



Serie *Investigación*

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNA ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Coordinador y Editor



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNA ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

JUAN SEBASTIÁN ALEJANDRO
PERILLA GRANADOS
(Coordinador y Editor)



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Bogotá. Colombia
2018

La educación inclusiva: una estrategia de transformación social / Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados (coordinador y editor) – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2018.

292 p. – (Serie investigación)

ISBN: 978-958-5511-30-9 (rústico) 978-958-5511-31-6 (digital)

I. INTEGRACIÓN ESCOLAR 2. EDUCACIÓN INCLUSIVA 3. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN 4. EDUCACIÓN – INVESTIGACIONES

I. Perilla Granados, Juan Sebastián Alejandro, coord. II. Título

371.9046 ed. 22

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
UNA ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

ISBN: 978-958-5511-30-9 (Rústico)

ISBN: 978-958-5511-31-6 (Digital)

© Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

Edición: diciembre de 2018

Prohibida la reproducción o cita impresa o electrónica total o parcial de esta obra, sin autorización expresa y por escrito de la Universidad Sergio Arboleda. Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores.

Calle 74 No. 14-14. Teléfono: (571) 325 7500 ext. 2131/2260

www.usergioarboleda.edu.co

Bogotá, D.C.

Directora de Publicaciones Científicas: Yadira Caballero Quintero
yadira.caballero@usa.edu.co

Director del Fondo de Publicaciones: Jaime Arturo Barahona Caicedo
jaime.barahona@usa.edu.co

Diseño carátula y diagramación: Maruja Esther Flórez Jiménez

Impresión: Digiprint

Bogotá, D.C.

CONTENIDO

PRÓLOGO.....	5
PRESENTACIÓN	9
PARTE I	
EXIGENCIAS PARA HACER DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNA HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	13
Capítulo I	
LAS EXIGENCIAS DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ACTUAL	
<i>Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados.....</i>	15
Capítulo II	
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA CORTE CONSTITUCIONAL	
<i>Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados.....</i>	35
Capítulo III	
DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ONU	
<i>Carlos Parra Dussan.....</i>	71
Capítulo IV	
BAJO LA MIRADA COMPRENSIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
<i>Gloria Paulina Góngora Herrera</i>	87
Capítulo V	
LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA TAREA PENDIENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
<i>Myriam Cecilia Molina Bernal</i>	115
Capítulo VI	
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UN RETO PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
<i>Claudia Cecilia Castro Cortés - Orlando Gutiérrez Ramos.</i>	141
PARTE II	
EXPERIENCIAS TENDIENTES A LA TRANSFORMACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	155
Capítulo VII	
POLÍTICAS INSTITUCIONALES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL DE LA UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA	
<i>Angy Carolina Villamil Duarte - Sandra Liliana Joaquín Galindo Sergio Andrés Parra Franco - Claudia Cecilia Castro Cortés</i>	157
Capítulo VIII	
LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA A PERSONAS CON LIMITACIÓN AUDITIVA DE LA UNIVERSIDAD ECCI	
<i>Juliet Dayana Donoso Bolaño - Irma Amalia Molina Bernal.....</i>	193
Capítulo IX	
METODOLOGÍAS INTEGRADORAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL Y EL LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LA CLASE DE INGLÉS	
<i>Gustavo Adolfo Jaimes Salazar.....</i>	217

Capítulo X

**IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS,
UNA EXPERIENCIA EN UN AULA HOSPITALARIA**

Claudia Cecilia Castro Cortés - Camilo Salgado Bocanegra 241

Capítulo XI

**LA IDENTIDAD NARRATIVA DE LA INFANCIA DESVINCULADA DE LOS GRUPOS
ARMADOS COLOMBIANOS: EL CASO DE SANDRA**

Elizabeth Torres Puentes 265

Capítulo XII

**CONCLUSIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO HERRAMIENTA
DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados 287

LAS EXIGENCIAS DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ACTUAL

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados¹

Introducción

Los procesos de educación actuales son producto de un desarrollo histórico que explica las relaciones entre la teoría y la práctica. Así, ningún modelo o enfoque educativo surge sin responder a un contexto específico. Este, por su parte, se encuentra permeado por dimensiones políticas, sociales y económicas, entre otras, en las que se encuentra inmerso el proceso de diseño curricular. Entre los antecedentes históricos recientes, la escuela prusiana se constituye en un hito que heredó gran parte de los elementos actuales de la educación. Esta escuela se basaba en una educación por clases, masificada y con objetivos claros de dominación.

¹ Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Educación, Magíster en Derecho Privado, Especialista en Derecho Comercial y abogado con grado *cum laude* con minor en Educación y Estudios Críticos de la Universidad de los Andes. Asesor del Icfes en las pruebas Saber Pro. Consultor nacional e internacional en temas de diseño curricular. Ha ocupado cargos directivos en instituciones de educación superior y entidades públicas. Ha recibido diversos reconocimientos académicos nacionales e internacionales por procesos de innovación educativa. Investigador Asociado reconocido por Colciencias y miembro del grupo de Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda (INVEDUSA). Correo electrónico: js.perilla117@gmail.com

Con el tiempo estos procesos educativos fueron cuestionados desde un alcance teórico, de manera que se generaron propuestas de transformación permanentes que, sin embargo, en pocas ocasiones tienen una aplicación real en la práctica de la escuela. Así, se encuentra una serie de ideas revolucionarias que se limitan a la realidad del papel sin impactar la cotidianidad en la cual se encuentran inmersas. Por lo mismo, se encuentran contextos que, a pesar de presentar fundamentos teóricos relevantes, conllevan a una transformación mínima en la realidad. Existe una brecha entre la teoría y la práctica que legitima las estructuras de poder dominantes, de modo que es necesario reconocer las limitaciones que hay desde los orígenes de la escuela de Prusia, a fin de que la teoría transformadora pueda encontrar una verdadera materialización en contextos prácticos de la escuela.

Dadas estas exigencias, este capítulo se enmarca en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles han sido los elementos históricos principales que desde la consolidación de la escuela de Prusia han planteado exigencias de transformación teórica que aún requieren de plena materialización práctica? Como hipótesis se plantea que estos elementos históricos se encuentran dispersos, pero tienen un eje articulador que es la opresión de sujetos con mayor capital socio-político sobre sujetos ubicados tradicionalmente en una posición de inferioridad. Esta subordinación es la que, al mantenerse parámetros de normalidad, ha generado abusos del poder que impiden una plena liberación de los sujetos. En consecuencia, la educación se constituye en una herramienta transformadora de la realidad práctica. Sin embargo, se trata de un proceso inacabado que aún exige del desarrollo práctico para materializar sus objetivos.

En este sentido, el objetivo general que pretende alcanzar este capítulo es determinar cuáles han sido los elementos históricos principales que desde la consolidación de la escuela de Prusia han planteado exigencias de transformación teórica que aún requieren de plena materialización práctica. En el desarrollo de este objetivo se plantean los siguientes tres objetivos específicos: 1. Delimitar la consolidación de la escuela prusiana y su legado como un momento de oscurantismo pedagógico y curricular; 2. Catalogar las propuestas teóricas de la segunda mitad del siglo xx como una revolución que aún requiere ser plenamente materializada; y 3. Plantear los retos que la práctica educativa tiene para la teoría pedagógica y curricular, con el propósito de armonizar en la cotidianidad de la escuela la teoría descrita. Estos

objetivos específicos constituyen la estructura argumentativa del texto, e implementan, a su vez, un enfoque de investigación socio-crítico con métodos marcadamente cualitativos basados en estrategias de revisión documental.

El oscurantismo pedagógico y curricular

A lo largo de la historia se han presentado diferentes modelos educativos que, en su mayoría, se encuentran determinados por exigencias externas a los procesos pedagógicos. Así, es común encontrar diseños curriculares determinados por intereses políticos que trascienden el estudio académico en beneficio del aprendizaje y privilegian la materialización de una agenda oculta de determinados sectores de la población (Altbach, 2006; Apple, 1982; Torres, 2003). En este sentido, las clases políticas dominantes permean los planes de estudio, los enfoques pedagógicos y la política educativa en general, a fin de garantizar la materialización de una apuesta política específica (Amidon y Hunter, 1967).

Si bien estas lógicas educativas se pueden evidenciar desde la Antigüedad, es posible retornar hasta los orígenes de la escuela de Prusia como herencia directa de los modelos educativos actuales (Aronowitz y Giroux, 1985). Esta escuela se ubica en un momento histórico permeado por el control del poder por parte de la naciente clase burguesa, la cual establece un modelo de Estado en el cual podía participar democráticamente quien tenía recursos económicos para aportar por medio de tributos. Se trató de una estrategia para derrocar los modelos monárquicos tradicionalmente vigentes en Europa, y asegurar así la protección de la propiedad privada, de modo que se redujera la posibilidad de que las masas tuviesen un margen de acción muy amplio desde la perspectiva política:

Los diferentes modos de comprensión de la democracia en el ejercicio y la lucha por el poder se revelan cuando gobiernos de distinta naturaleza, con orientaciones políticas e ideológicas diferentes, y en algunos casos opuestas, se han auto-identificado como regímenes políticos democráticos (Vásquez, 2017, p. 178).

De esta forma, una vez derrocados los modelos monárquicos en distintos sectores europeos, los burgueses asumieron el control político para beneficiar sus propios intereses desde los pilares económicos de la libertad, la igualdad y la fraternidad (Furet, 1978; 2000).

Si bien estos pilares permitieron llevar a cabo desarrollos posteriores desde una perspectiva social, en sus orígenes se enmarcaron en un Estado burgués democrático pensado para las clases pudientes, así como en un Estado liberal de derecho cuyo corolario principal era garantizar la protección de la propiedad privada (Gérard, 1973; Godechot, 1988).² En este sentido, la

² El Estado burgués democrático aparece formalmente luego de la Revolución francesa, momento en el cual los comerciantes asumen el control del poder central. Se trata de un Estado en el cual la propiedad privada tiene una protección especial, al tiempo que la mayoría de normas están enmarcadas dentro de las costumbres como fuentes del derecho comercial. Con el tiempo, estas normas consuetudinarias empezaron a escribirse y se consolidó así el Estado de derecho liberal. En ambos casos la clase burguesa tuvo la posibilidad de determinar la política pública, a fin de garantizar la protección de la propiedad privada de forma permanente. En ambos casos también la democracia se constituyó no solo en la tradicional forma de participación, sino en el discurso hegemónico para establecer decisiones de grupos poblacionales específicos. La democracia como materialización de la voluntad popular estaba limitada al voto de quienes tenían recursos económicos y, por tanto, pagaban tributos al Estado; allí reside la idea según la cual quienes contribuyen al Estado tienen la posibilidad de aportar a la decisión del rumbo que él pueda tener. Quienes no tenían recursos aceptaban casi de manera automática que no podían participar, por lo cual quienes diseñaron el modelo fueron quienes lo continuaron manejando a través del tiempo. Sobre el particular se refiere Mignolo (2014): “Dado que la democracia liberal tiene un comienzo ambiguo —emancipación al mismo tiempo que reorganización de la colonialidad en nombre de la modernidad— es imperativo hoy desacoplar la democracia como medio de la democracia como fin. Las condiciones históricas han cambiado radicalmente. La etnoclase que a finales del siglo XVII y durante el XVIII marchaba hacia su emancipación de la iglesia y la monarquía ocupa hoy la posición ocupada hace tres siglos por iglesia y monarquía. Además, las dos anteriores no han desaparecido sino que coexisten y son los fundamentos de la civilización occidental, teológica y secular. Al desacoplar democracia como medio y democracia como fin nos liberamos del presupuesto que el medio hacia la vida plena, justa y armónica es la democracia y que el fin —el ideal vida plena, justa y armónica— es sinónimo y solo se alcanza por la democracia. Hoy sabemos que tanto en sus comienzos como en la actualidad, la democracia liberal es un arma de doble filo. Por lo tanto asumir todavía que democracia como medio equivale a bipartidismo, que la mejor organización política es el Estados dividido en Ejecutivo, Legislativo y Judicial, es asumir demasiado; y asumir que el fin de la democracia es la libertad individual más que el bienestar de la comunidad, no es sin duda un principio universal. Además, cuando los ideales de democracia como medio y como fin se asumen como universales para imponer, por diplomacia o por fuerza, lleva implícito un sueño imperial que desembocó en el neoliberalismo. Así como la democracia liberal fue la salida y la solución para la etnoclase burguesa europea en ascenso, la dimensión imperial de la democracia que pudo por un tiempo subyugar y desestabilizar al resto del mundo produjo necesidades de emancipación en las gentes y las regiones en la que occidente intervino por medios diplomáticos, económicos, políticos, militares, artísticos, religiosos, éticos, epistémicos” (p. 23).

clase dedicada al comercio estableció una política pública tendente a proteger a los particulares de los abusos que hasta ese momento planteaba la monarquía mediante los tributos, así como a mantener el orden socioeconómico entre clases sociales que existía desde tiempo atrás (Torres, 2014). Estos modelos de organización estatal determinan el rol que cada sujeto debe cumplir como parte de un conglomerado social, al tiempo que legitiman las estructuras de poder construidas según las oportunidades de las clases sociales dominantes. Sin embargo, no se trata de un fenómeno que deba catalogarse como positivo o negativo, sino de conveniente o no para determinando momento histórico en relación con cada contexto.

En el caso concreto del contexto económico, ha de reconocerse que el control político por parte de la clase burguesa permitió el fortalecimiento de la industria y el desarrollo tecnológico para la producción mercantil. Se trata de una consecuencia esperable, pues si los burgueses establecían una política pública para su beneficio, la industria se vería fortalecida desde una mayor tecnificación. De esta forma, junto con otras causas, se estableció la Revolución industrial por medio de la consolidación de nuevas herramientas y procedimientos para la producción del mercado. Así, el modelo económico artesanal se reemplazó por un modelo industrializado que no solo estableció la producción en masa, sino que transformó la concepción de la fuerza de trabajo. Se empezó a establecer una clase proletaria encargada de los procesos técnicos de producción, la cual —antes de este fenómeno— estaba, por lo general, excluida del modelo productivo. Esto implicó que las masas con frecuencia inutilizadas se requirieran para ocupar un espacio en las fábricas al momento de producir bienes.

Es entonces cuando toma relevancia una transformación del modelo educativo existente hasta ese momento, puesto que las lógicas de formación académica personalizada debían cambiarse por un sistema eficiente de capacitación para que la prole tuviese la posibilidad de atender a las exigencias mínimas del proceso de producción industrial: “Se trató de la necesidad de ilustrar a las masas, para que la mano de obra requerida para esa época por la creciente Revolución Industrial fuese medianamente calificada para labores operativas” (Perilla Granados, 2017, p. 24). Fue una transformación para la educación básica que, desde ese entonces, es pública, gratuita y obligatoria en la mayor parte de los países que siguen la herencia prusiana (Apple, 1993; Bernstein, 1998). No obstante, la educación superior seguía limitada a unos

pocos, por lo cual la transformación de la que se habla no impacta de forma directa las dinámicas educativas de tal contexto (Fetscher, 2002).

El nuevo modelo industrial, basado en la producción en masa, se trasladó a las aulas de clase del contexto educativo básico, en las cuales la optimización de recursos era un imperativo, así como el control por los conocimientos que debían impartirse (Broudy, 1961). La escuela amplía su cobertura al atender a clases no necesariamente burguesas y sin los mejores perfiles académicos: “La escuela se masifica permitiendo la entrada a un mayor número de jóvenes, que ya no son los mejores alumnos” (Baeza, 2008, p. 198). Aunque el acceso masificado a la educación podría plantear amplias ventajas, el modelo de producción en masa mediante contenidos manipulados es lo que consolida el modelo oscurantista que se plantea; la educación deja de potenciar el libre pensamiento y la crítica para coartar las posibilidades de desarrollo social desde las exigencias de determinados intereses económicos.

En este sentido, la ampliación de la cobertura se ideó a través de un sistema educativo masificado en el cual se ubican varios alumnos que esperan por aprender la información que transmite un único docente. Se trata de una estrategia que optimiza los recursos, pues solo se contrata a un docente para atender un número alto de estudiantes desde la impartición de contenidos y la verificación del cumplimiento de logros. Sobre el particular, trabajos anteriores mencionan que “el debate era cómo sostener económicamente esa nueva apuesta por formar a los sujetos, el cual fue solucionado en gran medida con la intervención de los burgueses que habían tenido acceso a la educación básica, secundaria y superior” (Perilla Granados, 2017, p. 24). Al docente se le contrata para que siga una serie de guías diseñadas por el establecimiento, utilice los recursos que tiene a su disposición y mida el logro de los objetivos en escalas estandarizadas que permitan clasificar a los estudiantes buenos frente a los malos.

Sin embargo, también se deben optimizar los recursos para la formación de los docentes que lideraban los procesos de capacitación de los grupos grandes de estudiantes. Así, se esperaba que cada docente tuviese una especialidad que se ubicaba por niveles y fueran relevados por otros a medida que los estudiantes avanzaban en sus estudios. Unos profesores son expertos en niveles inferiores, quienes entregan a su producto clasificado a otros que los recibirán luego, y así sucesivamente hasta que los sujetos capacitados ten-

gan la posibilidad de insertarse en el contexto industrial. En razón a la optimización de recursos no existía posibilidad de adelantar debates en torno a la inclusión educativa o darle relevancia a necesidades educativas especiales; si algún alumno no estaba en capacidad de responder a los estándares mínimos, debía excluirse del sistema de producción en masa y del aparato industrial en sí mismo.

Se trató de un modelo no solo usado para la industria, sino también para la formación militar y, en general, para la capacitación de conglomerados de personas en los que prevalecen argumentos burgueses: “La solución se fundamentó consecuentemente en principios mercantiles de producción: se requiere que para un número plural de productos haya un solo sujeto que asegure los estándares exigidos para entrar al mercado” (Perilla Granados, 2017, p. 25). Es así como la educación se constituye en una herramienta de dominación, puesto que el pensamiento está restringido a lo que planeen de forma estratégica quienes requieren a los sujetos capacitados. Esta formación, a su vez, tiene un impacto no solo en las actividades al interior de la escuela, sino en la cotidianidad de quienes aprenden, puesto que “las trayectorias académica y laboral de los jóvenes están determinadas en parte por las actividades en las cuales usan su tiempo, trayendo efectos persistentes en el largo plazo sobre sus oportunidades laborales” (Ochoa, Silva y Sarmiento, 2014, p. 159). No hay lugar para innovar o al menos cuestionar las estructuras, ya que esto puede catalogarse como negativo y, por tanto, la calificación de una conducta de este tipo probablemente llevaría a la exclusión del sujeto del entramado de producción.

Ahora bien, resultaba fundamental determinar el alcance del enfoque educativo a fin de desarrollar la capacitación en masa pretendida. La respuesta estuvo en lo que actualmente se denomina como “tradicional” (Posner, 2005). El enfoque tradicional aparece en tiempos remotos para preservar las tradiciones de ciertas culturas por medio de relatos de las personas mayores a las más jóvenes en ciertos grupos poblacionales (Hirsch, 1988), en razón a que existían limitaciones en la producción escrita y se optaba por transmitir los conocimientos de generación en generación (Cremin, 1975). Por lo mismo, en este enfoque “se utilizan metodologías pedagógicas de transmisión de información, por ejemplo, la cátedra magistral” (Perilla Granados, 2016a, p. 27). El enfoque tradicional asegura eficiencia en la transmisión de contenidos, puesto que el profesor los dicta y los estudiantes se esfuerzan

por copiarlos, para luego repetirlos en una prueba escrita. Pérez señala al respecto (2005):

La función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura. Podemos decir que esta perspectiva ha gobernado la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en nuestras escuelas. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumno/as (p. 79).

No obstante, como todo en educación, el enfoque tradicional tiene ventajas y desventajas según el contexto en el que se evalúe. La principal ventaja consiste en la optimización del tiempo que se requiere para abarcar los temas previstos para un curso; en la medida en que el profesor dicta los temas y no debe asegurarse de que el estudiante los comprenda en su totalidad, puede continuar de manera rápida en la transmisión de estos. Asimismo, se unifican discursos entre los profesores y la labor de enseñar resulta estar controlada por las directrices de quienes diseñaron las estructuras curriculares que han de seguirse. Aunque se tienden a catalogar por una amplia proporción de pedagogos como “negativas” las experiencias tradicionales, llegan a tener ventajas cuando se aplican con un objetivo claro como, por ejemplo, el que se planteaba para el modelo prusiano.

Sin embargo, las desventajas del modelo tradicional recaen en las características del oscurantismo pedagógico y curricular que se pretende plantear. Esto se justifica al considerar los siguientes tres elementos: 1. Se pretende dotar de un carácter homogéneo a todos los estudiantes al desconocer las particularidades y las necesidades educativas especiales; 2. Se privilegia la cobertura sobre la profundidad en la formación, de modo que se limita la posibilidad crítica y analítica de quienes aprenden; y 3. Se mantienen los parámetros de normalidad social y políticamente impuestos por grupos privilegiados que tienen la posibilidad de construir la política pública.

En el marco de ese modelo prusiano, surge la necesidad de determinar los conocimientos que deben impartirse. Se trata de un debate que no es nuevo para esa época y hoy en día es vigente en contextos de diferentes niveles educativos. En ese caso se utilizó un argumento de utilidad, según el cual se pretende determinar cuáles son los conocimientos básicos que se requieren para los procesos industriales. Así, se presentó un enfoque a habilidades básicas como lo son la lectura, la aritmética y la obediencia:

Prusia determinó la obligatoriedad de la educación básica con una duración de ocho años y consistía en aprender a leer y hacer cálculos básicos con el estudio de la aritmética (...) se adoptaron también principios de formación relacionados con una estricta disciplina, una alta necesidad de afianzar la obediencia debida (Perilla Granados, 2017, p. 24).

Probablemente, las estrategias pedagógicas tradicionales eran muy limitadas para el desarrollo de la lectura y la aritmética, pues se requieren modelos mucho más prácticos.

No obstante, el componente de la obediencia sí tuvo una mayor apropiación por parte de los alumnos (Bernstein, 2001). Mientras que la lectura y la aritmética pretendían ensañarse con cátedras, los docentes tenían un margen de acción para castigar a los estudiantes y usar estrategias conductistas, a fin de que los estudiantes guardaran ciertos parámetros básicos de comportamiento. Los castigos eran comunes en los contextos educativos y los avalaban los padres de familia, pues los consideraban fundamentales los diseñadores de las experiencias educativas. Es en este punto que se cuestiona la existencia de un único enfoque (como, por ejemplo, el tradicional), pues parece que a lo largo de la historia han existido enfoques eclécticos que toman diferentes elementos para construir experiencias auténticas en cada contexto de formación.

Producto de este proceso formativo se tenían clases sociales formadas bajo parámetros que pretendían mantener el orden social, al tiempo que beneficiaban al sistema formativo que se desarrollaría después. La mayor parte de la población accedía a la educación básica, pública y obligatoria, pero en raras ocasiones se adelantaban otros estudios más avanzados. Estos estudios superiores estaban destinados a las clases socio-políticas dominantes, las cuales generaban la mayor producción académica. Por lo mismo, no es extraño que los grandes pensadores de esa época fueran burgueses cuya principal producción se encaminaba a plantear una defensa cada vez más expresa de los modelos liberales que tendían a proteger la propiedad privada.

Se evidencia con lo anterior la consolidación de una categoría conceptual que responde a lógicas del contexto en el cual se implementó, pero que desde la perspectiva actual resulta ser cuestionable por la concepción que se tiene de la educación. Así, el oscurantismo pedagógico y curricular se configura no solo por los enfoques de educación tradicionales que implementan

metodologías de mera transmisión, sino por la reducida posibilidad de desarrollar plenamente a todos los educandos. La formación se limita a ciertas áreas según la categoría socio-política a la cual pertenezca cada sujeto, por lo cual los niveles de formación dependen de las clases basadas en principios mercantilistas que benefician a ciertos sectores sobre otros.

La revolución pedagógica desde la teoría

Si bien el modelo educativo gestado desde la escuela prusiana en el Siglo XVIII ha tenido diferentes transformaciones a lo largo del tiempo, en esencia se implementaron prácticas muy similares al modelo burgués. La educación estratificada se aplicó sin mayor problema durante casi todo el Siglo XIX, al tiempo que la determinación de la política pública limitó en amplia medida el desarrollo pleno de los sujetos que hacían parte del sistema educativo. Ciertos sectores de la población siguieron siendo pensados para ser la clase obrera y otros para ocupar roles superiores en la sociedad; la educación no es la misma para todos, pues depende en gran medida del capital social, político y económico que tenga cada cual para acceder a ella. Sobre el particular Acosta (2005) señala:

En el siglo XIX, a partir del desarrollo alcanzado por la práctica pedagógica y el liberalismo, la pedagogía tradicional fue considerada un enfoque pedagógico como tal. Una de sus características o aporte fundamental es el que concede a la “escuela” un valor de ser reconocida como la “institución”, cuyo encargo social es el de educar a todas las capas sociales, es la primera institución del estado nacionalista para poder llevar a cabo la política de la orientación social. La escuela educa al hombre en los objetivos que persigue el estado. Otro de sus méritos es el de considerar la asistencia masiva a la escuela, mantener además en su enseñanza la característica del pensamiento pedagógico anterior, y se fundamenta más en la práctica pedagógica que en la elaboración de los principios que la sustenta (...) Sostiene que la función de la escuela es preparar al alumno para el desempeño de papeles sociales, acorde con aptitudes individuales, adaptándose a los valores y normas vigentes de una sociedad dividida en clases mediante el desarrollo de una cultura individual. Aunque establece que todos tienen iguales oportunidades, esconde las diferencias de clases de una forma solapada, ya que no todos tienen iguales condiciones económicas y sociales (p. 12).

En el marco de estas dinámicas, la educación fue utilizada por regímenes políticos para legitimar sus políticas y justificar ciertas normas que a pesar

de ser injustas tenían el rol de ser válidas; una norma puede ser válida desde la perspectiva de su producción formal, pero injusta en un sentido material. Existen innumerables ejemplos a través de la historia contemporánea y moderna, que no solo se ven materializados en guerras de índole mundial sino en el desconocimiento de derechos de diferentes sectores poblacionales. La educación se constituyó entonces en una poderosa herramienta no solo para controlar, sino para formar a las masas en función de ideales políticos de las diferentes vertientes que llegaban al poder; en la escuela tradicional “el estudiante se ve obligado a aprender ciertos saberes muy específicos, impuestos sin más” (LaCueva, 1997, p. 16).

La utilización política de la educación por regímenes autoritarios, llevaron a que sociedades enteras avalaran la subordinación de unos sujetos sobre otros para propender por el exterminio de los inferiores. No se puede afirmar con certeza si las políticas públicas sectarias y en contra de ciertos grupos poblacionales son consecuencia de una formación excluyente, pero sí es cierto que la educación legitimó los discursos en contra de ciertas poblaciones. Las personas apropiaron la idea según la cual es natural que ciertos sujetos ocupen un rol social privilegiado respecto de otros, por lo cual tenían mayores prerrogativas y derechos como decidir sobre el futuro de determinado sector. En ciertos países los discursos de exclusión se gestaron desde la misma escuela, para limitar derechos y deshumanizar a ciertos conglomerados sociales (Dubet, 2006).

Luego de que la historia escribió en sus páginas este cruento capítulo de subordinación, exclusión y deshumanización, la sociedad en su conjunto empezó a construir una realidad por lo menos formal de los derechos desde una perspectiva más social. Se trasciende de esta manera la visión liberal de derechos atados a la capacidad económica de cada sujeto, para dar lugar a un alcance social a la igualdad, a la fraternidad, a la libertad, entre otros muchos postulados que se constituyen en mínimos inherentes a la humanidad. Esta construcción fue consecuencia de la desestabilización de los parámetros de normalidad existentes, para refundar el enfoque jurídico que permeaba a la sociedad. Y junto al desafío planteado a las construcciones jurídicas, la escuela también entraría a ser problematizada tal como lo sugiere Baeza (2008):

La escuela tradicional, con sus aciertos y errores, hoy se ve claramente desafiada; las escuelas características de los siglos XIX y XX, que resaltaban a la

nación como valor fundamental y que buscaban la formación de ciudadanos, con un conjunto de principios y valores fundamentales que no requerían justificación, hoy son cuestionadas. Ya no existe en la sociedad globalizada de hoy, más democrática e individualista, y con una mayor participación de los medios de comunicación, una cohesión extrema al proyecto de nación. Los principios “sagrados” representados por la vocación del magisterio, de gran simetría con el clero, que le dieron al maestro de la escuela tradicional una autoridad y prestigio, también hoy están en cuestión (...) La escuela tradicional, como verdadero santuario, reservada a los más competentes y donde los padres no participan en las decisiones de la vida escolar, y donde además se debían aceptar sin cuestionamiento alguno las reglas del juego impuestas por la autoridad, también hoy está en cuestión (P. 197).

Y en este sentido, una vez finalizada la segunda guerra mundial y consolidado un discurso de derechos universal, ciertos sectores de la academia empezaron a plantear de manera generalizada una crítica al sistema educativo desde la libertad; desde ese momento se propende por asegurar que “la educación con libertad, debe dar apertura de reconocer el otro y reconocer su proceso de aprendizaje e incentivarlo para que siga aprendiendo de forma autónoma y no para domesticarlo de acuerdo al pensamiento de una persona o de una ideología determinada” (Arcila et. al., 2015, p. 293). Algunos cánones del contexto latinoamericano catalogaron el modelo como opresor, según el cual unas clases superiores tienen la capacidad de minimizar a unos sujetos según sus propios intereses. Estas lecturas tienden a sugerir que se trata del debate entre profesores y estudiantes, pero el tema va más allá de las aulas para enfrentar los roles que se dan en la sociedad. En este sentido se pronuncia Freire (2012):

La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaaura otra vocación, de aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó (...) el poder de los opresores, cuando pretende suavizarse ante la debilidad de los oprimidos, no sólo se expresa, casi siempre, en una falsa generosidad, sino que jamás la sobrepasa. Los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su generosidad continúe teniendo la posibilidad de realizarse. El orden social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta generosidad que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria (p. 25).

En este sentido, más que un conjunto de obras sobre modelos pedagógicos se trata de un llamado al proceso de liberación de las masas tradicio-

nalmente controladas. Esta liberación tiende a plantearse desde los procesos educativos que se dan en diferentes niveles, trascendiendo los enfoques de educación tradicionales no solo desde la perspectiva pedagógica sino del diseño curricular en su conjunto; “Esta educación sólo puede tener una significativa dimensión liberadora si ofrece a las comunidades y a sus integrantes, la reflexión sobre sí mismos, su tiempo y sus posibilidades” (Ovelar, 2005, p. 190). La producción académica a nivel global se vuelca hacia la defensa de los educandos, desde la necesidad de potenciar sus aprendizajes más allá de la mera repetición. Se exige el desarrollo del pensamiento crítico, la consolidación de competencias y la necesidad de superar los modelos de memorización formalistas. Sobre el tema continúa Freire (2012), así:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuando más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán (p. 51).

Este cambio resulta fundamental pues la opresión gestada desde el oscurantismo pedagógico al cual se hizo referencia se mantiene porque los oprimidos avalan con su pasividad la conducta de los opresores (Gadotti, 1996; 2003). La formación de masas sin sentido crítico permite que los oprimidos se acostumbren a su lugar en la sociedad y, por lo tanto, legitimen las estructuras de poder existentes, puesto que se sienten conformes con el lugar que les ha sido asignado (Dussel, 2011; Santos, 2009). En tal sentido, la transformación de los modelos educativos asegura el debate de los parámetros de normalidad tradicionalmente impuestos en pro de una posible liberación de las estructuras tradicionales; “las pedagogías contrahegemónicas pueden desarrollar, por un lado, procesos de develamiento y desnaturalización de la realidad opresora, configurando actos problematizadores de la existencia humana, que permitan profundizar en la concientización de los sujetos dominados” (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 80). Así, la opresión no solo es un fenómeno generado por los opresores sino que también los oprimidos desempeñan un papel fundamental para su mantenimiento.

Es así como la educación se empieza a comprender por cierto sector académico, como aquella herramienta que permite superar la opresión para alcanzar la liberación (Araujo, 2004; Aveiro, 2006; Cerutti, 2006). Se trata

de dos estados opuestos, cuyo tránsito exige el agotamiento de una serie de etapas fundamentales para estos efectos, aunque no necesariamente de forma lineal. En el proceso de liberación se requiere tomar conciencia de la situación, para conocer aquello que genera el sometimiento. Esta toma de conciencia genera un proceso de indignación, que debe ser asumido con herramientas suficientes para ser superado. En caso en que la indignación no se supere se configura un estado de resentimiento, que no permite construir sociedad sino que limita la posibilidad de reconocimiento del otro; se configuran bandos en pugna que más que un avance devienen en un detrimento social.

Esto significa que no basta solo con indignarse frente a la opresión, sino en encontrar estrategias que permitan generar la liberación (Freire, 2002; Samour, 2005). Y es en esas estrategias donde se enmarca la transformación, como elemento liberador de la opresión para alcanzar un estado de reconocimiento mutuo, humanizante y garante de unos presupuestos mínimos para todo sujeto (Jackson, 2002). La transformación se constituye en el discurso que se generalizaría para darle protagonismo al educando, permitir que el rol de quien enseña deje de ser directivo para ser de facilitador y concebir a la sociedad como la beneficiaria última del proceso formativo (Delval, 1983; Dewey, 1982; Ortiz, 2014).

La necesidad de transformación se constituye en un discurso tan fuerte que la mayoría de expertos en currículo y pedagogía centraron su producción en la segunda mitad del Siglo XX a proponer estrategias transformadoras. Surgió de esta forma un portafolio de estrategias para transformar los contextos educativos, desde todo tipo de contextos; la llegó al punto que tanto sitios de producción como de recepción se constituyeron en productores. Así, la literatura pedagógica y curricular cuenta actualmente con una amplia riqueza de herramientas, que generan todo tipo de enfoques eclécticos dependiendo de la realidad desde la cual escribe cada autor. Esto hace que la Escuela sea uno de los contextos con mayores propuestas de mejoramiento desde la teoría de la producción académica.

No obstante, la realidad es que en el desarrollo de estos postulados aparentemente transformadores se ha caído en el problema de formularlos desde una perspectiva formal pero aún no todos tienen plena materialización en la realidad de la escuela. Existe un número variado de propuestas de mejora-

miento para la Escuela, pero la mayoría de ellas han sido formuladas desde la cientificidad de la teoría pero no todos han tenido la oportunidad de ser probados como viables en la práctica. Por lo tanto, la brecha entre lo que es y lo que debería ser aún permanece en los contextos educativos, constituyéndose en una de las principales exigencias que desde la práctica se le formulan a la teoría.

Conclusiones

El sistema educativo ha tenido transformaciones a través de la historia reciente, pero cuenta con un elemento común y es la subordinación de ciertos grupos poblacionales respecto de otros. En el marco de esta lógica, la hipótesis planteada respecto a la pregunta de investigación de este capítulo se acepta y ha de complementarse como se indica a continuación. Las escuelas como se conocen ahora tienen una herencia directa con el modelo prusiano gestado en el Siglo XVIII, en el cual se debían formar masas de clases proletarias para atender a las exigencias de un modelo cada vez más industrializado. Este modelo industrializado determinó un sistema educativo que optimizara los recursos, mantuviese el orden social y formara en conocimientos directamente útiles para los operarios en un sistema de producción.

Así, los sistemas educativos están dirigidos a un cúmulo de sujetos que pretenden ser homogenizados, al tiempo que medidos en escalas de calificación que determinan un sistema de promoción o exclusión entre niveles. No hay lugar a procesos de inclusión educativa o atención de necesidades educativas especiales, pues todos los estudiantes deben responder a unos mínimos establecidos por modelos jerarquizados por clases políticas dominantes. El sistema limitaba la formación básica a habilidades básicas como leer, hacer operaciones aritméticas y obedecer, muy lejano a la idea de generar pensamiento crítico o cuestionamientos sobre el sistema en el cual se estaba inmerso.

Este modelo prusiano se ha mantenido en el tiempo hasta la actualidad, razón por la cual un cúmulo de autores desde la pedagogía han catalogado a esta dinámica como opresora. Para varios pedagogos existe una clase opresora que limita el pleno desarrollo de una serie de sujetos oprimidos, quienes en conjunto legitiman parámetros de normalidad impuestos a través del tiempo. Tanto opresores como oprimidos contribuyen a la imposibilidad

de liberación, dado que unos plantean el mantenimiento del estado de cosas y otros lo avalan con una pasiva aceptación. Por lo mismo, las teorías pedagógicas han reconocido que la educación es un ámbito valioso para generar la liberación que requieren las clases subordinadas. Esta liberación exige en un primer momento la toma de conciencia de la situación, para generar indignación que una vez canalizada no se quede en resentimiento sino lleve a la transformación.

Este discurso transformador ha tomado fuerza en diferentes contextos teóricos, por lo cual la segunda mitad del Siglo XX ha estado caracterizada por los mismos. La educación ha sido objeto de diferentes propuestas transformadoras, pero las mismas permanecen desde un alcance teórico y no necesariamente práctico; mientras que las teorías planteas ideas revolucionarias, gran cantidad de contextos educativos continúan con las mismas lógicas opresoras que pretenden ser desmontadas. Por lo mismo se requiere evaluar la concepción de diseño curricular con la cual se cuenta, para determinar la manera viable de materializar la teoría en la práctica.

Referencias

- Acosta, M. E. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana Estomatol*, 42(1), 1-18.
- Altabach, P. (2006). *Internacional higher education: reflections on policy and practice*. Boston: Boston College CIHE.
- Amidon, E. J. y Hunter, J. B. (1967). *Improving teaching: analyzing verbal interaction in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. Londres: Routledge & Jean Paul.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge.
- Araújo, A. (coord.) (2004). *La pedagogía de la Liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Grao.
- Arcila, S., Gómez, M., Gómez, K., Gómez, R. y Urrego, M. (2015). La influencia de la teología de la liberación en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y de Luis Óscar Londoño Zapata. *Ágora U.S.B.*, 15(1), 291-305.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1985). *Education under siege: the conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachusetts: Bergin y Garvey Publishers.

- Aveiro, M. (2006). *La irrupción de la pedagogía de la liberación. Un proyecto ético-político de educación popular (Mendoza, 1973)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 193-206.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Birley, D. (1972). *Planning and education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Broudy, H. S. (1961). *Paradox and promise: essays on American life and education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cabaluz-Ducasse, Jorge Fabián. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88.
- Cave, R. (1971). *An introduction to curriculum development*. Londres: Ward Look Educational.
- Cerutti, H. (2006). *Filosofía de la Liberación Latinoamericana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Clark, A.W. (1976). *Experimenting with organizational life: the action research approach*. Nueva York: Plenum Press.
- Cohen, L. y Manion, L. (1977). *A guide to teaching practice*. Londres: Methuen.
- Cremin, L. A. (1975). Curriculum-making in the United States. En W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.
- Delval, J. (1983). *Creer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la Liberación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fetscher, I. (2002). La ilustración en Francia: la Enciclopedia, Montesquieu, Rousseau. En *Historia de la teoría política*. Madrid: Editorial Alianza.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (5ª ed.). México: Siglo Veintiún Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Furet, F. (1978). *Penser la Révolution française*. París: Éditions Gallimard.

- Furet, F. (2000). *La revolución a debate*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gérard, A. (1973). *Mitos de la Revolución francesa*. Barcelona: Editorial Península.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Godechot, J. (1988). *La Révolution française: chronologie commentée 1787-1799*. París: Librairie Académique Perrin.
- Hirschi, E. D. (1988). *Cultural literacy: what every American needs to know*. Nueva York: Vintage Books.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza* (1ra ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- LaCueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), 8-20.
- Mignolo, W. (2014). Democracia liberal, camino de la autoridad humana y transición al vivir bien. *Sociedad e Estado*, 29(1), 22-44.
- Ochoa, D., Silva, A. y Sarmiento, J. (2015). Actividades y uso del tiempo de las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan en Colombia. *Civilizar*, 15(29), 149-162.
- Ortíz, A. (2014). *Currículo y didáctica*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de paulo freire. *Revista de Pedagogía*, 26(76), 187-206.
- Pérez, A. (2005). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez (Comp.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Ediciones Morata.
- Perilla Granados, J. S. A. (2016a). Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho. En: J. S. A. Perilla (Coord.), *Debates educativos contemporáneos en contexto* (pp. 15-41). Bogotá D. C.: Universidad Sergio Arboleda.
- Perilla Granados, J.S.A. (2016b). La cultura de la investigación como fundamento de diseño curricular. En M.H. Arana Ercilla y V.H. Ibarra Argoty (Comps.), *Cultura de la investigación y gestión educativa: experiencia desde tres universidades colombianas* (pp. 69-91). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.
- Perilla Granados, J. S. A. (2017). *Constructivismo antiformalista: conceptualización pedagógica y materialización jurídica*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Posner, G.J. (2005). *Analyzing the curriculum*. Nueva York: MacGraw-Hill.

- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México. D.F.: Siglo XXI Editores y Clacso.
- Samour, H. (2005). El significado de la Filosofía de la Liberación hoy. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 26(93), 130-147.
- Schwab, J. (1970). *The practical: a language for curriculum*. Washington: National Education Association.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza* (6ta ed.). Madrid: Morata.
- Torres, J. (2003). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2004). Los paradigmas del control de poder y el principio de división de poderes. *Justicia Juris*, 10(1), 87-101.
- Vásquez, Y. (2017). Schafik Hándal: la democracia nueva popular y los desafíos contemporáneos de la izquierda en el gobierno. *Revista Universidad de La Habana*, 284, 177-194.