo trabajar esas emociones en el aula, en bien de facilitar el aprendizaje.

Otra cosa que también sabemos es que muy importante es el bienestar. Sí yo, maestro, no estoy bien, tampoco voy a enseñar bien. Y si mis estudiantes no están bien, por mucha metodología innovadora que haga y por mucha transformación que quiera hacer, si no está en las mejores condiciones de aprender, no van a aprender bien. Entonces, como dice Marina Garcés, cuidarnos es la nueva revolución. Hay que cuidarse para poder estar al máximo de nuestra potencialidad para aprender.

---

<sup>12</sup> Académica de la Universidad de Barcelona y Directora adjunta de la Cátedra de Neuroeducación en la misma universidad.

Por ejemplo, un eje clave para que no haya abandono escolar -que el día de hoy es una gran preocupación a nivel mundial- es que se ha demostrado que, si es que hay vínculo, no hay abandono. Entonces, si yo, maestro, yo director o directora de escuela sé eso, trabajaré justamente para que haya ese vínculo, no solamente entre chicos y chicas, sino también entre maestros, entre maestros y chicos, entre dirección, maestro y chicos, entre la comunidad educativa. Cuando el vínculo es más más potente, es más difícil que yo abandone el sistema. Si yo me siento parte, soy yo el protagonista, si yo voy a la escuela, al instituto, a la universidad y yo siento que eso es mi casa, que eso es mi proyecto, yo no voy a abandonar, voy a hacer que eso tire hacia adelante.

**¿Qué tan especialista tiene que ser un profesor o una profesora en la comprensión de las emociones para realizar lo que usted dice? ¿Qué tiene de autodidacta, de intuitivo, o de experto?**

Yo creo que, sobre todo, es el quererle dar cuenta, es decir, saber de la importancia que tienen las emociones y luego considerarlo cuando hago cualquier tipo de enseñanza, esté enseñando lo que esté enseñando, da igual la materia. Lo importante es que yo sepa de la trascendencia que tiene justamente trabajar desde el plano emocional.

Eso sí, hay un riesgo, que es caer en una sociedad *terapeutizada*, de intentar proteger tanto a nuestros chicos, que se convierten en copitos de nieve. No estamos hablando de eso, no podemos pasar de un extremo al otro, y a veces nos vamos de un extremo al otro. Pero sí debemos atender emocionalmente a nuestros chicos, porque muchos de ellos tienen mucho dolor en el aula y más aún a partir de la pandemia.

**Justamente, un tema obligado en las escuelas durante este período de pandemia es que ésta habría obligado a la escuela y a los gobiernos a priorizar el tema de las emociones, en función del alto estrés vivido y la necesidad de contención de los diferentes miembros de las comunidades educativas. ¿Usted está de acuerdo con ello? ¿Y si es así, cómo evalúa usted la respuesta que ha habido, considerando que ésta ocurrió de forma más bien intuitiva o emergente?**

Al parecer, siempre terminamos actuando de emergencia, en vez de actuar más planificadamente. Evidentemente, con el COVID en su momento tuvimos que hacer alguna respuesta de emergencia, porque no había otra. Pero ahora, que han pasado ya dos años, sí que podemos haber aprendido cosas y trabajar un poco más planificadamente. Pero también es cierto que hoy, a nivel social, hay mucha más ansiedad, hay mucho más sentimiento de frustración, chicos y chicas que se nos están suicidando, por tanto, hay un problema de salud mental también detrás, que es un espejo de cómo está la sociedad, del mensaje que les estamos dando a estos chicos, estas chicas.

En este escenario, me parece que, lo primero de todo, es partir de la base que durante la pandemia al profesorado se le exigió mucho, tanto como al personal sanitario, y a otros colectivos. Yo no digo que fuera el único, pero como colectivo "se arremangaron mucho". En España sólo estuvieron cuatro meses sin colegio, o sea, enseguida se volvió el colegio sin vacunas, se les tiró al ruedo demasiado pronto y sin protección, pero por el bien justamente de los chicos y las chicas. Entonces, el maestro ha sido un profesional que lo dio todo, que llegó agotado a al final del primer año, ha seguido un segundo año agotado y al que le estamos pidiendo más cosas, pero no le estamos dando más cosas. Entonces, yo creo que lo primero que tenemos que hacer es cuidar al cuidador, cuidar al profesorado, porque si los vamos quemando no van a poder hacer bien su labor.

**Antes de la pandemia, usted escribió un libro y algunos trabajos relacionados con el concepto de resiliencia, que es un término que bien se puede relacionar con este proceso que hemos vivido. ¿Cómo se puede desarrollar la resiliencia de nuestros estudiantes o en nuestros propios docentes, para enfrentar una situación de estas características?**

Lo primero que tenemos que entender es de qué resiliencia estamos hablando, porque cuando los políticos utilizan el concepto de resiliencia... Hoy el concepto de resiliencia se ha desvirtuado y se ha *neoliberalizado*. Ahora tiene una connotación de "bueno como tú vas a poder, lo que hagamos nosotros como Estado da igual, porque tú vas a poder. Pero ¿y si no puedo? Entonces, cuidado, porque justamente yo voy a poder ser resiliente, o los profesores van a poder ser resilientes, si el contexto está apoyando esa resiliencia. Entonces yo puedo tener una situación X, pero si tengo una buena red de apoyo será más fácil que yo pueda salir adelante. Entonces, cuidado con el discurso de que "ahora, como la gente ya es resiliente, pues que se apañen". No es así. La sociedad debe generar como condiciones para que se dé la resiliencia.

Hay muchos elementos que están detrás de la resiliencia. Lo que decíamos antes, si yo me siento participe de mi comunidad educativa, es mucho más fácil que sea resiliente. Si yo me siento un elemento aislado dentro de una escuela, de un instituto, de una universidad, entonces es más posible que abandone. Entonces, si me siento protagonista de este proceso, si me siento reconocido, si me siento visto valorado por los maestros, por mis compañeros, con ello evitaríamos el *bullying*, pero también estaríamos promoviendo la resiliencia. O sea, hay muchos elementos que no juegan solamente no para un tema, sino que nos ayudan a ir tejiendo diferentes posibilidades.

**Al principio de la entrevista le preguntaba sobre el currículum. Este instrumento, sobre todo cuando tiene un carácter nacional, es bastante estructurado y estático y ha tendido a priorizar un tipo de conocimiento que no necesariamente el relacionado con las emociones. ¿Es posible que el currículum pueda integrar la enseñanza de las emociones o existe un problema estructural en ello?**

No veo un problema estructural, yo creo que el trabajo con las emociones lo puedes hacer transversalmente. Ha habido una idea de poner el trabajo emocional como una asignatura más, pero para mi entender es mejor hacerlo y trabajar lo emocional a nivel transversal. Hay muchas oportunidades para hacerlo: el patio es un escenario increíble para trabajar las emociones, también la hora del comedor o en otros espacios que son muy buenos para trabajar de las emociones. También en cualquier situación de la clase se puede estar trabajando el respeto, la empatía o la asertividad. Es que es el día a día es el lo que nos lleva al bien común, al convivir.

Un sistema educativo que promueva el desarrollo de las emociones sería algo que atravesaría todas sus capas. Ciertamente, se requiere de la sensibilidad respecto de estas temáticas a nivel legislativo, formal o curricular, pero también en la forma de cómo se conducen los centros educativos. ¿El director saluda empáticamente al señor o la señora de la limpieza?, porque ahí empieza. Yo puedo haber tenido un súper currículum maravilloso, pero después en mi forma, en mi trato, en mi día a día, estoy entregando un mensaje que es totalmente contradictorio, tenemos un gran problema. Entonces, no es algo que solamente lo tiene que sostener un papel, sino que es algo que va mucho más allá, que es en el plano de la convivencia del día a día, en cómo nos relacionamos en, si hay un espacio de buenos días entre todos antes de empezar el trabajo para saber cómo estamos los unos con los otros, o cuando vemos que un compañero está mal, ¿alguien vela por este compañero par? O sea, no es que solamente

haya un currículum, sino también pasa por la cotidianeidad, por esto que no está escrito, por los intangibles de la educación.

**¿Qué tipo de formación o desarrollo profesional docente se requiere priorizar se para que nuestros profesores y nuestras profesoras, puedan abordar exitosamente el trabajo emocional?**

Yo creo que toda esta temática emocional tendría que estar presente en la formación inicial, evidentemente, y después sigue, claro. Hay masters de educación emocional para para hacer más incidencia en esta temática, para aquellas personas que realmente quieren saber mucho, pero antes que todo debiera estar presenta en la formación inicial de los maestros y maestras.

## Te invitamos a aprender más sobre Anna Forés

"5 principios de la neuroeducación que la familia debería saber y poner en práctica" (2018).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6711411>

Blog de Anna Forés: <https://annafores.wordpress.com/>

"Resiliencia. Crecer desde la adversidad" <https://vimeo.com/257866277>



ENTREVISTA A  
**CATERINE GALAZ**



## **CATERINE GALAZ: “NO ES NECESARIO QUE TENGAMOS NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES DENTRO DE LAS ESCUELAS PARA TRABAJAR EL RACISMO O LA XENOFOBIA”.**

---

### **Entrevista a Caterine Galaz<sup>13</sup>**

La migración es un fenómeno de relevancia y repercusión mundial que despierta diferentes pasiones y no deja indiferente. Niños y niñas llegan a un nuevo país debido a procesos de movilidad de sus familias y deben participar de instituciones y culturas escolares que no conocen, así como enfrentarse a diferentes desafíos, entre ellos el trato discriminatorio de la sociedad.

Conversamos sobre esta temática con Caterine Galaz. Doctora en Ciencias de la Educación, académica de la Universidad de Chile e integrante del GT de CLACSO Migraciones Sur-Sur, hoy se desempeña en la Dirección de Estudios de la Fundación PRODEMU.

### **En sus trabajos de investigación sobre personas migrantes usted utiliza el concepto de “polivictimización”. ¿En qué consiste?**

Este concepto se utiliza en temas de vulneración de derechos de la niñez en general. En nuestro trabajo con la académica Iskra Pavez lo utilizamos porque vemos que, sobre los cuerpos de la niñez migrante operan una serie de desigualdades y vulneraciones. La “bajada” que tienen las discriminaciones hacia ellos tienen especificidades y se cruzan entre sí, es decir, sufren diferentes y variadas formas de vulneración de derechos por diferentes temas, no solamente por ser niños o niñas, sino también por ser personas extranjeros o de cierta nacionalidad, por haber sido racializados, por estar en una determinada situación socioeconómica, etc. Hay una serie de factores que inciden en que sean mayormente vulnerabilizados y la expresión de esa vulnerabilidad es múltiple, puede ser violencias sexuales, simbólicas, físicas, psicológica, bullying cibernético, etc. Por eso se llama polivictimización, porque en el fondo hay una serie de factores que se combinan, superpuestos por estas macroestructuras, que afectan en cómo se entiende al otro o la otra.

### **Ustedes utilizan también el concepto de interseccionalidad.**

El concepto de interseccionalidad no nace de las ciencias sociales, sino que viene de las luchas sociales feministas y lo que intenta mostrar es cómo se confabulan entre comillas las diferentes desigualdades entre sí. Es decir, no hay una sola desigualdad operando, por ejemplo, la económica -que es la que más solemos ver-, sino que se articulan muchas veces la desigualdad de género, la adultocéntrica, la desigualdad por procedencia nacional, etcétera. Lo importante es ver que muchas veces hay sujetos ubicados en esas intersecciones, quienes están siendo invisibilizados al no ser cubiertos por ninguna política de apoyo, porque están en una conjunción en que no se puede explicar solamente su vulneración a partir de un único factor. Por ejemplo, situación de la niñez migrante no se puede solo explicar por la vulneración de derechos como niñez, sino que también la xenofobia, el racismo, el clasismo, etcétera, que provoca que ellos y ellas sean vulnerabilizados de forma diferente a las personas chilenas de la misma edad.

### **¿Cómo afecta la polivictimización en la experiencia educativa de los y las estudiantes migrantes?**

Lo que hemos visto en las investigaciones que hemos hecho es que afecta en todo sentido, a nivel de aprendizaje, a nivel de trayectoria académica o a nivel de salud mental. Por ejemplo, en

---

<sup>13</sup> Dirección de Estudios de la Fundación PRODEMU.

oportunidades sus familias los cambian de colegio para protegerlos, precisamente para evitar estas presiones. Hay algunos colegios que son más abiertos hacia la migración, pero puede ocurrir que se generen ciertos guetos, porque en el fondo son las únicas escuelas que los y las reciben. Tienen proyectos educativos más interculturales, lo cual favorece que está bien, por un lado, pero está el riesgo siempre de que termine siendo un gueto de población migrante y que las personas chilenas se vayan de esos colegios. También, el hecho de que no haya planes de intervención en algunas escuelas contra el *bullying* xenófobo hace que la niñez busque protegerse, por ejemplo, entre los pares de la misma nacionalidad.

Lo que vimos también en algunas escuelas es que hay una cierta normalización del trato discriminatorio, por parte de la adultez, tanto de directivos como algunos docentes. No estoy diciendo en todas las escuelas, sino que en algunas en que se dice "esto es típico de niño", se le resta importancia a las conductas de acoso. Hay una normalización de ciertas prácticas como "no importantes", y por lo tanto, no hay intervención. Los planes de convivencia suelen ser muy generales, que al final no cubren nada, no cubre ni la LGTBfobia, ni tampoco la xenofobia interna. En la mayoría de las escuelas la interculturalidad es vista como como una especie de folklorización, como solamente realizar algunas fiestas, algún acto -aunque eso ya es un avance-. Sin embargo, hay que ir más allá, desarrollando proyectos educativos que sean interculturales, en que, solo por dar un ejemplo, si en las matemáticas llegan de otra manera a un resultado eso no se invalide o que en otras asignaturas como lenguaje leamos a autores latinoamericanos, etc.

### **Las últimas décadas han mostrado avances en esta materia, desde las políticas educativas. ¿Cuáles son a su juicio las principales deudas?**

Yo creo que una de las cosas importantes es el paso desde la secundaria al nivel terciario. Hay gente que queda estancada, porque, si bien las personas pueden acceder a la educación secundaria estando en una situación irregular, luego hay un problema para entrar a la universidad o terciaria. Ahí hay un tema que no se ha resuelto normativamente y está siendo importante porque llevamos más de 20 años con una mayor intensidad en la llegada de población migrante.

En las escuelas falta que pasemos a verdaderos planes interculturales, entendiendo que la gente se va a quedar, que van a ser nuestras vecinas, que van a estar en nuestro colegio y que tenemos que hacer proyectos más integrados, que impliquen reconocimiento, validación de esas personas, de sus culturas, de sus países. Tenemos que combatir el nacionalismo excesivo que hay en Chile en todo sentido y la escuela en eso es un agente importante. Entonces, hay que ver de qué manera deconstruimos eso, cómo podemos, por ejemplo, establecer programas de contenidos que sean mucho más latinoamericanos. Tenemos programas muy occidentalizados, a los que falta el reconocimiento de otras culturas, qué decir con los pueblos indígenas.

Tanto los proyectos educativos como los planes de convivencia debieran tener unos mínimos comunes, que apunten al reconocimiento de la diversidad social, que está en todos los territorios: ahora encontramos gente extranjera también en Aysén, en Punta Arenas, en Putre... Se requieren planes educativos que sean más acordes la diversidad local. Los planes de convivencia no pueden invisibilizar situaciones, ni ser sólo reactivos frente a determinadas situaciones. Por ejemplo, yo también trabajo temas de sexualidad y la gente reacciona a cuando hay una persona que se declara trans, pero ¿por qué no hacerlo antes?, ¿por qué, en vez de reaccionar, mejor planificar y hacer un trabajo más de proyección y de formación previa? Lo mismo con el tema de la xenofobia, no es necesario que tengamos niños y niñas migrantes dentro de la escuela para trabajar el racismo o la xenofobia. Se necesita que los planes de convivencia sean más concretos, que ataquen el *bullying* de cualquier tipo y que sea más formativos.

## ¿Cómo se ha dado la relación al interior de las escuelas entre estudiantes chilenos y migrantes?

Sobre las relaciones en la escuela no se puede generalizar, depende mucho de los proyectos educativos. La mayoría de las personas migrantes están en la educación pública, donde sabemos ha habido y aún existen problemas de financiamiento y recursos. Y eso implica que los espacios físicos a veces sean más degradados, que los docentes sean más mal pagados. Hay una serie de factores estructurales que hacen que sean las escuelas que viven diferentes tensiones, debido a que los recursos se tienen que distribuir considerando diferentes necesidades. A esta situación estructural hay que agregar que no en todas las escuelas hay proyectos educativos que hayan logrado generar propuestas interculturales de buenas relaciones entre padres, madres, docentes y estudiantes. Hemos encontrado casos de escuelas que promueven que directamente no lleguen sus personas migrantes. Les dicen "vaya mejor a la escuela de allá, que hay un proyecto mejor para ustedes" y las derivan, para evitar "tener el problema". La lógica es que, si incluyo otra población va a ser más problemas, sobre todo si llegan hijos de personas en situación de irregular. Preexiste esa idea de que la migración es un problema y no un aporte.

En segundo lugar, hay muchos prejuicios con ciertas nacionalidades, no sólo de apoderados hacia ciertos estudiantes, sino que también dentro del profesorado, en que hemos encontrado mucha invisibilización del *bullying* xenófobo, del racismo interno o incluso conductas -no mayoritarias- que pueden ser xenófobas o racistas. Algunos estudiantes nos dicen "a mí me tratan diferente que a otra persona", "a mí me deja fuera", "a mí me llama la atención más veces". Pese a ello, hay muchos docentes que le están poniendo muchas ganas, sin ningún tipo de experiencia y con mucho autoaprendizaje y que intervienen en base al sentido común y en pos de los derechos de todas las personas.

Los niños y las niñas buscan una salida a este tipo de situaciones que viven. Entonces, se agrupan y defienden entre pares. Yo lo que veo es que dentro de la escuela falta mucha intervención en ciertas situaciones, porque se actúa solo cuando los casos llegan al límite.

En relación al tema del racismo con la población haitiana, más que por el lenguaje -que a veces sirve como una excusa- lo que veíamos con algunas niñas haitianas que nos contaban que habían sido muy sexualizadas en sus cuerpos, así también algunas dominicanas y colombianas. Eso se expresaba en tocaciones, *bullying* psicológico, malas palabras hacia ellas, mucho "ándate a tu país" o expresiones de denostación por el color de piel. El color de piel y la sexualidad es la vía para hacer *bullying*. Eso pasa mucho y no sólo entre estudiantes, también ocurre fuera, por ejemplo, cuando salen del colegio en la calle, con adultos que les dicen cosas en las calles. Las niñas y los niños haitianos, dominicanos y colombianos denuncian harto racismo.

Dentro de este escenario, las personas colombianas, venezolanas y dominicanas han aprendido a reaccionar. Sin embargo, las haitianas tienen una forma de reacción que consiste más en tener bajo perfil, tratar de evitar el problema. La forma de entender la figura del profesor también es diferente para ellos y ellas, pues consideran que el profesor o la profesora es una autoridad. Incluso más que los padres y madres, o sea lo que diga el profesor, es más ley que lo que digan ellos. Todo va a depender del docente que te toque: si es bueno y proactivo, va a ser un factor protector, pero si no, puede que el profesor piense cosas como "no pasa nada" o "esto es típico de niños", eso invisibiliza y genera que las niñas y los niños se retraigan mucho más.

Ahora, tampoco generalizaría, también hay estudiantes, profesores y directivos que están empeñados en generar un cambio.

Lo que pasa es que no hay una "bajada", aquí es como todo autoproducido, es decir, el profesor que tiene la sensibilidad lo hace o el directivo que tiene el interés genera un cambio interno en la escuela. Pero no hay una cuestión transversal, es todo muy variado. Entonces yo lo que creo que falta son unos mínimos que todas las escuelas deberían tener, sean privadas, públicas, religiosas o no religiosas. Luego viene el Proyecto Educativo, pero incluso antes de ello, los mínimos no están muy claros o son muy básicos; no hay en temas de xenofobia, de LGTBI fobia, depende de cada proyecto educativo, de la sensibilidad interna, depende de los docentes que haya, si las niñas son más activas. Hay que decir que ahora hay más conciencia de los derechos también, por lo que a veces estudiantes son los que se mueven en algunos colegios. Los padres y las madres también son más activos, hemos visto en los últimos 10 años como madres y padres de otros países están en las directivas, en los centros de padres y las madres, etcétera. Entonces creo que eso ayuda a mover la frontera, pero como política pública estamos muy al debe.

## Te invitamos a aprender más sobre Catherine Galaz

"Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile" (2017). [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000300014&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000300014&script=sci_arttext&tlng=pt)

"Hijas e hijos de migrantes en Chile: derechos desde una perspectiva de inclusión social" (2018). [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-26812018000300073](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812018000300073)

"Sexualidades fronterizas: Memorias migrantes LGTB+ en Chile" <https://clacso.tv/pelicula/documental-sexualidades-fronterizas-memorias-migrantes-lgtb-en-chile-en-clacso-tv/>



ENTREVISTA A  
**MARÍA VICTORIA  
PERALTA**



## **MARÍA VICTORIA PERALTA: “EL SISTEMA EDUCATIVO HA HOMOGENEIZADO TODOS LOS NIVELES Y ENTRÓ A HOMOGENEIZAR LA EDUCACIÓN PARVULARIA”.**

---

### **Entrevista a María Victoria Peralta<sup>14</sup>**

Cerramos este ciclo de entrevistas sobre la temática de transformar la educación con María Victoria Peralta, galardonada con el Premio Nacional de Educación 2019. Peralta ha tenido relevantes pasos por diferentes roles en la educación parvularia: educadora, académica, investigadora, directora de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), curricularista y consultora. Actualmente es profesora titular de la Universidad Central. Su voz es valorada y respetada por tener los pies en la tierra, en vínculo permanente con sus colegas que trabajan en jardines infantiles y escuelas.

La educación parvularia ha vivido transformaciones y ha sido progresivamente relevada en los sistemas educativos y la agenda pública. María Victoria Peralta ofrece su visión sobre las transformaciones que aún se requiere impulsar o fortalecer

### **¿Qué avances se han ido logrando en la educación parvularia y qué aspectos son importantes de transformar?**

Yo haría una separación entre los avances en el plano de la teoría y los avances en el plano de la práctica. Los avances en la teoría y en todo lo que tiene que ver con la fundamentación de la educación parvularia han tenido enormes avances. Sin embargo, también es importante considerar que siguen vigentes varios valiosos aspectos que ya tienen un siglo o dos. Si bien el fundamento filosófico y pedagógico y después el de la nascente psicología, así como algo el ámbito de la salud, entregaban las bases de la educación parvularia, estos pilares fueron bastante ricos. Si uno revisa esas ideas había un gran respeto por el niño y una visión de un ser humano integral. Por ejemplo, uno lee la obra de Fröbel al respecto, y que estuviera diciendo en 1826 hablando de los sujetos de su propio aprendizaje, es muy relevante, porque sus postulados son bastante desafiantes.

Posteriormente, ese conocimiento básico fundamental se enriqueció notablemente cuando aparecieron otras ciencias como las neurociencias, la neurobiología o las diferentes aportes a la psicología contemporánea. La misma pedagogía avanzó también, con su paso desde una ciencia moderna a una ciencia posmoderna ha habido una enorme ganancia en respeto a la diversidad, a la subjetividad, a los sentidos de los niños y a escuchar su voz. Loris Malaguzzi habla de una pedagogía de la escucha, que, en vez de estar centrada en el adulto, reconozca los sentidos que tienen las cosas para los niños, considerando además una imagen flexible y diversificada de los niños en su contexto. Desde estas perspectivas, ya no estamos hablando de un “niño universal” y la tabula rasa pareja para todos.

Sin embargo, respecto a la aplicación de esas ideas no podemos ver los mismos avances. Es increíble que han pasado siglos y que muchas veces estemos aún con un enfoque muy tradicional. Por supuesto que hay instituciones como Junji e Integra, que tienen una cultura de educación parvularia, pero, pese a ello, la educación que está en las escuelas públicas y privadas tiende mucho a escolarizarse. Yo no sé cuántas columnas he escrito sobre ese tema en la última década, creo que tres o cuatro al año, por lo menos. Recientemente salió una investigación del CIAE, por encargo del Ministerio de Educación, que detectó que la mayoría de las activi-

---

<sup>14</sup> Directora del Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central.

dades que se están haciendo en los niveles de transición eran muy academicistas, centradas en una matemática bastante tradicional y en una iniciación a la lectura y la escritura, también tradicional. En otras áreas, por ejemplo, no se ve la naturaleza o el contacto con cosas directas, sino mucho trabajo de lápiz y papel. Ello no es como se supone que debería ser la propuesta actual de proyectos integrados, donde los niños investigan y van vinculando diferentes temas, sino que se siguen priorizando acciones como la copia y la repetición.

Por lo tanto, tenemos ahí un problema de que las cualidades de la educación, las que todavía no logran liberarse del todo y respecto de las cuales hay un montón de causas que se explican desde el mismo régimen escolar y aspectos normativos, pero también porque la mente de los directivos de las instituciones -y a veces de los propios educadores y educadoras- se dejan llevar por este sistema que "escolariza para abajo" y no el efecto que debería ser, de que la educación parvularia impulsara "para arriba" un trabajo mucho más dinámico y flexible.

### **¿Cree usted que el sistema incentiva a que haya esta sobre escolarización? ¿Y decía, sí, de qué forma, de qué forma lo hace?**

El sistema educativo ha homogeneizado todos los niveles y entró a homogeneizar la educación parvularia. Las Bases Curriculares de la educación parvularia -en su versión del 2001y en parte también en su actualización- dan bastante libertad que las educadoras escojan sus formas de trabajar, de contextualizar, etcétera. Pero el problema es que, a la par, se diseñaron otros instrumentos que establecían visiones más lineales del aprendizaje. El desarrollo infantil es un espiral con encadenamientos para distintos lados, donde no podemos decir "esto primero, esto segundo, esto tercero", salvo en lo que es obvio, que tiene que ver con la maduración del niño. Al momento de trabajar, un educador de párvulos tiene las Bases Curriculares, el Marco de la Buena Enseñanza, las orientaciones desde la Agencia de Calidad, las definiciones de la Superintendencia de Educación Parvularia, los que van generando a su vez una gran cantidad de instrumentos intermedios, los que muchas veces están en tensión entre sí. Estos elementos además vuelven hacia atrás, porque quitan libertad y seguridad a los educadores, en vez de decirle "usted es el profesional de la educación, quien diagnostica sus niños y sabe lo que requieren", le deja espacios muy pequeños para hacer un currículum un poco más libre.

### **¿Cómo ve a las personas involucradas en el proceso formativo de la educación parvularia, las familias y las/os educadoras/es?**

Dentro de todos fenómenos que dificultan el avance de la educación parvularia un aspecto que es muy importante es la visión que las familias tienen sobre ella, la que tiende a ser muy tradicional, la visión de la pequeña escuelita tradicional. Por ejemplo, en la época de pandemia ¿qué se le pasó al niño en la casa? un cuaderno y un lápiz para que hiciera "palotes" o números, es decir, las cosas que cuando ellos eran niños aprendieron en la escuela. Algo que mis colegas cuestionan mucho es que los padres parecen creer que, si el niño no sale leyendo y escribiendo de la educación parvularia, es un mal jardín infantil. No se acepta fácilmente hablar de la función simbólica de la educación, sino que se espera que tengan avances como los que acabo de mencionar.

Hay otro tema que me parece relevante en relación con las familias. Tenemos que hablar como adultos con ellas en las reuniones, porque a veces éstas se traducen en tratar los temas como domésticos del jardín, la actividad tal, esto o lo otro. Cuando volvimos a la presencialidad, fue como sin nada hubiera pasado, "nos hicimos los locos" -usando la expresión chilena- educadores, padres, familia, comunidad. No conversamos sobre que estábamos todos con miedo y que seguimos con incertidumbre, con muchas dudas. Sin embargo, no nos pusimos a conversar como adultos sobre esto.

Así como nosotros fuimos afectados, también los niños tuvieron vivencias complejas. ¿Cuántos párvulos que están hoy día en el jardín nacieron en época de pandemia? Su conocimiento en la sociedad fue estar en una casa y viendo seres humanos desde la nariz para arriba. Si veía un niño por la ventana los papás le decían que no podía salir a jugar con él. Entonces, los niños necesitan mucha relación social y yo creo que esos temas hay que conversarlos con las familias.

En relación a las educadoras y educadores, por su parte, a mi juicio luego de la pandemia, hay que volver a empoderarles en que su trabajo no tiene que ser así de homogéneo. Además, tenemos que preocuparnos fuertemente de su bienestar. Este educador también está dañado con el asunto de la pandemia, también pasó susto. Otro estudio reciente indica que prácticamente ninguna educadora recibió alguna contención cuando volvió al trabajo, siendo que estimaba que lo necesitaba y que posiblemente lo seguirá necesitando.

Nosotros todavía no acusamos recibo de que la pandemia que no se ha ido, que ayer murieron 16 chilenos más, que llevamos más de 60.000 fallecidos, lo que ha afectado de alguna forma a todas las familias del país. Hay un tema pendiente, referido al apoyo a los educadores en su desarrollo emocional y también en cultivar una mirada más esperanzadora de la vida, considerando el escenario actual que existe de un mundo de incertidumbre y de falta de referencias.

### **¿Qué alternativas de enfoque sobre la educación parvularia pudieran considerarse para avanzar en las dificultades que me ha mencionado?**

Una tendencia fuerte en distintos lugares del mundo es considerar de manera central la felicidad en el proceso de la educación parvularia. Educar para la felicidad y en la felicidad debería ser un énfasis muy marcado en estos momentos para los niños, para poder hacer que los niños gocen su vida como niños y niñas, para que las educadoras puedan equilibrarse más y para que las familias abandonen las miradas y el lenguaje tan negativo que tenemos. Por ello, creo que el énfasis a la vuelta de esta pandemia es fortalecer una educación con énfasis en el bienestar, en el encuentro entre personas.

Yo diría que en general necesitamos proyectos educativos que consideren enfoques humanistas, de lo cual hay distintas versiones. Está desde el Waldorf, que viene hace tanto tiempo, o la educación o el currículum personalizado. Son importantes los énfasis humanistas, porque fomentan el desarrollo de las comunidades educativas, tomando además en cuenta los temas valóricos. Otros países están enriqueciendo sus currículos, por ejemplo, el Dalai Lama lanzó un *happiness curriculum* en la India, que se está aplicando masivamente y significa considerar momentos de respiración, ambientes de serenidad, de conocerse, de gozar la naturaleza. Además del *Happiness curriculum*, también es interesante mirar el movimiento de "Escuelas felices" que se aplica en Tailandia, u otras propuestas que consideren el desarrollo humano, el desarrollo sostenible, con todo lo que éste implica.

La normativa puede llegar a ser tremenda con los niños. Tenemos que volver a salir a la calle, a distintos lados, como era antes. Los niños y las niñas necesitan el contacto con la naturaleza, tanto para cuidarla y preservarla, como para gozarla, lo que es un pasto húmedo, el olorcito de una flor o de una hierba aromática. Tenemos que desarrollar y potenciar el lado humano, que lo hemos dejado muy de lado, necesitamos un entorno sano y saludable y eso tampoco lo estamos teniendo en estos momentos.

## Te invitamos a aprender más sobre María Victoria Peralta

“Programas no formales en la educación parvularia” (2018). <https://www.mariavictoriaperalta.cl/wp-content/uploads/2022/07/Cuaderno-educacio%CC%81n-inicial-9-no-formal.-V.Peralta.pdf>

“¿Cuáles son los principales aspectos a tener en cuenta en el diálogo planteado entre las neurociencias contemporáneas y la educación?” (2018). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7598588>

“Desescolarizar la educación”. <https://www.youtube.com/watch?v=cv0SVHsuGRE>

# CONCLUSIONES



## ¿POR QUÉ TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN?

---

La transformación educativa es una tarea de largo alcance. Las entrevistas realizadas nos dan cuenta de ello, pues evidencian las múltiples dificultades a las que se enfrenta, del sinfín de elementos que hay que tener en cuenta a la hora de implementarla y de la necesidad de identificar factores que explican su éxito o fracaso.

En esta breve sección abordaremos elementos comunes de las reflexiones compartidas por las personas entrevistadas, buscando identificar -más allá de las naturales diferencias del foco de cambio priorizado por ellas y del enfoque con el cuál esperan abordarlas- atributos que sean distinguibles y fundamentales en las transformaciones educativas.

Un primer aspecto, que pudiera sonar de perogrullo, pero que tiene directas implicancias en el proceso de transformación, es que éste se encuentra en un permanente juego de fuerzas con dinámicas estabilizadoras o conservadoras respecto de lo que ocurre o que ha sucedido históricamente. Esta relación permanente entre tradición y cambio está en el centro del fenómeno de nuestro interés. "Regencia insolente", le llamó Dora Barrancos a la relación de dominio desde ciertas perspectivas, grupos o intereses respecto de cómo *se dan las cosas*. Entendiendo que no necesariamente *esas cosas* deben ocurrir tal como se define desde las perspectivas dominantes, quienes quieren transformar la educación ponen en cuestionamiento no solo al grupo o interés regente, sino al concepto de regencia misma.

Un aspecto importante a considerar es que el enfrentamiento con las visiones dominantes no es gratis, ni para quienes toman las banderas de la transformación, ni para aquello que se quiere cambiar. Al estar mediado por paradigmas y también por intereses, hay organismos y personas que están manifiestamente en contra de algunos de los cambios que hemos abordado en estas entrevistas. Grandes movimientos de transformación producen reacciones opuestas gigantescas. Por ello, no puede esperarse que cambio profundo avance sin contratiempos. Incluso, si ello pareciera que ser así, sería algo que habría que mirar con desconfianza.

La actualidad está llena de ejemplos que dan cuenta de las repercusiones que generan los esfuerzos de transformación. El presente nos muestra que luego de avanzar en profundos procesos de cambio, el péndulo puede ir en dirección completamente opuesta. Por ello, es relevante considerar que las transformaciones requieren de la definición e implementación de una estrategia.

Sin embargo, tanto los movimientos transformadores como conservadores actúan, o pueden actuar estratégicamente y algunas de estrategias pueden ser más limpias o más sucias. Varias de las entrevistas dan cuenta de que el choque entre estabilidad y cambio en oportunidades se aborda "de frente", pero en otras se enfrenta por medio de trampas, por ejemplo, las *fake news*.

Dentro de ese contexto, la idea no entrar en teorías conspirativas. Las personas entrevistadas nos invitan a que no pueda reducirse todo a la treta, al engaño. Detrás de la tensión entre estabilidad y cambio hay cosmovisiones, las que son mucho más complejas y multifactoriales y esto es tal vez lo más dramático y complejo para embarcarse en un proceso de transformación. ¿Cómo podría entenderse, por ejemplo, los retornos cíclicos de machismos o racismos, cuando estos parecieran quedar atrás?

Constatamos entonces que existen diferencias de perspectiva, entre grupos o entre paradigmas. Si es así, ¿por qué hay que hacer cambios? ¿Porque solo interesan a quienes los lideran? Este dilema es interesante, porque nos obliga a mirar a quien tenemos en frente. Saville Kushner entrega una clave interesante para responder esta pregunta. Hay posiciones dominantes

que no son humanizadoras, o que derechamente son deshumanizantes. En estos casos, se produce una naturalización de la falta de reconocimiento de la humanidad, una invisibilización de quienes no se adecuan a determinados parámetros de normalidad o de lo que se entiende por correcto o positivo. Considerar las perspectivas humanistas es de gran utilidad en estos casos, pero entendiendo que estas no son únicamente de posiciones abstractas o teóricas: una persona que es invisibilizada o no reconocida se ve afectada en su desarrollo como ser humano y puede ser víctima de discriminación o de acoso. La visión de un concepto como el humanismo puede verse como etérea, en realidad tiene implicancias sumamente concretas.

José Ignacio Pichardo aborda el mismo tema, aunque de otra perspectiva. ¿qué tan minoría es determinado grupo, qué tan particular es su situación, si es transversalmente discriminado en diferentes realidades o culturas? Esta potente pregunta es también la constatación de que las transformaciones que requiere la educación no son únicamente de reconocimiento, aunque éste ya es de gran importancia. Existen condiciones estructurales que reproducen situaciones desventajosas para algunos, las mismas que ofrecen ventajas a otros. Así lo indican los entrevistados con un pensamiento que privilegia este tipo de reflexiones, como Peter MacLaren.

Es posible agregar aún más complejidad a lo que estamos analizando. Los entrevistados nos indican que algunas respuestas orientadas a modificar cierta normalidad o transformar la tradición -cuando esta daña a algunas personas- tampoco ayudan siempre a solucionar el problema. Ernesto Reaño habla del tutelaje, esta posición de control sobre quien se encuentra en situación de desventaja. Frente a un genuino deseo de protección, puede provocarse un efecto de desempoderamiento de los sujetos a los que buscamos apoyar y la constatación de la existencia de bajas expectativas sobre su desarrollo.

Como si lo anterior no fuera suficiente, en relación al efecto que tienen en las personas las dinámicas que se buscan transformar, es importante recurrir a lo que Catherine Galaz llama interseccionalidad, es decir, una persona puede vivir efectos de diferente tipo de desventaja al mismo tiempo (género, exclusión social, nacionalidad, etc.)

Transformar la educación es entonces una empresa difícil, pero al mismo tiempo indispensable, si observamos los efectos que generan en personas, grupos y sociedades aquellas visiones o prácticas que, dándose por normales, generan un escenario que beneficia más a unos que a otros o que impide alcanzar objetivos o metas relevantes desde el punto de vista social.

### **¿Qué desafíos se presentan en los procesos de transformación?**

Si la pregunta avanza desde cuál es el escenario que debe transformarse, a qué fenómenos ocurren cuando estos procesos de cambio se implementan, las personas entrevistadas ofrecieron diferentes e interesantes perspectivas y propuestas. El telón de fondo de ellas da cuenta de la importancia de observar que los objetos de cambio son profundos y multidimensionales. Entre pensar el cambio y que éste se realice puede haber una importante brecha, lo que en sí mismo puede ser un problema. Como ya mencionamos, muchos cambios implican modificaciones en perspectivas profundas de las personas, por lo que en muchas ocasiones ver transformaciones complejas puede ser un proceso lento y, por lo tanto, desgastante.

Sin embargo, en otras ocasiones, se vislumbra un movimiento distinto, porque por el propio devenir de la sociedad o de la cultura propicia la realización de transformaciones y luego el desafío es que éstas queden socialmente reconocidas. En esta variación también puede transcurrir mucho tiempo, incluso generaciones.

Las estrategias para avanzar en el desarrollo o en el reconocimiento de la transformación educativa son múltiples: de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba o una combinación de estas direcciones. En ese marco, Marina Subirats es clara en mencionar que, sin embargo, no se puede realizar efectivamente un cambio sin considerar a las bases, por ejemplo, a los profesores y las profesoras. Por su parte, Alexander Ortiz agrega que las transformaciones se pueden *pedagogizar*, es decir, generar escenarios proclives para su implementación, a partir del contacto personal y social.

Hablar de estrategias de transformación también es complejo, porque como son de largo aliento no siguen necesariamente un plan formal, ni dependen necesariamente de las mismas personas o grupos. Sin embargo, lo positivo en este escenario es que también las estrategias se pueden ir perfeccionando con el tiempo, o avanzar de forma escalonada: el que avancen lento, no significa que no avancen.

Las entrevistas nos aportan también en visibilizar que los efectos de la transformación no se perciben únicamente al final del proceso (si es que este existe), sino que pueden percibirse durante el proceso. Estos avances son necesarios de capitalizar, para lo que nuevamente se necesita de una estrategia.

Diferentes y múltiples ejemplos nos enseñan que cualquier intento de cambio no se concreta necesariamente como una transformación. Ya hemos indicado que hay múltiples fuerzas opuestas que interactúan y luchan en este proceso. Los mismos ejecutores de los cambios en ocasiones deben luchar contra esas mismas fuerzas en su interior. Existen experiencias que muestran pérdidas de impulso en procesos de cambio, o cierta comodidad de parte de quienes lo lideraban, en la medida que una posición que era desafiante, se vuelve en dominante. Otro desafío para las transformaciones educativas.

### **¿Qué claves pueden considerarse para ayudar a transformar la educación?**

Los entrevistados mencionaron varias tareas que son relevantes o útiles para avanzar en la concreción e los cambios esperados. En el siguiente esquema identificamos y organizamos las que se describieron con mayor frecuencia:

#### **Respecto de las estrategias de transformación**

- Preparar el cambio, por ejemplo, avanzando hacia mínimos comunes que se traduzcan en planes concretos
- Combinar voluntades, tiempos y recursos
- Desarrollar capacidades, especialmente para observar críticamente la realidad, y luego poder intervenirla
- Promover pactos entre y con las comunidades educativas.
- Promover valores cooperativos, para favorecer colaboración en el avance de los cambios.
- Aprovechar diferentes instancias y espacios para movilizar el cambio.
- Crear nuevas prácticas que acompañen el cambio, este no puede materializarse en base solo a prácticas tradicionales

### **Respecto de quienes lideran la transformación**

- No quedarse en la abstracción del mundo de las ideas, mantenerse en la vida cotidiana
- Acompañar y proteger el cambio que se busca desarrollar
- Abrirse a la crítica, de forma de perfeccionar las acciones de transformación

Tal vez el llamado más fuerte que nos hacen las entrevistas es que las transformaciones educativas se hacen, no solo se piensan. Es necesario participar de ellas, pero también se requiere estar disponible al cambio, de forma que nuestras propias limitaciones no se conviertan en un obstaculizador que lo que buscamos alcanzar.



