

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN: UN DERECHO QUE ABRE
LA PUERTA A OTROS DERECHOS

18 | 2017



TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN: UN DERECHO QUE ABRE
LA PUERTA A OTROS DERECHOS

18 | 2017

Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

| www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales

| publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

NIPO IMPRESO: 030-15-381-X

NIPO EN LÍNEA: 030-15-382-5

ISSN: 2448-4989

Imprime: Offset Rebosán S.A. de C.V., Acueducto 115,
col. San Lorenzo Huipulco, del Tlalpan,
C.P. 14370, Ciudad de México.
Papel reciclado.

Dirección

ENRIQUE CORTÉS DE ABAJO

CONSEJERO DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA
DE ESPAÑA EN MÉXICO

Consejo Editorial

ENRIQUE CORTÉS DE ABAJO

CONSEJERO DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA
DE ESPAÑA EN MÉXICO

LUIS CERDÁN ORTIZ-QUINTANA

SECRETARIO GENERAL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN MÉXICO

VICTORIA CAMPA CANTERO

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA
DE ESPAÑA EN MÉXICO

Colaboradores

NURIA SANZ GALLEGO

ARTURO VELÁZQUEZ JIMÉNEZ

GREGORIO LURI MEDRANO

SANDRA LORENZANO

HERNÁN SALAS QUINTANAL

ROSA MARÍA CATALÁ RODES

Ilustraciones

JIMENA ESTÍBALIZ

Edición

KARINA TORRES

DIRECCIÓN DE ARTE Y EDITORIAL

JULIO CÁRDENAS

CORRECCIÓN DE ESTILO

Hecho en México | Impreso en México

La responsabilidad de las afirmaciones y opiniones expresadas en los artículos de esta publicación corresponde exclusivamente a sus autores y su publicación no implica necesariamente que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte las comparta o apruebe. Asimismo, se exime al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de toda responsabilidad derivada de la eventual vulneración de derechos de propiedad intelectual en que pudieran haber incurrido los autores de los artículos.

CON- TENI- DO

5

LA EDUCACIÓN: UN DERECHO
QUE ABRE LA PUERTA A OTROS DERECHOS
ENRIQUE CORTÉS DE ABAJO Y LUIS CERDÁN ORTIZ-QUINTANA

15

LA EDUCACIÓN, UN DERECHO HABILITANTE
E INTRÍNSECO
NURIA SANZ GALLEGO

29

EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS. EL PAPEL DE LA
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA
LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA
ARTURO VELÁZQUEZ JIMÉNEZ

43

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA.
RESULTADOS, RETOS E INCERTIDUMBRES
GREGORIO LURI MEDRANO

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN: UN DERECHO QUE ABRE
LA PUERTA A OTROS DERECHOS

18 | 2017

61

LA PALABRA QUE SURGE EN EL OTRO:
LA EDUCACIÓN COMO CREACIÓN COMPARTIDA
SANDRA LORENZANO

85

LAS IDENTIDADES: ENTRE LA
FRAGMENTACIÓN Y LA COHESIÓN SOCIAL
HERNÁN SALAS QUINTANAL

95

HACIA LA EDUCACIÓN PARA EL
DESARROLLO SOSTENIBLE: HACER FRENTE
A LOS RETOS DEL NUEVO MILENIO
ROSA MARÍA CATALÁ RODES

INTRO- DUC- CIÓN

LA EDUCACIÓN: UN DERECHO QUE ABRE LA PUERTA A OTROS DERECHOS

Por Enrique Cortés de Abajo
y Luis Cerdán Ortiz-Quintana

**ENRIQUE CORTÉS DE ABAJO
Y LUIS Cerdán Ortiz-Quintana**

Consejero de Educación de la Embajada de España en México
y Secretario General de dicha Consejería, respectivamente.

*Quiero para los estudiantes,
no cabezas bien llenas,
sino cabezas bien hechas.*

MICHEL DE MONTAIGNE

Eleanor Rossevelt dijo una vez: “Recuerda siempre que no solo tienes derecho a ser un individuo; tienes la obligación de serlo”.

Han pasado ya casi setenta años desde la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Roosevelt, junto con muchos otros extraordinarios delegados en las Naciones Unidas lograron redactar esa Carta Magna universal. A pesar del tiempo transcurrido desde entonces, todavía nos emociona su preámbulo, en particular, cuando se afirma que “la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables”¹.

La Declaración no es completamente original al realizar esta afirmación. Es heredera de siglos de tradición humanista. Pero, aunque esas ideas nos parezcan evidentes en nuestros días (o quizá no tanto si miramos alrededor), debemos ponernos en la piel de sus redactores, los representantes en Naciones Unidas que en 1948 tenían todavía muy presente “el flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles”.

Podrían preguntar: “¿qué tiene que ver esto con la educación?”. Y nuestra respuesta sería: “¡pues todo!”

¹ Declaración Universal de los Derechos Humanos, Organización de las Naciones Unidas, París, 10 de diciembre de 1948.

La educación no solo se configura como un derecho fundamental *per se*, sino que constituye, a su vez, la puerta de acceso al conocimiento y reconocimiento de otros derechos. Educación y derechos humanos son conceptos indisolubles: no hay derechos sin educación, ni educación sin derechos. Se trata de un derecho habilitante, de un derecho *sine qua non*; es decir, sin él, los otros derechos corren el riesgo de no poder siquiera conocerse o reconocerse.

Quizá, por este motivo, se trata de un derecho y, al mismo tiempo, un deber. Además, es universal, es obligatorio y su goce debe ser gratuito, al menos, en determinadas etapas de la vida.

El mundo del siglo XXI se parece en poco o nada al mundo de la primera mitad del siglo XX, cuando se redactó la Declaración. El proceso de globalización en que estamos inmersos ha supuesto un cambio de paradigma y, por lo tanto, un cambio en la forma de desarrollo de las relaciones humanas en lo social, lo económico y lo político. Vivimos en un mundo trepidante, abierto, digitalizado y tecnologizado; en una *aldea global*, de acuerdo con McLuhan o un *mundo líquido* en palabras de Bauman.

¿Y cuál es, en este contexto, el objetivo de la educación? Decía Kant que las sociedades deben educar a sus miembros para prepararlos de la mejor manera posible, porque de ello depende su propia conservación, la vigencia de sus valores y el progreso de su ciencia. La propia Declaración Universal, que mencionábamos anteriormente, también responde básicamente a esa pregunta afirmando que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. No parece que el objetivo primordial de la educación haya

cambiado tanto, pero sí lo han hecho de forma sustancial los métodos y las herramientas pedagógicas. También pretenden hacerlo los sistemas educativos, incorporando al alumno de forma activa al proceso de aprendizaje. Nunca como en la actualidad ha sido posible disponer de una educación al mismo tiempo universal, pero personalizada; global, pero local; general, pero adaptada al talento de cada educando. Además, las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no parecen suficientes en el mundo actual; se hace necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales e instrumentales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo o la aceptación del cambio. Nunca como hoy la educación ha tenido la posibilidad de constituir un elemento tan determinante de la equidad, del bienestar social y de la movilidad. La educación ha encontrado su principal razón de ser en la lucha contra la inevitabilidad de las situaciones de injusticia o degradación. No tenemos duda de que la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo. Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos responsables y formados. Además, equidad y calidad son dos caras de la misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier forma de desigualdad. Del mismo modo, no hay mayor inequidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad.

En esta edición de *Transatlántica de Educación* tratamos de abordar la educación como un derecho-deber que abre la puerta a otros derechos. Ponemos el foco en

el contexto actual, pero también levantamos la mirada hacia el horizonte del año 2030, en línea con las metas establecidas en la Agenda para el Desarrollo Sostenible.

Así, Nuria Sanz, directora y representante de la Unesco en México, nos dibuja la realidad actual de la educación en el mundo en tonos grisáceos. Pese a que el número de personas que hoy reciben educación es el más alto de la historia, todavía hay más de 260 millones de niños, adolescentes y jóvenes sin escolarizar. Nos recuerda la normativa internacional del derecho a la educación, calificando a éste como “un derecho fundamental porque habilita a los individuos para acceder a otros derechos”. Añade que “la educación constituye un eje transversal en la consecución del desarrollo sostenible”. A lo largo de su artículo nos desgrana el proceso para llegar hasta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, analizando hitos previos como el Marco de Acción de Dakar o la Declaración de Incheon. Esta Agenda 2030 fija 17 objetivos, denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sanz pone el acento en el ODS 4, el que lleva precisamente por título: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Para el cumplimiento de este objetivo y las metas asociadas, la Unesco juega un papel fundamental, como ilustra Sanz a través de programas que se están desarrollando en México.

La publicación cuenta también con la participación de Arturo Velázquez, director y representante de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), otra organización internacional que, como la Unesco, está llamada a jugar un papel importante para el cumplimiento de los ODS en el contexto regional iberoamericano. Velázquez también nos habla del

carácter habilitante del derecho a la educación, ya que “permite el logro de todos los derechos enmarcados en las cuatro generaciones”. Asimismo, entiende que la educación “cumple un papel clave en la distribución de las oportunidades de bienestar, en particular, en sociedades como la iberoamericana, caracterizada por grandes desigualdades y una vasta diversidad de culturas y etnias”. Su artículo hace especial énfasis en la necesidad de que los derechos humanos permeen en toda la sociedad, considerando que la educación es el mejor camino para lograrlo. Nos dice: “La educación en derechos humanos y el ejercicio de los mismos en todo espacio, garantizará el derecho a la educación y a una vida digna y plena”. Recoge así, junto con la idea de la educación como derecho, la necesaria educación en derechos.

Por su parte, Gregorio Luri, uno de los más reputados pedagogos en España, presenta su visión sobre la situación de la educación en España. Partiendo de los resultados de las evaluaciones comparativas internacionales, como el Informe PISA, plantea un panorama con claros oscuros, en el que existen grandes diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas españolas. Propone centrarnos en la calidad afirmando que “hacerlo bien educativamente no significa necesariamente gastar mucho dinero, sino quiere decir tener muchos estudiantes con las mejores notas”. Luri resalta la necesidad de vincular la educación y la formación con las demandas profesionales y sociales actuales, para lo que parece imprescindible el desarrollo de las habilidades científicas, tecnológicas, ingenieriles, artísticas y matemáticas (STEAM, por sus siglas en inglés). También subraya la importancia de complementar la educación en la escuela con la educación extraescolar. Así, constata la importancia de la cultura del entorno familiar y social para un mejor rendimiento escolar. “La principal misión de la escuela”, afirma, “es servir como puente de confianza entre la familia y la sociedad, de manera que se le permita al niño trascender su condición de hijo para alcanzar primero la de alumno y, posteriormente, la de ciudadano”. Luri le otorga una función primordial al maestro y recuerda a Michael Barber quien aseguró: “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”. Por último, nos habla de la relevancia de la evaluación objetiva y reflexiva, tanto de los maestros como de las propias instituciones escolares.

Sandra Lorenzano nos propone una visión de la educación como creación compartida sobre la base de la palabra que surge en el otro. Con su estilo inconfundible, la escritora nos adentra en la educación como el ejercicio de dotar de palabra. “La educación no es simplemente transmitir un saber o una palabra, sino crear el espacio para que esa palabra surja en el otro”, dice Lorenzano, antes de concluir que es “experiencia de donación y de recepción; es decir, de creación compartida”. La escritora mexicana-argentina llega a afirmar que ese proceso es la forma en que se realiza el *homo humanus*, concibiendo la educación como un proceso de “humanización” de los propios seres humanos. Educación y derechos humanos, por tanto, aparecen como indisolubles. En este contexto, la autora analiza la importancia de la formación para la ciudadanía, así como la alfabetización y la lectura, como uno de los elementos en los que se funda la vinculación entre educación y derechos humanos. En este punto, Lorenzano defiende la lectura, tanto colectiva como solitaria, como espacio de libertad, pero también de construcción de lazos sociales y de solidaridad. Para ilustrar sus ideas, Lorenzano se sirve de historias, entre las que destaca la que relata Primo Levi con Hurbinek y Henek, sus vecinos prisioneros en Auschwitz, como protagonistas. Tan solo por esta historia, ya vale la pena leer su artículo.

La revista también recoge el artículo de Hernán Salas, quien profundiza en el proceso de conformación de las identidades. Estas identidades derivan de un proceso de socialización en el que la educación juega un papel esencial. “La identidad no forma parte, de manera automática e instintiva, de los rasgos de una persona al momento de nacer, sino que ésta se construye sobre bases que la sustentan: [...] la memoria, la conformación de los límites y el sentido de la acción”, señala Salas. El sociólogo chileno menciona la existencia de círculos de inclusión y de exclusión, de tal forma que el núcleo de cualquier identidad, individual o colectiva, está ligado a un sentimiento de pertenencia o de falta de la misma. Por este motivo, los programas educativos, tanto formales como informales, son determinantes a la hora de construir identidades que creen condiciones para la cohesión social y la integración o que, por contra, promuevan la fragmentación, la segregación, los estigmas y la discriminación.

El último de los artículos se centra en la educación ambiental para el desarrollo sostenible. Rosa María Catalá aborda esta materia desde la transversalidad disciplinar y la acción práctica. Como directora general del Colegio Madrid en México, comparte las experiencias exitosas de su programa de sustentabilidad y educación ambiental. A través de las diversas iniciativas llevadas a cabo por su centro, nos demuestra que es posible pasar de los discursos teóricos a una educación donde las nuevas generaciones desarrollen habilidades de pensamiento y acción para incidir y transformar positivamente su entorno. Los nuevos métodos pedagógicos introducidos, como el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el uso integral de las nuevas tecnologías, la comunicación eficiente, el aprendizaje en contexto o las metodologías STEAM, les han permitido el desarrollo de estrategias vinculadas a varios de los ODS, como la Acción por el Clima, la creación de comunidades y sostenibles, el desarrollo de alianzas estratégicas o la accesibilidad al agua limpia y la existencia de saneamientos. Catalá afirma que “los ODS pueden ser utilizados como verdaderos disparadores o contextos de aprendizaje para una educación integral de los alumnos”.

Volviendo a Eleanor Roosevelt, la política estadounidense afirmó: “El futuro pertenece a los que creen en la belleza de sus sueños”. Los ODS y las metas marcadas en la Agenda 2030 son bellos. Soñemos con su pleno cumplimiento; eduquemos y actuemos para ello. ✨



01

LA EDUCACIÓN, UN DERECHO HABILITANTE E INTRÍNSECO

Nuria Sanz Gallego

NURIA SANZ GALLEGO

Directora y representante de la Oficina de la Unesco en México.

1 INTRODUCCIÓN

Fundado sobre las bases de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el derecho a la educación ha sido consensuado como un derecho fundamental porque habilita a los individuos para acceder a otros derechos, como son los sociales, culturales, económicos, civiles y políticos. Asimismo, la educación constituye un eje transversal en la consecución del desarrollo sostenible, ya que abona a las dimensiones sociales, económicas, culturales y ambientales del desarrollo.

A pesar de que el número de personas que hoy reciben educación en el mundo es el más alto de la historia, según el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*¹

de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés), 263 millones de niños, adolescentes y jóvenes estaban sin

La Unesco mantiene una visión holística y humanística de la educación, pues sostiene que la enseñanza es una parte esencial del desarrollo humano, social y económico.

escolarizar en 2014. Esto se debe a que aún enfrentamos diversos obstáculos, como la pobreza, los conflictos armados y la desigualdad de género, especialmente latentes en los países poco desarrollados.

Desde su fundación en 1945, como parte toral de su mandato, la Unesco ha trabajado con los Estados Miembros para fortalecer sus políticas educativas y desarrollar procesos de inclusión y respeto al derecho intrínseco a la educación. Nuestra Organización reconoce que ésta constituye un instrumento clave para la erradicación de la pobreza, la construcción de la paz y el ejercicio de un fecundo diálogo intercultural.

El compromiso de la Unesco con la educación quedó consagrado en tres documentos. El primero es la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la cual proclama en su artículo 26

¹ *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016*, Unesco, París, 2016.

que “toda persona tiene derecho a la educación”. Por otra parte, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la Unesco en 1960 como el primer instrumento vinculante del derecho internacional sobre el derecho a la educación, declaró que es labor de la organización procurar la igualdad de posibilidades y trato en la esfera de la enseñanza. Finalmente, la Convención sobre Derechos del Niño de 1989 estipuló en sus artículos 28 y 29 que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita para todos².

Actualmente, la Unesco mantiene una visión holística y humanística de la educación, pues sostiene que la enseñanza es una parte esencial del desarrollo humano, social y económico. Es por ello que, como única organización del sistema de las Naciones Unidas en disponer de un mandato que abarca todos los aspectos de la educación, estamos comprometidos con la igualdad, el acceso y la calidad de la educación.

Dado su amplio historial de acciones, acuerdos y foros en torno al tema, y debido al espacio limitado del que disponemos en esta contribución, el presente artículo se centra en el Marco de Acción de Dakar, la Declaración de Incheon y el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, documentos que proyectan una visión a largo plazo de la educación para el siglo XXI.

2 UN PASO PREVIO: EL MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR

Del 26 al 28 de abril de 2000, se celebró el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal. En aquella ocasión, los Estados Miembros de las Naciones Unidas se reunieron con la finalidad de repensar y evaluar el estado del derecho a la educación en el mundo, con miras al siglo que recién iniciaba. A partir de esta reunión, las naciones ratificaron lo convenido en 1990 en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, Tailandia, y dieron paso a las directrices del Marco de Acción de Dakar³.

² *La Unesco y la educación*, Unesco, París, 2011.

³ Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, Unesco, París, 2000.

Basado en un amplio balance sobre la educación básica en el mundo que llevó por título *Evaluación de la educación para todos en el año 2000*, el Marco de Acción de Dakar tuvo por objetivo consolidar los principales logros alcanzados por los países en el tema educativo durante la década de los noventa. Los objetivos estipulados en el documento fueron los siguientes:

- 1 Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- 2 Velar por que, antes de 2015, todos los niños y niñas, sobre todo quienes se encuentran en situaciones difíciles o pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y garantizar que la terminen.
- 3 Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos sean atendidas mediante el acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa.
- 4 De 2000 a 2015, aumentar en un 50% el número de adultos alfabetizados —en particular las mujeres— y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- 5 De 2000 a 2005, suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria; asimismo, antes de 2015, lograr la igualdad entre los géneros en la educación, garantizando en particular a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento escolar.
- 6 Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

3 EL PIE DE APOYO: LA DECLARACIÓN DE INCHEON

En mayo de 2015, la ciudad de Incheon, en la República de Corea, acogió a los representantes de 160 países que atendieron el llamado de la Unesco para un nuevo Foro Mundial sobre la Educación. El objetivo era reafirmar la visión del movimiento mundial Educación para Todos iniciado en Jomtien en 1990 y el compromiso contraído en Dakar en el año 2000.

En esta reunión, 1600 participantes, entre los que se hallaban ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos internacionales, representantes de la sociedad civil, docentes y jóvenes, coincidieron en el esfuerzo del trabajo previo en torno al derecho a la educación, aunque reconocieron, después de realizar un balance, que las metas estipuladas aún se encontraban lejos de cumplirse.

Una vez examinadas las prioridades y los desafíos, con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas a punto de ser adoptada por los países miembros, los participantes se comprometieron, con carácter de urgencia, con una nueva visión de la educación, inspirada en una concepción humanista del desarrollo basado en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección y la diversidad cultural, lingüística y étnica, así como en la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmaron que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar el goce de otros derechos; por tanto, es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. También reconocieron que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza⁴.

De esta manera, conceptos como equidad, inclusión, igualdad de género, calidad educativa y oportunidades para el aprendizaje de calidad, se integraron a este nuevo Marco de Acción para la educación. Con tales conceptos en juego, los participantes se comprometieron con la nueva Agenda 2030, sobre todo, con el ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Estas nuevas directrices fueron aprobadas por unanimidad en la Sala II de la Sede de la Unesco, en París, el cuatro de noviembre de 2015, durante la 38va Conferencia General. Con ello, de manera oficial y concertada, se le encomendó a la Unesco:

4 Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Unesco, París, 2016.



que continúe con la función que se le ha asignado de liderar y coordinar la agenda de la educación 2030, en particular mediante: labores de promoción para mantener el compromiso político; la facilitación del diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el establecimiento de normas; el seguimiento de los avances obtenidos en la consecución de las metas de educación; la captación de la participación de las partes interesadas en los planos mundial, regional y nacional para guiar la aplicación de la agenda; y la función de coordinación de la educación dentro de la estructura general de coordinación de los ODS.⁵

4 EL ODS 4 DE LA AGENDA 2030: UN SALTO HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

En septiembre de 2015, cuatro meses después de haber sido suscrita la Declaración de Incheon, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la

⁵ *Ibidem.*

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, documento firmado por 193 Estados Miembros, donde se establece una visión transformadora rumbo a la tercera década del nuevo siglo. La Agenda incluye 17 ODS y cada uno de ellos contiene metas que apuntan a la sostenibilidad económica, social y ambiental.

En el ámbito de la cooperación internacional, el ODS 4 es un llamado a generar condiciones óptimas de acceso a la educación, procurando que niños y niñas reciban y concluyan una educación de calidad, gratuita en los grados de primaria y secundaria. También pugna por que los jóvenes y adultos no alfabetizados desarrollen capacidades de lectura y escritura; igualmente, dentro del ámbito de la infraestructura, propone disponer de instalaciones adecuadas que respondan a las necesidades de los distintos grupos sociales y exhorta a impulsar el desarrollo profesional de las y los docentes. Asimismo, tiene la aspiración de otorgar acceso a la formación técnica y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de garantizar el acceso universal a una educación superior de calidad.

A continuación, presentamos un repaso de las metas del ODS 4⁶:

Metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4
4.1. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
4.2. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
4.3. De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
4.4. De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

6 “Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” en: *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 Objetivos para transformar nuestro mundo*, ONU, 2015. Disponible en línea en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.6. De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

4.7. De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

4.a. Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

4.b. De aquí a 2020 [sic], aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.

4.c. De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible demanda respuestas complejas para los distintos desafíos sociales, ambientales y económicos que enfrentamos. Por tanto, a continuación presentamos algunas recomendaciones para el seguimiento del ODS 4:

- Los ministerios de educación deberían utilizar los resultados de las encuestas de hogares para realizar un seguimiento de las desigualdades presentes en sus sistemas educativos.
- Establecer un marco de evaluación nacional para el seguimiento de una serie de resultados de aprendizaje, incluidos los de aquellos que abandonaron la escuela precozmente.

- Centrarse en la calidad de la educación significa algo más que simplemente focalizarse en los resultados del aprendizaje: también debe abarcar la revisión de los programas de estudios y de los manuales de texto.
- Llevar a cabo el seguimiento de una gama más amplia de oportunidades de aprendizaje permanente, incluida la educación de adultos.
- Intercambiar prácticas idóneas en materia de sistemas y políticas de educación en el seno de organizaciones de cooperación regional.
- Aplicar el enfoque de las cuentas nacionales de educación para mejorar el seguimiento del gasto.

5 CONFLUENCIA EDUCACIÓN-CULTURA

Los principales desafíos del sector educativo planteados en la Agenda pueden ser atendidos desde su intersección con la cultura. Tal es la premisa de la que parte el apartado “Educación y cultura” del documento que recoge los *Diálogos Post-2015 sobre la Cultura y el Desarrollo*. En este informe se establece “que los valores culturales determinan la forma en que las personas viven y actúan, y están por tanto en la base de la educación para el desarrollo sostenible”⁷.

La multiculturalidad se presenta como un asunto central que hay que atender desde la confluencia educación-cultura, puesto que los maestros atienden grupos multiculturales y las instituciones escolares deben proporcionar una educación multilingüe, sin restarle peso a la enseñanza de la lengua materna. Asimismo, la cultura fomenta el diálogo y prepara a los jóvenes para la vida en una sociedad multicultural.

Fuera del aula de clase, las instituciones y expresiones culturales son fundamentales para el desarrollo y aprendizaje duradero de los jóvenes, por lo que un sistema educativo de calidad debe contemplar el fomento de la cultura y la creatividad.

Por tanto, reiteramos el carácter transversal de la educación, que es al mismo tiempo un derecho humano fundamental y una precondition para al-

canzar los otros ODS, cuyas metas atienden asuntos como la reducción de la pobreza y el mejoramiento de la salud, mismos que contribuyen directamente al objetivo general de ayudar a cimentar la paz y el desarrollo sostenible. Asimismo, la Unesco, como coordinadora mundial de las acciones para el cumplimiento del ODS 4, es promotora de la educación de calidad a lo largo de la vida y para todas las personas, reconociendo la necesidad del aprendizaje permanente de los individuos para la adquisición de competencias que harán realidad sus aspiraciones y su contribución a la sociedad.

La Oficina de la Unesco en México, junto con instituciones mexicanas, ha desarrollado varios proyectos que acompañan las prioridades de la Agenda mundial con las del Plan Nacional de

Desarrollo 2013-2018. En este sentido, en los dos últimos años hemos colaborado con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), de la mano y con el apoyo del Magisterio Indígena de dicha institución, en la formulación de una guía del

El Objetivo para el Desarrollo Sostenible 4 es un llamado a generar condiciones óptimas de acceso a la educación, procurando que niños y niñas reciban y concluyan una educación de calidad.

aprendizaje en contextos multilingües y multiculturales⁸, con el interés de iniciar el desarrollo de un modelo educativo de doble inmersión para aulas que cuentan con alumnos y profesores de lengua materna indígena. De igual manera, hemos colaborado con distintos Estados de la República en el diagnóstico de las causas y consecuencias de los problemas de convivencia escolar, identificando soluciones colegiadas y transinstitucionales que atiendan de igual manera tanto la mitigación como la prevención de conductas que impiden a la escuela ser un lugar para educar y poner en práctica valores culturales, sociales y ciudadanos⁹. Además, hemos apostado

8 *Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena*, Unesco - CNTE, México, 2016. Disponible en línea en: <http://bit.ly/2qKGj4p>

9 La información de algunos de los últimos trabajos de colaboración de la Oficina de la Unesco en México a favor de la convivencia escolar pueden consultarse en las siguientes notas:

- “Inicia la Oficina de la Unesco en México la primera fase del Modelo de Convivencia Escolar Libre de Violencia en el Estado de Puebla”, Unesco, México, 29 de mayo de 2015. Disponible en línea en: <http://bit.ly/2qMK86T>

por trabajar coordinadamente con las instituciones científicas mexicanas para enfocar acciones pedagógicas en el nivel preescolar y diseñar estrategias cognitivas e indagatorias para la enseñanza de las ciencias con perspectiva de género¹⁰.

La diversidad cultural es un desafío para la educación, pero los aprendizajes no serán sostenibles si no permiten el ejercicio pleno de los derechos culturales en las comunidades educativas. ❖

-
- “Entrega de resultados Diagnóstico para el desarrollo de un modelo educativo de convivencia escolar en el Estado de Hidalgo, México”, Unesco, México, 18 de febrero de 2015. Disponible en línea en: <http://bit.ly/2qKwpzl>
 - “Recomiendan desarrollar modelos educativos innovadores de convivencia escolar para fomentar una cultura de paz en Guanajuato”, Unesco, México, 30 de marzo de 2017. Disponible en línea en: <http://bit.ly/2nklerR>

10 Más información al respecto en las siguientes notas:

- “Proponen tres líneas de acción para dar continuidad al Foro para la Enseñanza de las Ciencias con Perspectiva de Género en Preescolar”, Unesco, México, tres de marzo de 2017. Disponible en línea en: <http://bit.ly/2pXuA2j>
- “Puebla se une a la Unesco en México para garantizar una educación de calidad y con perspectiva de género para las ciencias desde preescolar”, Unesco, México, 28 de febrero de 2016. Disponible en línea en: <http://bit.ly/2mcZGAJ>



Los aprendizajes no serán sostenibles si no permiten el ejercicio pleno de los derechos culturales en las comunidades educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, ONU, 2015. Disponible en línea en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, Unesco, París, 2000.
- Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Unesco, París, 2016.
- La Unesco y la educación*, Unesco, París, 2011.
- La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*, Unesco, París, 2015.
- Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, Unesco, París, 2015.
- Diálogos Post-2015 sobre Cultura y Desarrollo*, Unesco, Ciudad de México, 2016.
- La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016*, Unesco, París, 2016.

02

**EDUCAR
EN DERECHOS
HUMANOS.
EL PAPEL DE
LA ORGANIZACIÓN
DE ESTADOS
IBEROAMERICANOS
PARA LA EDUCACIÓN,
LA CIENCIA
Y LA CULTURA**

Arturo Velázquez Jiménez

ARTURO VELÁZQUEZ JIMÉNEZ

Director y representante en México de la Organización de Estados
Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI).



Ante una Europa devastada por la Segunda Guerra Mundial, la prioridad fue la reconstrucción, misma que vino acompañada de una reconfiguración mundial e integral basada en la solidaridad, la cooperación y el respeto a las garantías jurídicas de las personas.

En ese contexto, la cooperación internacional se convirtió en un importante mecanismo para lograr la paz entre los países y las personas; fomentó tanto el diálogo como el acercamiento entre éstos para la resolución pacífica de los conflictos; asimismo, formó parte de la construcción y la difusión de los principios rectores necesarios para restablecer las relaciones entre los países, los gobiernos y sus pobladores. Para ello, se capacitó a diferentes actores que estarían encargados de actuar como enlaces y mediadores en las delimitaciones territoriales, conocer las condiciones de las migraciones provocadas por los conflictos, así como resolver las problemáticas de morbilidad y mortalidad causadas por los conflictos de la guerra.

Las Naciones Unidas y sus diferentes organismos internacionales tuvieron a su cargo tareas concretas, complementarias y de apoyo a los renacientes Estados —principalmente a los más afectados por el conflicto bélico—, a fin de minimizar los daños y prevenir las consecuencias de los hechos.

Las desazones derivadas de los conflictos armados, mostraron la necesidad de regular de forma precisa la protección de la humanidad y, en ese sentido, uno de los primeros trabajos de las Naciones Unidas consistió en elaborar un marco de referencia para todos sus miembros. Así es como nace la Declaración Universal de los Derechos Humanos, documento que dotó de un marco para la convivencia entre los seres humanos. Finalmente, la Declaración fue adoptada en la Asamblea General de las Naciones Unidas el diez de diciembre de 1948 en París, Francia. Quisiera destacar lo contenido en su artículo 26:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos [...]

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.”

Desde el punto de vista de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el artículo 26 de esta Declaración es de los más importantes, ya que consideramos que el derecho a la educación permite el logro de todos los derechos enmarcados en las cuatro generaciones de los derechos humanos. Quien logre conocer y ejercer la dignidad, la libertad y la solidaridad, tendrá una vida que le permitirá una adecuada alimentación, así como libertad de pensamiento y expresión. Por su parte, los derechos civiles y políticos solo se pueden ejercer cuando existe y se vive en una democracia plena y deliberativa, mientras que los derechos económicos, sociales y culturales se basan en la posibilidad de tener la capacidad y habilidad suficiente para que el trabajo permita una vida digna y económicamente activa, además de la posibilidad de disfrutarla a través de la cultura, misma que dota a la humanidad de mayores niveles de bienestar y felicidad; asimismo, los derechos medioambientales solo se ejercen cuando existe la posibilidad de reconocer que, aunque somos

una partícula en el universo, de nosotros depende la sustentabilidad y el equilibrio de la biodiversidad.

En septiembre de 2015, la Asamblea General de la ONU adoptó a nivel mundial los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales abordan una amplia gama de temáticas, tanto en lo económico, como en lo social y lo ambiental. Por su carácter universal, se convierten en punto de referencia para delinear actividades en todos los niveles en materia de desarrollo. La necesidad de atender las desigualdades y la discriminación dentro de los países, abre la posibilidad de participación para que instituciones internacionales como la OEI aporten su experiencia en materia de derechos humanos, educación y cultura a favor del desarrollo social.

Quien logre conocer y ejercer la dignidad, la libertad y la solidaridad, tendrá una vida que le permitirá una adecuada alimentación, así como libertad de pensamiento y expresión.

En este sentido, comprender que la educación es un derecho, le otorga un valor máximo. Por consiguiente, conocer su estatus significa proporcionar información que le permita a los gobiernos, junto con otros agentes sociales, adoptar medidas destinadas a garantizarlo, haciéndolo exigible y justiciable. Esto requiere disponer de la capacidad para identificar a los sectores de la población que se encuentran excluidos de su goce.

Además de ser un derecho vinculado al desarrollo, la educación incide en las oportunidades y la calidad de vida de los individuos, las familias y las colectividades. El efecto se refleja en la mejora de los niveles de ingreso, acceso a la salud, promoción de valores, convivencia civilizada y de la actividad autónoma y responsable de las personas.

La educación relativa a los derechos humanos es parte integral del derecho a la educación y cada vez

obtiene mayor reconocimiento en las aulas y en la escuela como una forma de ejercicio pleno de estos mismos derechos. Ésta formación ha de partir de la idea de que el conocimiento de los derechos y libertades es un instrumento fundamental para asegurar el respeto de los derechos de todas las personas.

Su importancia como vehículo de convivencia se recoge en numerosos instrumentos jurídicos internacionales, tanto de carácter universal como regional, destinados tanto a la protección de los derechos humanos como a los programas de promoción de la educación en este ámbito. Por ejemplo, Amnistía Internacional considera que:

La educación en derechos humanos se ocupa, entre otras cosas, de informar sobre los instrumentos internacionales de derechos humanos; su objetivo es dar a conocer a las personas las normas legales que existen, su contenido y categoría jurídica. Pero la educación en derechos humanos no se limita a impartir conocimientos sobre derechos humanos. Fundamentalmente trata de cambiar actitudes y comportamientos y desarrollar en las personas nuevas aptitudes que les permitan pasar a la acción.¹

Es decir, la educación en derechos humanos tiene una naturaleza de ejercicio en la vida cotidiana que permite acciones de prevención encaminadas a la generación de una convivencia pacífica. Al respecto, en el seno de las Naciones Unidas se han adoptado diversos tratados internacionales dedicados a la protección de determinados grupos vulnerables y vulnerados. En muchos de ellos, se hace referencia al derecho a la educación; por mencionar algunos:

¹ Kate Moriarty, "Crear ciudadanos activos en el campo de los derechos humanos: El papel de la educación en derechos humanos dentro de Amnistía Internacional", en: *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa*, nº 35 ("La educación en derechos humanos"), Universidad Autónoma de Madrid - Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, segundo semestre, 2004. Disponible en línea en: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/edu/dh-edu-k.moriarty.html>



- La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (15 de diciembre de 1979).
- La Convención sobre los derechos del niño (20 de noviembre de 1989).
- La Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migrantes y de los miembros de sus familias (18 de diciembre de 1990).
- La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (13 de diciembre de 2006).

La educación cumple un papel clave en la distribución de las oportunidades de bienestar, en particular, en sociedades como la iberoamericana, caracterizada por grandes desigualdades y una vasta diversidad de culturas y etnias con un pasado común de explotación, como recordaba Eduardo Galeano en *Las venas abiertas de América Latina*.

Vivimos en un mundo en el que la crisis económica, las violencias y las tensiones entre países y grupos sociales han destacado la ausencia de criterios éticos, solidaridad y tolerancia.

Actualmente, pese a todos los logros obtenidos, aún estamos lejos de lograr la meta más deseable, que no por ambiciosa es imposible: construir un mundo en el que todas las personas puedan ejercer el derecho inalienable de vivir en un ambiente de libertad, solidaridad y justicia, teniendo todas sus necesidades básicas cubiertas, lo que les permitiría desarrollar y cumplir un proyecto de vida con bienestar y felicidad. Y esto, evidentemente, sin distinción alguna de sexo, género, origen étnico, religión, lengua, lugar de residencia, orientación sexual o cualquier otra condición.

Es indiscutible que los derechos humanos deben permean a toda la sociedad y que el mejor camino para lograrlo es la educación, adoptando una perspectiva que conciba y comprenda a las nuevas generaciones como las semillas que germinarán en un futuro mejor para la sociedad del mañana. Por esto, es primordial sembrar esta conciencia en las personas más jóvenes, brindándoles las herramientas necesarias para que puedan desarrollarse integralmente y concebirse como individuos libres, creadores de su porvenir y actores indiscutibles en la conformación tanto de sus comunidades como de sus

educación en estos derechos se debe incorporar y ejercer en todo el ciclo educativo, considerando además la importancia de fortalecer los ambientes académicos a través de la cualificación de las capacidades de los docentes para transformar las prácticas escolares.

Como parte de estas acciones, en el marco del Instituto, se contempla diseñar estrategias preventivas y educativas que busquen sensibilizar, fomentar la comprensión y difundir la defensa de los derechos humanos, con el fin de concientizar a la población, a los medios de comunicación y a las instituciones públicas y privadas, desde la transversalidad de la perspectiva de género, derechos humanos e interculturalidad en las regiones más afectadas por diferentes tipos de violencia, entre ellas, el delito de trata de personas.

El propósito del Instituto es convertirse en una herramienta clave en el apoyo a los diferentes gobiernos, la sociedad civil y la comunidad internacional en la construcción de políticas públicas, así como en la formación política, ideológica y cultural de movimientos y organizaciones sociales que buscan promover y garantizar los derechos humanos.

Es así como surgió el Premio Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos “Óscar Arnulfo Romero”, que constituye una enorme oportunidad para identificar, conocer, difundir y reconocer las iniciativas o actividades desarrolladas y fomentadas desde los centros educativos y las asociaciones de la sociedad civil en lo relativo al fomento de una convivencia pacífica en la escuela, la comunidad y la sociedad, respetando la libertad de pensamiento, opinión y expresión, bajo el espíritu de la igualdad de oportunidades y promoción de la participación social en materia de educación en derechos humanos.

La educación en derechos humanos pretende trasladar conceptos abstractos a la realidad cotidiana para permitir que las personas puedan darle un significado en sus propias vidas y conectar así su experiencia con las dificultades que sufren otras personas. Es la vía más racional y prometedora tanto para aprender como para tomar conciencia de los valores y principios que enaltecen la dignidad del ser humano, destacar la importancia que han adquirido para regular de mejor forma las relaciones del Estado y la sociedad, así como comprender de qué manera se han transformado, desde su reconocimiento inicial, en una fuente de inspiración para construir respuestas adecuadas a la creciente complejidad sociopolítica, a los continuos cambios sociales y a las nuevas demandas que se exigen al sistema educativo, determinando las responsabilidades que corresponden al Estado en este escenario.

El propósito del Instituto Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos es convertirse en una herramienta clave en el apoyo a los diferentes gobiernos, la sociedad civil y la comunidad internacional.

El marco normativo nacional e internacional enfatiza la responsabilidad que los gobiernos, los servidores públicos, las familias y las organizaciones sociales tienen de garantizar las condiciones para el disfrute y el ejercicio de los derechos a una vida digna.

El esfuerzo que ha realizado la OEI mediante sus propuestas sobre los procesos de transformación que viven nuestros países, ha sido un sello característico del quehacer internacional de la Organización.

A casi siete décadas de existencia, la OEI está afrontando los desafíos que el nuevo milenio presenta para reafirmar y consolidar los cambios sociales con una perspectiva que pone énfasis en la especificidad, la diversidad y la pluralidad de la región iberoamericana. Por ejemplo, México es tan diverso que solo encuentra su identidad

en la conjunción de las culturas, tradiciones y costumbres que lo integran; por ello, el propósito de la reciente Reforma Educativa consiste en enfrentar los retos del diseño de un nuevo modelo pedagógico que ofrezca conocimientos a cada estudiante, sin importar su sexo, género, situación económica, contexto cultural o región geográfica; saberes que permitan su desarrollo integral y el de su sociedad, acordes con los planteamientos de la Unesco: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

La educación debe abarcar valores tales como la paz, la no discriminación, la igualdad, la justicia, la no violencia, la tolerancia y el respeto a la dignidad humana. Estos objetivos coinciden con los fines y metas establecidos por la OEI, de manera consistente con sus diversos programas de trabajo, tales como los proyectos de alfabetización, de educación a lo largo de la vida y de movilidad internacional.

La educación de calidad en materia de derechos humanos, aunado al respeto y ejercicio de los mismos, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las comunidades, desde los barrios hasta las naciones en su conjunto. Iberoamérica solo está separada por fronteras geopolíticas, pero no culturales; en ese sentido, se manifiesta la posibilidad de instruir a estudiantes y docentes para facilitar la integración social.

Los ejes de trabajo de la OEI comprenden la perspectiva de derechos humanos y de género, el fortalecimiento de las capacidades institucionales y profesionales de las instituciones formadoras de docentes, así como la atención a minorías en riesgo de exclusión social.

El reto de educar en Iberoamérica pone a prueba el valor de respetar la diversidad y la diferencia de formas de

vida y cosmovisiones particulares, e incluso un conocimiento de aprendizaje que va más allá de las aulas. De ahí que una de las estrategias de la OEI sea el intercambio de estudiantes y profesionales como una forma de enriquecer la formación curricular y dar otra visión de lo que es la alteridad a través de una experiencia de vida que permite un mejor entendimiento del mundo contemporáneo: un conocimiento intercultural.

A pesar de las similitudes, Iberoamérica es una región cuyos integrantes pueden aprender entre sí. La fortaleza de la región iberoamericana no solo está en sus amplios recursos materiales, sino en los intangibles, como la diversidad, con las cosmovisiones específicas y sincretismos en el arte y la filosofía. De aquí surge la posibilidad de comunicación por intereses comunes, independientemente de la existencia de dos lenguas, si no idénticas, sí mutuamente comprensibles.

Simón Bolívar pensó en la unión de los pueblos de América para hacer

El reto de educar en Iberoamérica pone a prueba el valor de respetar la diversidad y la diferencia de formas de vida y cosmovisiones particulares, e incluso un conocimiento de aprendizaje que va más allá de las aulas.

frente a las necesidades conjuntas de esta mitad del mundo. A partir de entonces, los grandes pensadores de nuestra región no han dejado de proponer la integración y cooperación de nuestras naciones. Allí tenemos los esfuerzos de José Vasconcelos, Paulo Freire, Eduardo Galeano, José Martí y Miguel Unamuno, por mencionar algunos.

La riqueza de Iberoamérica recae en su pluralidad y su diversidad. Todavía es un proyecto por hacer, una promesa de futuro que parte de un pasado rico como pocos. Nuestro gran reto es trabajar para que dicho proyecto se realice en nuestro tiempo y sea construido de forma autóctona, propia; es decir, que no busque imitar modelos predominantes y ajenos a su realidad. Se requiere de unión, donde la educación sea el eje articulador, recobrando nuevos bríos y un impulso nunca antes visto.

La educación en derechos humanos y el ejercicio de los mismos en todo espacio garantizará el derecho a la educación y a una vida digna y plena. ∴

03

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. RESULTADOS, RETOS E INCERTIDUMBRES

Gregorio Luri Medrano

GREGORIO LURI MEDRANO

Filósofo, profesor y escritor.



1 LA CALIDAD ES EL CRITERIO

En diciembre de 2011, el entonces presidente de los Estados Unidos, Barak Obama, declaró solemnemente en el transcurso de un discurso en Denver que la educación no es solamente la mejor inversión para el futuro personal de cada uno, sino que también es la mejor inversión para un país. El columnista Michael Graham le replicó inmediatamente desde las páginas del *Boston Herald*: “eso solo es verdad si hay muchos estudiantes con las mejores notas”. Cuando hablamos de educación, siempre conviene tener presente esta réplica, ya que no deberíamos interesarnos tanto en el presupuesto que un gobierno dedica a la educación como en lo que aprenden nuestros jóvenes, pues solo el progreso de los alumnos sirve como criterio objetivo de evaluación de un sistema educativo. Resaltamos esto porque, en general, en el mundo de la educación hay una saturación de buenas intenciones que ocultan con frecuencia una cierta decepción de los resultados.

¿Cuáles son los resultados del sistema educativo español? De acuerdo con el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés), nos encontramos en el decimosexto lugar de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en las tres áreas que evalúa este informe: matemáticas, lectura y ciencias. No creo que ese sea un resultado satisfactorio, ya que estamos por debajo de los países de nuestro entorno más inmediato, como Portugal, Francia, Reino Unido, Alemania o Italia, que nos precede. Es cierto que las distancias que nos separan no son muy grandes, pero precisamente por eso, deberíamos empeñarnos en superarlos.

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE PISA

Área	País	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Lectura	España	493			481	488	496
	OCDE	500			493	496	493
Matemáticas	España		485			484	486
	OCDE		500			494	490
Ciencias	España			488		496	493
	OCDE			500		501	493

A España parece costarle reaccionar positivamente, pero no deberíamos rendirnos, porque si en lugar de analizar los datos del Informe PISA, que evalúa a los alumnos de quince años, tenemos en cuenta los del Programa Internacional para la Evaluación de Competencias de la Población Adulta (PIAAC, por sus siglas en inglés), nos encontramos en el furgón de cola de la OCDE en matemáticas y resolución de problemas.

Es cierto que tenemos unos niveles muy altos de titulados universitarios, pero antes de lanzar las campanas al vuelo, tengamos en cuenta una de las críticas más demoledoras a nuestro sistema educativo, hecha por Andreas Schleicher, subdirector de la OCDE para temas educativos:

España aparece mejor posicionada en los *rankings* internacionales cuando se considera la proporción de jóvenes que tienen titulación universitaria que cuando se evalúa el nivel de comprensión lectora o habilidad aritmética de estos jóvenes. Más de un tercio de los graduados universitarios españoles no superan el nivel dos en la prueba de comprensión lectora. Por tanto, no están suficientemente preparados para lo que sus puestos de trabajo exigen.¹

Un criterio intuitivo y preciso para evaluar la calidad de un sistema educativo es ver la diferencia existente en los niveles de desempeño escolar que produce. Dado que los resultados del Informe PISA se distribuyen en cinco franjas que van de la excelencia a la deficiencia, podemos sumar los datos de

¹ Andreas Schleicher, "Elevar la calidad de la educación" en: *El país*, Ediciones El País S. L., España, nueve de septiembre de 2013. Disponible en línea en: https://elpais.com/elpais/2013/10/09/opinion/1381337142_906167.html

las dos franjas superiores para calcular el nivel de excelencia y los de las dos franjas inferiores para calcular el de deficiencia. Si un país produce más excelencia que deficiencia, está incrementando su capital humano, porque los niveles de excelencia son un factor clave para garantizar la competitividad en unas economías que, como las actuales, cada vez están más centradas en el conocimiento.

En la siguiente tabla vemos el resultado de restar los datos de la deficiencia (la segunda cifra) a los de la excelencia (la primera), de acuerdo con las pruebas de PISA de los años 2009, 2012 y 2015. Como he señalado anteriormente, estas pruebas se realizan a los alumnos de quince años que se encuentran al final de la escolarización obligatoria. La última columna muestra la diferencia entre excelencia y deficiencia en las comunidades que pasan las pruebas del Estudio de las Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, del inglés *Trends in International Mathematics and Science Study*) de 2015, que evalúa a los alumnos de diez años.

Lugar	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015	TIMMS 2015
España	8-24: -16	8-28: -20	8-24: -16	27-33: -6
Navarra	13-16: -3	15-14: +1	15-14: +1	
Castilla y León	15-15: 0	12-15: -3	12-14: -2	40-20: +20
País Vasco	13-15: -2	11-15: -4	11-15: -4	
Madrid	10-19: -9	13-21: -8	12-17: -5	37-22: +15
Asturias	10-21: -11	13-19: -6	12-19: -7	32-25: +7
La Rioja	15-9: -4	16-20: -4	16-20: -4	
Cataluña	11-19: -8	9-20: -11	8-20: -12	24-36: -12
Aragón	14-18: -4	11-21: -10	11-21: -10	
Galicia	7-20: -13	8-22: -14	8-22: -14	
Cantabria	11-22: -11	11-22: -11	11-22: -11	
Baleares	4-30: -26	8-26: -18	6-27: -21	
Andalucía	4-31: -27	6-23: -17	6-27: -21	20-44: -24
Murcia	5-24: -19	6-31: -25	6-31: -25	
Extremadura		8-33: -25	6-33: -27	
Corea del Sur	26-8: + 18		31-9: +22	
Japón	21-13: +8	22-7: +15	24-11: +13	
Finlandia	22-8: +14		16-12: +4	
Suiza			22-13: +9	

Lo que nos muestra este gráfico debería motivar una seria reflexión sobre el estado de nuestro sistema escolar. En primer lugar, llama poderosamente la atención que las diferencias negativas entre excelencia y deficiencia se amplíen de manera notable de los alumnos de diez años a los de quince. Deberíamos preguntarnos, pues, cuál es el papel que juega la escuela, porque no parece que contribuya inequívocamente al fomento de la equidad.

2 ¿TENEMOS UN SISTEMA EDUCATIVO?

Lo más interesante aparece cuando analizamos las diferencias existentes entre las comunidades autónomas españolas. Algunas de ellas están a la altura e incluso obtienen resultados superiores a los de Finlandia, mientras que otras se encuentran muy por debajo de la media de la OCDE. Sin embargo, todas ellas han tenido las mismas Leyes Orgánicas educativas, sin perjuicio de la normativa de desarrollo en cada una de las Comunidades Autónomas. Si valorásemos estas Leyes por los resultados de Castilla y León, Navarra o La Rioja, tendríamos que concluir que han sido excelentes. Ahora bien, si tuviéramos presentes los resultados de Andalucía, Murcia, Canarias, Comunidad Valenciana o Extremadura, se impondría la conclusión opuesta. ¿Qué papel, exactamente, han jugado las distintas legislaciones en la mejora de nuestro sistema educativo? No es fácil contestar a esta pregunta y esto es lo preocupante. Pero parece que toda la polémica que ha levantado la aprobación de cada una de ellas ha estado más pendiente de la ideología que de la realidad, así que quizás no sea descabellado suponer que, en materia educativa, la ideología nos está ocultando la realidad.

Incluso sería pertinente preguntarse si España posee realmente *un* sistema educativo, dado que existen alrededor de 55 puntos de diferencia entre las comunidades con mejores y peores resultados, lo cual equivale, en términos de conocimientos adquiridos por los alumnos, a una diferencia de un año de escolarización.

Añadamos algunos datos para completar el panorama de nuestra perplejidad: La Rioja es la comunidad española con mejores resultados en las pruebas de evaluación de las competencias básicas. Es también la que tiene

más alumnos extranjeros por aula (18.3%). También posee una proporción de alumnos por profesor superior a la de Asturias, Cantabria, País Vasco, Castilla y León, Aragón, Castilla la Mancha, Extremadura y Murcia.

Por su parte, los hijos de trabajadores de ocupaciones básicas en Navarra obtienen mejores resultados en matemáticas que los hijos de directivos en Extremadura o Murcia, mientras los hijos de padres con ocupaciones cualificadas en Navarra, La Rioja y Castilla y León obtienen mejores resultados en matemáticas que los hijos de padres con estas ocupaciones en Cataluña.

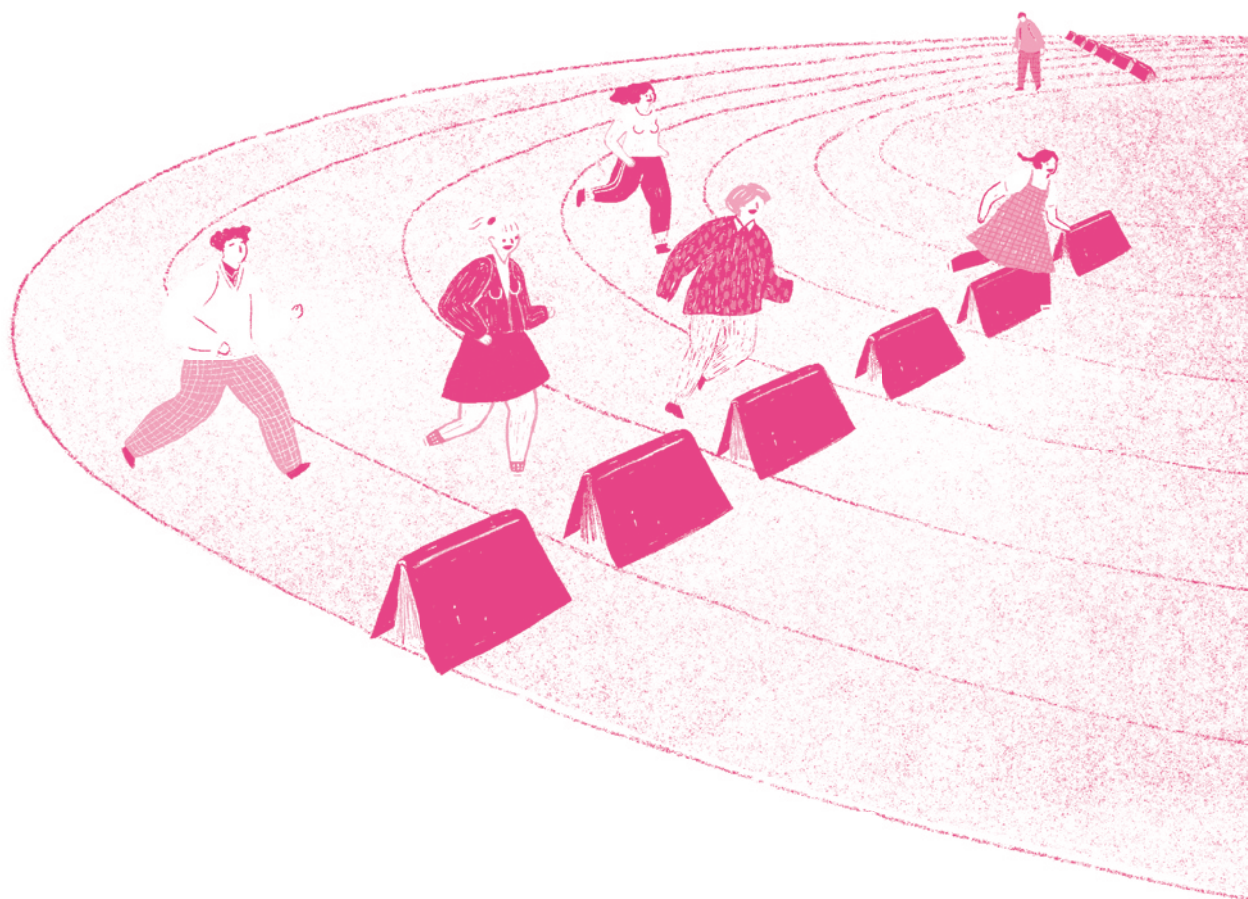
El abandono escolar del País Vasco es más bajo que el de Alemania (9.4%) y el de Cantabria (9.6%) o Navarra (10.7%) es inferior al del Reino Unido. En tanto, los resultados en matemáticas en Navarra, Castilla y León y el País Vasco son similares a los de Finlandia. Podría alegarse que Navarra o el País Vasco son comunidades ricas, pero Castilla y León obtiene mejores resultados que algunas comunidades mucho más ricas.

Finalmente, allí donde los hijos de padres con profesiones cualificadas obtienen los mejores resultados (Navarra, Castilla y León y La Rioja), también son mejores los resultados de los hijos de padres con profesiones poco cualificadas. No parece, pues, que haya ninguna incompatibilidad entre el fomento de la igualdad de oportunidades educativas y el de la excelencia.

3 EL BAILE LEGISLATIVO

Cuando se discute sobre nuestro sistema educativo, inevitablemente sale a relucir el baile legislativo como un factor que, en lugar de contribuir a la mejora, ha contribuido a la perplejidad, especialmente entre los docentes. Pero las cosas son un poco más sutiles, porque si bien es cierto que hemos variado de leyes, no es menos cierto que desde 1985 hasta el presente hemos tenido un único modelo pedagógico dominante.

La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) de 1990 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, han sido leyes educativas elaboradas por gobiernos socialistas y aprobadas con el apoyo de los grupos nacionalistas. Por su lado, la Ley Orgánica de Calidad



de la Educación (LOCE) de 2002 fue aprobada por iniciativa de un gobierno popular, con el apoyo parlamentario de Coalición Canaria, pero nunca llegó a entrar en vigor, porque fue derogada por la mayoría socialista.

Por último, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 fue aprobada teniendo el grupo popular mayoría absoluta en las Cortes Generales, pero solo ha entrado parcialmente en vigor, mientras que aspectos esenciales de la misma, como las reválidas, ya se consideran caducos. Sorprendentemente, los críticos de la LOMCE en nuestro país han juzgado a las reválidas con el argumento de que son “franquistas”, a pesar de que no pocos países de la OCDE (entre ellos algunos de larga tradición socialdemócrata) las mantienen en vigor con resultados excelen-

tes. En estos momentos, nos encontramos discutiendo la posibilidad de un pacto educativo que cuente, al menos, con el apoyo de los partidos políticos mayoritarios, lo cual no le permite al Gobierno aplicar una ley que parece tener los días contados.

¿Es posible un pacto educativo? Sí, pero a condición de rebajar su contenido, de manera que conceda una amplia autonomía a los centros educativos que, posiblemente, se amplíe hasta legalizar definitivamente la educación en casa, que está en continuo crecimiento en España. Los estudios disponibles nos indican que los niños escolarizados en el hogar familiar ni se socializan peor, ni tienen conocimientos más bajos que los escolarizados en las instituciones oficiales. Además, las sentencias judiciales ya han empezado a reconocer que el derecho a la educación no se realiza exclusivamente mediante la escolarización de los niños y niñas en los centros oficiales.

La pregunta por la posibilidad de un pacto educativo tiene otra respuesta complementaria: es posible si se acepta que, entre nosotros, el discurso pedagógico hegemónico —por no decir ortodoxo— es el socialdemócrata y, puesto que es hegemónico, para nosotros es el más moderno; en consecuencia, dado que lo moderno no es meramente lo actual, sino lo bueno, no hay nada que discutir. Aunque tengan más de cien años (siendo Dewey plenamente actual para el discurso socialdemócrata), las metodologías pedagógicas que se presentan como innovadoras no necesitan justificar su bondad.

Actualmente, en el sistema educativo español conviven todo tipo de prácticas y experiencias escolares, desde las no directivas, hasta las que siguen afirmando el papel central del profesor y la disciplina; desde las que apuestan por la innovación tecnológica hasta las que quieren fomentar el contacto del niño con la naturaleza; desde las que prescinden de pizarras, libros de texto, pupitres, programas o evaluaciones, hasta las que siguen centrándose en el currículo. En ese sentido, dada la pluralidad de experiencias divergentes, podríamos preguntarnos cuál es el sentido preciso de la educación pública en España.

Al mismo tiempo que el pluralismo en la escuela pública va en aumento, estamos asistiendo a un descenso marcado de la natalidad, lo cual está afectando especialmente a los centros concertados de carácter religioso,

que están viviendo una reconversión masiva por una razón estrictamente biológica: la jubilación de los docentes clérigos, cuyas plazas vacantes solo pueden ser reemplazadas por docentes laicos.

4 LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA

Para completar nuestra visión global del sistema educativo español, también debemos analizar la modificación, a mi modo de ver muy sustancial, del papel que las familias otorgan a la escuela. Ya es obvio para todos que el sistema educativo en las sociedades del conocimiento es progresivamente más amplio que el estricto sistema escolar. Las posibilidades de educación extraescolar son cada vez mayores (academias privadas, profesores particulares, estancias en el extranjero, cursos por Internet, etc.) y su crecimiento responde a una demanda creciente de las familias, que parecen ir asumiendo poco a poco su responsabilidad en la trayectoria educativa de sus hijos, donde la escuela ocupa un lugar importante, pero menguante.

En la actualidad, nueve de cada diez niños españoles realizan algún tipo de actividad extraescolar y uno de cada dos participa en más de una actividad extraescolar a la semana. No deja de ser curioso que este crecimiento sea paralelo a la protesta de muchos padres, especialmente de la escuela pública, contra los deberes o tareas escolares. Las actividades más solicitadas son: deportes (72.8%), idiomas (28.4%), música o danza (24.9%), dibujo o pintura (22.3%) e informática (21.2%). Pero aquí no se contabilizan los profesores particulares, los cursos de idiomas en el extranjero o los cursos *online*. En este último caso, es especialmente notable el crecimiento de la oferta educativa relacionada con las materias STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*²), que se corresponde con el incremento vertiginoso de la venta de los *STEM Toys*: piezas para construir robots, circuitos electromagnéticos de juguete, modelos para armar casas a escala funcionales, aplicaciones y juegos para tablets, entre otros, cuyas ventas en EE UU aumentaron un 35% en 2013, un 51% en 2014 y un 63% en 2015.

² Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

Las familias están demostrando más agilidad para adaptarse a la implantación de la sociedad del conocimiento que el sistema escolar, el cual parece lastrado ideológicamente y se muestra más rígido, incluso dispéptico. Por el contrario, las familias se han dado cuenta de que los trabajadores con competencias matemáticas son muy demandados y ganan más, mientras que, para acceder a una carrera STEM, se necesitan notas cada vez más altas. Las academias también han percibido esto, pues han descubierto que la mayor parte de los universitarios matriculados en carreras STEM necesita completar su formación básica. El barómetro de diciembre de 2016 publicado por el Centro de Investigaciones Sociológicas, aseguraba que el 27.5% de los españoles coloca a las matemáticas como la materia más importante de la educación, por encima de los idiomas (con un 22.6%). Las Academias y, en general, las actividades extraescolares, son la manera con que el mercado intenta corregir la rigidez del sistema educativo.

Los indicadores de empleo en Europa nos muestran que, desde el año 2005, el crecimiento de los puestos de trabajo relacionados con la alta tecnología o *high-tech* (mismas que demandan titulaciones STEM) ha sido del 16%. Es un dato muy relevante, ya que por cada nuevo puesto de trabajo *high-tech* se generan de forma directa o indirecta cinco puestos de trabajo de baja especialización o *low-tech*. En parte, esto parece explicar el crecimiento paralelo de los trabajos poco cualificados (por ejemplo, restauración, servicios personales, vendedores, peones, personal de limpieza o empleos en el sector agrícola), que ha sido del 18.2% en el mismo periodo de tiempo dentro de la Unión Europea (UE). El futuro se presenta mucho más incierto para el sector intermedio (técnicos medios, profesionales de apoyo, empleados contables, administrativos, operadores de maquinaria, entre otros), ya que la oferta de trabajos de este tipo se está ralentizando, al grado de que, en el conjunto de la UE, ha sido de un raquíto 2.2%. Si estas tendencias, como todo hace prever, se confirman, nos encontraríamos ante un proceso de polarización ocupacional dramático con repercusiones directas y muy serias en la escuela. Aquí también

Deberíamos preguntarnos cuál es el papel que juega la escuela, porque no parece que contribuya inequívocamente al fomento de la equidad.

son muy notables las diferencias entre comunidades autónomas. Actualmente, Madrid es la comunidad con más empleos *high-tech*, con casi el 34% de los ingenieros técnicos españoles residiendo en ella.

5 IMPORTANCIA DE LA CULTURA FAMILIAR

Es previsible que la escuela vaya perdiendo cada vez más peso específico en la formación de al menos el noventa por ciento de los niños. El otro diez por ciento, lo que no aprenda en la escuela, no lo aprenderá en ningún otro sitio. Las diferencias sociales se dejan notar de manera cada vez más clara. Recientemente, un estudio del diario *The Economist* concluía que, en los años setenta del siglo pasado, prácticamente no había diferencias relacionadas con la clase social o el nivel educativo en cuanto al tiempo que los padres dedicaban a hablar, leer y jugar con sus hijos; en la actualidad, los padres con estudios universitarios dedican un cincuenta por ciento más de tiempo a sus hijos que el resto. Respecto a Internet, sabemos que los adolescentes ricos y los pobres utilizan los recursos de la red de manera diferente: los primeros, además de entretenimiento, buscan información y consultan periódicos revistas; los segundos prefieren intercambiar opiniones triviales en las redes sociales o buscar maneras de divertirse.

Sabemos que un niño que proviene de una familia de nivel cultural alto escucha en torno a 2150 palabras por hora, de las cuales 32 son afirmaciones y cinco prohibiciones. Un niño de familia pobre escucha unas 1250 palabras por hora, de las cuales doce son afirmaciones y siete prohibiciones. Por su parte, los niños de familias sin recursos no escuchan más de 620 palabras por hora, siendo en este caso más las prohibiciones (once) que las afirmaciones (cinco).

Si tenemos en cuenta estos datos, no nos sorprenderá descubrir que las diferencias de vocabulario entre los niños del primer y del tercer grupo puedan llegar a ser de más de diez mil palabras, lo cual significa que de hecho viven en mundos culturalmente diferentes, como se hace visible a partir de tercero de primaria, cuando los niños tienen alrededor de ocho años y pasan de aprender a leer a aprender leyendo. En este momento, pequeñas diferen-

cias en las competencias lingüísticas pueden dar lugar —y ciertamente lo hacen— a trayectorias educativas progresivamente divergentes. Por esta razón, en mi opinión, el tercer grado de primaria es el punto crítico de nuestro sistema educativo. Tanto es así que en las pruebas de competencias de cuarto de primaria (cuando los niños alcanzan los nueve años) podemos identificar con bastante exactitud a los que fracasarán al final de su vida escolar. Las diferencias en las competencias lingüísticas explican también buena parte de los resultados en matemáticas.

Esto que acabamos de decir se refleja en el Informe PISA, donde vemos que los niños que no tienen más de diez libros en casa obtienen cuatrocientos puntos, mientras que los que superan los cien libros, llegan a los quinientos puntos. Obviamente, los libros son un índice de la riqueza lingüística de las familias.

6 DESEMPLEO, ABANDONO ESCOLAR Y FORMACIÓN PROFESIONAL

No es exagerado relacionar estos datos con el desempleo juvenil. Nuestra tasa de desempleo entre los menores de 25 años dobla la media de la UE, lo cual limita el crecimiento de nuestra economía. Tenemos un número escandalosamente alto de “ninis” (jóvenes que ni estudian ni trabajan). La mayor parte de ellos se encuentran en esta situación porque, según confiesan, no encuentran trabajo. Pero esto no explica por qué no dedican una parte de su tiempo libre a mejorar su formación. Buena parte de nuestro desempleo juvenil depende de factores que no se explican por la crisis económica, como ocurre con nuestra tasa de abandono escolar, misma que ha ido mejorando en los últimos años, aunque aún dobla los valores promedio de la UE (21.9% en España frente a 11.1% en toda la UE). Ya hemos visto que esta tasa varía enormemente de unas comunidades a otras.

Nuestra tasa de abandono escolar tiene mucho que ver con el nivel de estudios de las madres. Los jóvenes cuyas madres poseen, como máximo, un nivel de estudios primarios, tienen un porcentaje de abandono del 37.4%. Este porcentaje se reduce al 4.1% entre los jóvenes con madres que cuentan con educación superior. Uno está tentado a decir, con Concepción Arenal,

El tercer grado de primaria es el punto crítico de nuestro sistema educativo. que el deber moral de formarse solo es evidente para “el que ya sabe”. Esta es la gran paradoja de la educación: la importancia del conocimiento tiene la propiedad de mostrarse solo a quienes ya lo poseen, contra-

sentido que se manifiesta en todas las etapas de la vida. Por eso, la ambición por la educación permanente es directamente proporcional al nivel de estudios alcanzado al terminar la educación obligatoria. La ignorancia parece satisfecha con su estado, mientras que las personas con mayor nivel educativo sienten nítidamente la necesidad de actualizar permanentemente su formación.

Uno de los elementos con mayor incidencia en la escasa empleabilidad de los jóvenes es su misérrimo dominio de idiomas extranjeros. Mientras en el resto de la UE cada vez son más los jóvenes que hablan más de un idioma extranjero, los españoles tienen serias dificultades para expresarse en uno solo.

Añadamos que nuestros jóvenes parecen poco motivados por el autoempleo, siendo el español el índice más bajo de la UE: solo el tres por ciento de nuestros universitarios crea su propio empleo, frente a un cuarenta por ciento de los universitarios alemanes. A pesar de que la crisis destruyó muchos trabajos de este tipo, es evidente que su impacto ha sido mucho mayor entre los autoempleados con menor nivel de formación.

7 LA ESCUELA COMO PUENTE DE CONFIANZA

La principal misión de la escuela es servir como puente de confianza entre la familia y la sociedad, de manera que se le permita al niño trascender su condición de hijo para alcanzar primero la de alumno y, posteriormente, la de ciudadano. Esto solo es posible si la escuela es capaz de salvar la distancia creciente entre los intereses espontáneos del niño y las demandas profesionales de la vida adulta.

Si tenemos en cuenta, aunque sea superficialmente, la evolución de nuestra sociedad desde que se creó el sistema escolar público, inmediatamente veremos que esta distancia se ha ido incrementando y, sin duda, continuará haciéndolo por razones inherentes al desarrollo de la sociedad del conocimiento. El puente se hace cada vez más largo y más complejo. Esto es exac-

tamente lo que recientemente indicaba la revista *Development Policy Review*: en los años cincuenta del siglo pasado, haber cursado la educación primaria garantizaba una prima salarial del treinta por ciento, mientras que hoy no llega al cinco por ciento. Esto no significa que la educación no sea una buena inversión, sino que la buena inversión es la educación de calidad. La tasa de desempleo de la población entre los 25 y 64 años que solo tiene titulación de Educación Secundaria Obligatoria es del 28%, mientras que entre quienes tienen un título universitario o equivalente, no supera el doce por ciento.

La figura esencial para hacer posible el tránsito de la condición de hijo a la de ciudadano es la del maestro. En el año 2007, Michael Barber defendió una tesis que con justicia se ha hecho famosa: “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”. Es bien conocido que en su informe para McKinsey & Co., concluyó que los mejores sistemas escolares son los que tienen los mejores profesores.

Con los datos en la mano, no podemos decir que nuestros docentes se sientan muy satisfechos con sus prácticas. Cuando se les pide que comparen el estado actual del sistema educativo con el de su infancia, el 16.9% afirma que es claramente mejor; el 14.2%, algo mejor; el 11.1%, ni mejor ni peor; el 21.0%, algo peor, y el 36.9%, claramente peor. En tanto, tres de cada cuatro maestros no se sienten suficientemente valorados por la sociedad, mientras que el 51% asegura que quisiera cambiar de trabajo —aunque solo un veinte por ciento se muestra realmente dispuesto a ello. En nuestro país hay un porcentaje nada despreciable de docentes que, aunque no disfruta su trabajo, parece no hacer nada para cambiar de actividad. No se puede decir que su malestar se deba a una baja retribución, pues los sueldos de nuestros docentes se encuentran por encima de la media tanto de la OCDE como de la UE, como veremos en la siguiente tabla:

Referente	Retribución inicial del profesor de primaria	Retribución máxima del profesor de primaria	Retribución inicial del profesor de secundaria	Retribución máxima del profesor de secundaria
España	36.405	51.304	40.762	57.278
OCDE	31.028	51.254	32.485	56.152
UE	30.745	49.509	32.274	54.943

Tampoco nuestras proporciones de alumnos por profesor son particularmente altas. Comparada con los países de nuestro entorno, España presenta una de las más bajas. En 2013, la media en secundaria obligatoria en instituciones públicas era de diez alumnos por maestro.

Donde sí me parece que puede observarse un déficit claro de nuestro profesorado es en el desarrollo de prácticas reflexivas, ya que el 87% no suele observar el trabajo docente de sus compañeros.

Si tenemos en cuenta lo que hemos dicho anteriormente sobre las demandas de trabajo relacionadas con las STEM, hemos de preguntarnos si nuestros profesores se encuentran bien formados para hacerle frente a esta situación. Previamente, deberíamos preguntarnos si la vieja distinción entre ciencias y letras sigue manteniéndose en pie o si no debiéramos reformular por completo nuestros programas educativos para dar forma a un nuevo humanismo que integre a las STEM en su núcleo curricular. Cada vez nos encontramos ante más problemas que solo se pueden conceptualizar matemáticamente. Me pregunto si no debiéramos, incluso, replantearnos qué significa hoy la alfabetización y si el aprendizaje de la lectura no debiera incluir, desde el primer momento, los lenguajes musical y matemático.

8 LECCIONES QUE DEBEMOS APRENDER

Hay algunas lecciones que debemos aprender si queremos tomarnos en serio la mejora de nuestro sistema educativo. La primera es la importancia de las prácticas reflexivas. La evaluación escolar es inherente a cualquier práctica pedagógica, pero si se aspira a una práctica educativa reflexiva, hay que aspirar también a una evaluación escolar objetiva o, como a mi me gusta llamarla —trazando una analogía entre el médico de cabecera y el maestro—, a una pedagogía clínica.

¿Qué hace un médico de cabecera cuando un paciente se le presenta con molestias indefinidas? En primer lugar, intenta convertir estas molestias en síntomas que le ayuden a establecer un diagnóstico fiable y un tratamiento riguroso. Si el paciente mejora, continúa con el tratamiento hasta su curación; si no es así, modificará el tratamiento o el diagnóstico. Para que la práctica clínica sea posible, el médico necesita conocer la diferencia entre salud y enfermedad, la evolución previsible de una enfermedad y los efectos del tratamiento.

En la actualidad, cuando la autonomía de los centros va claramente en aumento, marcando una tendencia que parece imparable, las prácticas reflexivas se nos imponen como una necesidad profesional, pues la autonomía sin una evaluación rigurosa de los resultados y sin el incremento de la libertad de elección de los centros por parte de las familias, no parece tener mucho sentido.

El docente se encuentra rodeado de eminencias que le dicen cosas muy distintas sobre lo que debe hacer, pero lo que necesita son evidencias que le permitan ir aprendiendo críticamente de su propia práctica y, sobre todo, que permitan a los centros aprender de su práctica compartida. Los profesores deberían capacitarse para analizar sus experiencias y escrutar las evidencias de la efectividad docente. Para ello, han de disponer de un saber preciso sobre las lógicas que subyacen a los errores de sus alumnos, lo que les permitirá, por ejemplo, decirle a los padres algo más que vaguedades sobre las dificultades de sus hijos, del tipo “puede hacerlo mejor”, “es buen chico pero se distrae”, “se esfuerza pero...”, etc. Deben diferenciar nítidamente, por una parte, entre las ocurrencias pedagógicas y las prácticas bien contrastadas empíricamente; por otra, entre ideología y ciencia, pues a veces lo que nos muestra la ciencia no lo quiere ver la ideología.

En educación, no todo se resuelve con dinero. En España, el gasto público en educación no universitaria se duplicó entre 2000 (18 900 millones) y 2010 (36 mil millones). Su participación en el Producto Interno Bruto (PIB) pasó en este mismo periodo del 4.35% al 5.03%. Lo menos que podemos decir es que los resultados no fueron los esperados.

Los países que lo hacen bien educativamente no comparten ni los métodos, ni las proporciones, ni los porcentajes de PIB dedicados a la educación en España, sino un círculo de confianza que tiene como centro la seguridad profesional del docente en su competencia y la confianza de la sociedad en la institución escolar. Lo que comparten los países educativamente mediocres es un círculo de desconfianza del que no saben cómo salir.

Acabemos recordando el inicio: hacerlo bien educativamente no significa necesariamente gastar mucho dinero ni lanzar esplendidos brindis ideológicos al sol sobre la importancia de la educación. Hacerlo bien quiere decir tener muchos estudiantes con las mejores notas. ∴

04

LA PALABRA QUE SURGE EN EL OTRO: LA EDUCACIÓN COMO CREACIÓN COMPARTIDA

Sandra Lorenzano



1 “¿Podemos pensar la educación, la cultura y el pensamiento al margen del espíritu trágico de nuestra época, de la memoria herida de nuestro pasado más reciente?”, se pregunta Fernando Bárcena, en una frase que me gustaría poner como epígrafe de estas líneas,¹ agregándole otra pequeña frase, una suerte de continuación, que la vincula con nuestro país y nuestra realidad: él habla de “la memoria herida de nuestro pasado más reciente” porque habla de Auschwitz en tanto símbolo del horror y porque, en tanto español, tiene en su horizonte también las políticas del olvido y la memoria vinculadas a la Guerra Civil. Hoy, en este país nuestro que se nos desangra entre las manos, tengo que preguntarme cómo podemos hablar de la educación, la cultura y el pensamiento sin tener presente que el espíritu trágico de nuestra época está como nunca vigente en México.

Así que esas serán dos de las coordenadas que organizarán de algún modo estas páginas: las heridas que dejó en la historia eso que Adorno y Horkheimer llamaron “el lado oscuro del iluminismo” y la presencia del horror en nuestra cotidianeidad actual. Hablo de la violencia con que el otro, la otra y los infinitos otros que me constituyen son borrados, cancelados y desaparecidos. Hablo de vivir en un país donde se están cumpliendo tres años de la desaparición de 43 estudiantes de una normal rural y no tenemos ni solución ni explicación, solo una herida abierta y dolorosa. ¿Cómo podríamos no tenerlos presentes si hablamos de educación y derechos humanos?

1 Estas páginas sirvieron de base para la intervención de la autora en el Ciclo de Conferencias Magistrales sobre Educación y Derechos Humanos, organizado por el Ateneo Español en México y la Consejería de Educación de la Embajada de España en México, el 27 de septiembre de 2016. Para la presente publicación se han conservado las marcas de oralidad propias de una conferencia.

Cuarenta y tres jóvenes que piensan (no quiero usar el pasado para hablar de ellos) que vale la pena dedicar la vida a estar en un salón de clases... algo tiene que ver con nuestro tema.

Dice Fernando Bárcena: “La negación de la palabra, del lenguaje, es al final la negación del saber y del logos, de los sentidos y del cuerpo. Por ello, educar, dotar de la palabra, es lo contrario al totalitarismo”. Entonces, a partir de esta idea de la relación entre palabra y educación, me gustaría contar una historia que ya se ha vuelto canónica para hablar de estos temas:

*Mass-klo, matisklo... aproximadamente así suena la única palabra que pronunció Hurbinek en toda su vida. Hurbinek ‘no era nadie’, cuenta Primo Levi en *La tregua*, ‘un hijo de la muerte, un hijo de Auschwitz. Parecía tener unos tres años, nadie sabía nada de él, no sabía hablar y no tenía nombre: aquel curioso nombre de Hurbinek se lo habíamos dado nosotros (...) Estaba parálítico de medio cuerpo y tenía las piernas atrofiadas, delgadas como hilos; pero los ojos, perdidos en la cara triangular y hundida, asaeteaban atrozmente a los vivos, llenos de preguntas, de afirmaciones, del deseo de desencadenarse, de romper la tumba de su mutismo’.²*

¿Cómo se puede nacer y morir sin un nombre? El silencio de Hurbinek es la negación de la humanidad de cada uno de nosotros. Su “ser nadie” es el abismo donde perdemos nuestro propio rostro. Su falta de palabras cancela el sentido de nuestras propias palabras.

‘La palabra que le faltaba —continúa Primo Levi— y que nadie se había preocupado de enseñarle, la necesidad de la palabra, apremiaba desde su mirada con una urgencia explosiva: era una palabra salvaje y humana a la vez, una mirada madura que nos juzgaba y que ninguno de nosotros se atrevía a afrontar, de tan cargada que estaba de fuerza y de dolor. Ninguno excepto Henek: era mi vecino de cama, un muchacho húngaro robusto y florido, de 15 años. Henek se pasaba

² Primo Levi, *La tregua*, Muchnik, Barcelona, p. 21. Citado en: Fernando Bárcena, *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Anthropos, Barcelona, 2001, pp. 185 y ss.

junto a la cuna de Hurbinek la mitad del día. Era maternal más que paternal (...) Henek, tranquilo y testarudo, se sentaba junto a la pequeña esfinge, inmune al triste poder que emanaba; le llevaba de comer, le arreglaba las mantas, lo limpiaba con hábiles manos que no sentían repugnancia; y le hablaba, naturalmente en húngaro, con voz lenta y paciente. Una semana más tarde, Henek anunció con seriedad, pero sin sombra de presunción, que Hurbinek «había dicho una palabra». ¿Qué palabra? No lo sabía, una palabra difícil, que no era húngara: algo parecido a *mass-klo, matisklo*'.³

El horror como negación de la palabra, del lenguaje, del saber y del logos, de los sentidos y el cuerpo. Pero algo de humanidad queda siempre entre los seres humanos; aún queda algo de humanidad bajo los seres cancelados. Como en aquel hombre, prisionero de Buchenwald, que llenaba las fichas con los datos de los que iban llegando. “¿Profesión?”, le preguntó al joven Jorge Semprún, de menos de veinte años, deportado desde Francia. “Estudiante” contestó éste con orgullo y quizás algo de inconsciente soberbia. Si hubiera escrito “Student” en la tarjeta de control, eso hubiera significado la pronta ejecución del resistente español. En cambio, el hombre lo miró, tal vez con compasión, y sin volver a preguntar escribió en el espacio en blanco “Stukateur” (estucador). De ese modo le salvó la vida.

Algo queda de humanidad; como en Henek, que desde sus quince años, su ternura y su testarudez, sabe que el silencio de Hurbinek es la derrota de todos; en tanto, su empeño en lograr que finalmente las preguntas, los deseos y el dolor del niño sin nombre salieran de “la tumba de su mutismo” es una apuesta por la vida en el límite de su desaparición. La relación entre ambos, donde “el adolescente dotado de palabra acoge la palabra por venir y todavía no dicha de Hurbinek”, es una “situación educativa radical”⁴. En este sentido, la educación, tal y como queda derivada de este encuentro,

³ *Ibid*, p. 188.

⁴ Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, “La lección de Auschwitz”, en: *Isegoría*, no. 23, Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España, 2000, p. 234.

“entre la palabra muda y la palabra ya adquirida, no es otra cosa que la voluntad por hacer un lugar al otro dentro de uno, aunque sea al precio de la deconstrucción del propio yo, pero aceptando que este lugar de acogimiento no está ni previsto ni programado. Es buscar y desear que surja la palabra en el otro, que el otro encuentre su propio modo de expresión, sin dictar la palabra que deba decir desde ningún *a priori*. Educar es, en fin, justo lo contrario del totalitarismo”⁵. No es simplemente transmitir un saber o una palabra, sino crear el espacio para que esa palabra surja en el otro. Experiencia de donación y de recepción; es decir, de creación compartida. Henek sabe que el humanismo significa cultivar lo que hay de verdaderamente humano en el niño nacido en Auschwitz. Henek sabe que, a través de esa extraña palabra que finalmente aparecerá en los labios de Hurbinek —*massklo*, *matisklo*—, conviven de manera tensa y desagarrada lo mejor y lo peor de nuestra cultura. Sabe que allí, en ese quiebre, en esa fisura que lleva al infinito, está la mínima victoria de la vida sobre la muerte.

2 Si para nosotros, como para Henek, educar es abrirle al otro las puertas de sus propias posibilidades, guiarlo en la búsqueda de su propia palabra, propiciar la realización de aquello que lo hace verdaderamente humano, entonces compartimos con el joven húngaro la idea de que un lazo indisoluble une educación y humanismo. Es decir, la educación considerada como modo de velar por la “humanización” de los seres humanos. No estamos hablando de saberes —o no principalmente— sino de los muy diversos caminos en que cada

5 *Ibidem*.

uno puede cumplir su propio ser, cumplir su destino y su *daimon*. “Llega a ser el que eres”, decía Píndaro. Ni más ni menos. Un humanismo que ya no parta de la idea del ser humano colocado en el lugar supremo de la creación, sino un humanismo roto, quebrado, fracturado por la experiencia del mal absoluto; un humanismo de la libertad, consciente de que la libertad puede ser, como dijo Sartre, el “terror”; un humanismo que dé cuenta de los claroscuros que fundan la modernidad, de las crisis que la han marcado —más allá de discusiones de términos—; que asuma el cuidado de los otros y de su entorno desde una propuesta sin centros; un humanismo descentrado, que sea a la vez búsqueda y resistencia; un humanismo discontinuo y crítico. Es decir, el humanismo que funda los derechos humanos.

Y al hablar de humanismo nos referimos a un concepto alejado de la tradición metafísica, de las etiquetas y el narcisismo antropocéntrico. Quizás podríamos llamarlo un humanismo “menor”, en el sentido más revulsivo del término, ese que crearon Deleuze y Guattari para hablar de la literatura de Kafka.

La *paideia* que proponían los griegos no puede ignorar siglos de historia, ni puede olvidar las brutales desigualdades que marcan el mundo actual, especialmente evidentes en países como el nuestro. Tampoco puede ignorar la prepotencia y ostentación que van de la mano de la violencia, así como la discriminación e intolerancia como justificación de “guerras preventivas” o de muros indignos —ya sea en Medio Oriente, Tijuana o Río de Janeiro—. La *paideia* debe partir de nuestro ser lastimado, del desencanto y el dolor, pero al mismo tiempo de la fuerza de los márgenes,

El tema de la formación de ciudadanía es inseparable del compromiso ético, es decir, del individuo constituido en su relación con los demás y como responsable del otro.

de una riqueza que no es solo logos, sino también cuerpo, afectividad y deseo. No hay educación basada en verdades absolutas sino en búsquedas compartidas, en ese acoger al otro para que encuentre su propia voz y su propia palabra, desde la dignidad y autonomía de los seres humanos, desde el riesgo que implica la libertad y desde la obligación —para muchos ya anacrónica— de pelear por un mundo más justo, es decir (entre muchas otras cosas), por un mundo donde todos tengan las mismas posibilidades educativas, no donde tengan más privilegios en este campo quienes han nacido con más privilegios en todos los otros campos. En este sentido, el humanismo es, ante todo, una concepción ética⁶. La educación, tanto la de todos los días en todo lugar como la educación formal —la de la escuela en cada uno de sus niveles—, tiene como causa última y pilar esencial el cultivo, así como el cuidado de esa eticidad constitutiva de lo humano en su sentido más profundo: el cuidado de esa morada, de ese refugio —este era el significado de *ethos* en griego— donde regresamos ante los embates de un afuera dominado por la mercantilización, la violencia, la intolerancia y la opresión. ¿Dónde, si no en esa morada de la *humanitas*, podríamos, como Hurbinek, pronunciar nuestra palabra? ¿Dónde podríamos hacer de esa palabra, palabra en diálogo, palabra para los otros? Palabra a través de la cual se cumple el destino terrenal del ser humano; homo es humus, es tierra⁷.

“El humanismo no es un saber sino una forma de ser”, una manera “específica de concebir la naturaleza

6 Ver: Juliana González, *El ethos, destino del hombre*, UNAM-Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

7 *Ibidem*.

humana”⁸; por lo tanto y ante todo, es una concepción ética. Entonces, ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de humanismo y de su relación con la escuela? Hablamos de una escuela cuyo compromiso principal es, precisamente, ayudar a que se cumpla el ser del hombre, su *humanitas*, y vale la pena aclarar que esto no solamente se logra a través del cultivo de las llamadas “humanidades”, sino, por supuesto, de la conjunción y el diálogo de todos los campos del saber. Proponemos una ciencia y una tecnología vertebradas por un discurso humanista de compromiso con la sociedad. Difícilmente nuestro continente saldrá de su realidad de pobreza y desigualdad mientras el número de científicos apenas supere los cien mil en una población de 500 millones de habitantes y mientras el Producto Interno Bruto destinado a este rubro sea vergonzosamente inferior al del mundo desarrollado (0.3% frente al cuatro por ciento, aproximadamente). O mientras los maestros sigan recibiendo sueldos de hambre, ya que el salario de los maestros es directamente proporcional al interés de un Estado por la educación. Estas reivindicaciones tienen poco que ver con una dictadura mercantilista que olvida que la información y el conocimiento no son lo mismo (“Quiero para los estudiantes, no cabezas bien llenas, sino cabezas bien hechas”, decía Montaigne), que olvida que la creatividad y la investigación son fuente de saber y olvida que una sociedad sin memoria es una sociedad sin raíces y sin rostro, por lo tanto, muy probablemente sin proyecto para el futuro. Este tema de la memoria es, difícil en un mundo como el nuestro, que prefiere entretenerse con los reverberos de la superficie y no profundizar en nada que pueda recordarnos

8 *Ibid*, p. 24.



40
04

*Como lectores, habitamos mundos
creados por otros como si
hubiéramos nacido en ellos.*



nuestra propia muerte; difícil en una cultura tan afecta a apretar la tecla *delete*, para que no duela y para —como dice la canción— “que no quede huella, que no y que no”.

Tampoco se realiza el *homo humanus* si se olvida que, en una democracia, el ser humano también es un ciudadano, cuya ciudadanía no puede estar construida sobre las desigualdades de acceso a los bienes materiales y simbólicos. Entonces, la que buscamos es una ciudadanía de la igualdad, pero respetuosa de las diferencias que hacen que cada una de nuestras sociedades sea heterogénea y múltiple. En la actualidad mexicana, hay que subrayar una y otra vez este aspecto frente al embate de los sectores más conservadores, que buscan fomentar la intolerancia exigiendo la marcha atrás en conquistas legales irrenunciables. Quienes hayan estado en las calles las últimas semanas viendo a los defensores de “La Familia”, en singular, como si hubiera un solo tipo de familia, amparados por ideologías discriminatorias y autoritarias, saben de qué hablo.

Ser ciudadano es mucho más que emitir un voto el día de las elecciones, regodearnos —o lamentarnos según sea el caso— con videoescándalos o con manifestaciones vistas desde la comodidad de nuestro lugar frente a la televisión. Ser ciudadano es “hacer nación”, ser responsables de lo que ocurre en nuestra sociedad y, desde ese lugar, desde los derechos y las obligaciones que ese lugar da, exigir mínimas garantías a los derechos humanos, a la diferencia y a la libertad de pensamiento. Sin duda, el tema de la formación de ciudadanía es inseparable del compromiso ético, es decir, del individuo constituido en su relación con los demás y como responsable del otro. Desde mi perspectiva, esto debe ocupar un lugar fundamental en las preocupaciones educativas.

3 Siguiendo estas ideas, me gustaría centrarme en la lectura como uno de los elementos en los que se funda el vínculo entre educación y derechos humanos.

En nuestros países, para hablar de lectura debemos partir de manera inevitable del tema alfabetización. Como lo establece la Unesco: “La alfabetización es un derecho humano fundamental y constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por su capacidad de transformar la vida de las personas, la alfabetización resulta esencial para el desarrollo humano y social”⁹. A pesar de esto, el índice de analfabetismo en México ha permanecido intacto en los últimos diez años: los estudios aseguran que cerca del 6.8 por ciento de la población nacional mayor de quince años es analfabeta; es decir, seis millones de mexicanos no saben leer ni escribir. De ellos, cuarenta por ciento son varones y sesenta por ciento mujeres, y esta condición “genera marginación; además, se concentra en poblaciones vulnerables, como mujeres, indígenas, o los más desfavorecidos económicamente. Si se combinan estas condiciones, la fragilidad se profundiza y puede derivar en situaciones de alto riesgo”¹⁰.

Por otra parte, sabemos que las políticas de escolarización y alfabetización difícilmente han ido acompañadas de políticas de promoción de la lectura, lo que genera un panorama bastante negro en términos de “analfabetismo funcional”. Que nuestro país tenga un digno 92% de población alfabetizada, pero que esté en el lugar 107 de 108 países enlistados por la Unesco sobre índice de lectura a nivel mundial, habla de este quiebre¹¹.

Me gustaría volver a las historias. La que quiero contar ahora también tiene que ver con niños y jóvenes. Estamos en un contexto diferente; ya se

⁹ *Alfabetización*, UNESCO, 2017. Disponible en línea en: <http://web.archive.unesco.org/20170120152839/http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/>

¹⁰ “México, con mayor número de analfabetas que hace poco más de 10 años”, en *Boletín UNAM-DGSC*, no. 550, UNAM, México, 7 de septiembre de 2012. Disponible en línea en: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012_550.html

¹¹ Jenaro Villamil, “Entre 108 países, México es penúltimo lugar en lectura”, en: *Proceso*, Comunicación e Información S. A. de C. V., México, 23 de abril de 2013. Disponible en línea en: <http://www.proceso.com.mx/339874>

verán las semejanzas con la historia de Hurbinek. Antes, hago un paréntesis: el 26 de septiembre de 2016 fue un día muy especial, pues después de cincuenta años de violencia y enfrentamientos se firmaron los acuerdos de paz entre el Gobierno de Colombia y las FARC. Por eso, quiero contarles una historia colombiana que tuvo lugar en la zona de Medellín, con jóvenes que habían pasado por situaciones de violencia, jóvenes “desechables”, como los llaman. Algunos habían sido víctimas de los militares, otros de la guerrilla o del narco; muchos habían visto asesinar a sus familias o amigos, o habían asesinado ellos mismos; eran drogadictos o habían vivido en las calles. La historia —contada por Michèle Petit en su hermoso libro *El arte de la lectura en tiempos de crisis*— tiene que ver con Paola, una chica amante de la poesía que coordinaba uno de los espacios de lectura, en los cuales no buscaba crear un referente “terapéutico” sino de placer:

Los textos leídos abren aquí un camino hacia una interioridad, hacia los territorios inexplorados de la afectividad, de las emociones, de la sensibilidad [...]

Con estos muchachos, la oralidad es fundamental pues les resulta muy difícil apropiarse del libro como objeto, muy incómodo, al principio, reconocer en las palabras un medio para manifestar sentimientos. Y es leyéndoles poemas de Pessoa, Baudelaire, Vallejo o Salinas como Paola empieza cada sesión. La poesía activa en ellos sensaciones ligadas a la melancolía, a la nostalgia; permite atravesar la tristeza: ‘Es como si tuvieran la necesidad de oír algo agradable, algo que aunque hable sobre cosas dolorosas o tristes suene bello’.

Aquí, como en otros lugares, a lo largo de las sesiones la lectura reactiva la palabra: basta una frase de César Vallejo sobre los golpes que da la vida¹² para que todos empiecen a querer contarle a los demás los golpes que han recibido ellos mismos.¹³

La poesía dicha en voz alta convoca el ritual de la escucha compartida, formando así comunidad. Me detengo un momento solo para subrayar la importancia

¹² “Hay golpes en la vida tan fuertes... ¡Yo no sé!”, fragmento del poema “Los heraldos negros”, en: César Vallejo, *Los heraldos negros*, Fontamara, México, 2007.

¹³ Michèle Petit, *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Océano, México, 2009.

del verbo “escuchar”; la importancia de la escucha cuando hablamos de literatura y comunidad. A veces parecemos olvidarlo. Tiempo y ritmo de escucha para las palabras y los silencios que conforman la experiencia poética.

Desde el principio de los tiempos tenemos necesidad de vincularnos a los otros, sentir que todos juntos podemos ser más fuertes que el horror y la violencia. Es como si las palabras compartidas nos permitieran recuperar aquella primera función de los arrullos, esa que buscaba transmitirnos tranquilidad; “todo va a estar bien”, parecía decir nuestra madre al cantarnos. El sentido de los primeros versos o poemas que se le dicen a un niño es precisamente ese: tranquilizarlo y darle paz; por eso, el significado es menos importante que el ritmo.

El ritmo que acompaña el aprendizaje en los más pequeños también es fundamental en jóvenes que han atravesado zonas de profunda oscuridad y dolor. Así lo plantea Beatriz Helena Robledo:

‘La poesía en la infancia es mucho más que un juego con el lenguaje. Es ante todo ritmo, ritmo que sostiene, que protege del vacío, que no permite la sensación de vértigo, porque cuando nos entregamos al ritmo, éste nos acoge: lentamente unas veces, de manera rápida o cadenciosa otras, devolviéndonos el ritmo original y binario del corazón: sístole, diástole.’¹⁴

Los ejemplos de la creación de lazos sociales y comunitarios a través de la palabra poética son muchos. En México, hemos visto atestado el Palacio de Bellas Artes o el

¹⁴ Beatriz Helena Robledo, *Antología de poesía colombiana para niños*, Bogotá, Alfaguara infantil, 2007, p. 7. Citada en: M. Petit, *op. cit.*, p. 60.

Centro Cultural Universitario de la UNAM para escuchar a Jaime Sabines o a Juan Gelman. Sabemos de los poemas que los presos se pasaban en las cárceles durante la dictadura argentina. Entonces, la poesía también es una herramienta de construcción de solidaridad¹⁵.

Sabemos de los reclusos en campos de concentración que se recitaban a sí mismos fragmentos enteros de obras literarias, simplemente para comprobar que seguían siendo seres humanos.

Quizás sean los chicos que se juntan a hacer rap y hip hop en las calles, o los que buscan espacios colectivos donde leer o escuchar poesía los que mejor puedan responder hoy a aquella pregunta de Hölderlin: “¿Para qué poetas en tiempos de penurias?”.

4 Me gustaría detenerme en la idea de la lectura como espacio de libertad, idea muy vinculada a los puntos que he señalado, pero que también tiene sus propias especificidades. No me refiero a la lectura compartida, o a la oralidad y su imprescindible escucha, sino a la lectura solitaria, ese espacio mágico que se crea dentro de cada uno de nosotros cuando nos sumergimos en un libro. Todos los que nos dedicamos a estos temas sabemos lo que eso significa. Conocemos el modo en que la lectura nos aísla del mundo al mismo tiempo que nos vincula con él, pues nos da herramientas para entenderlo. Dice Alberto Manguel:

Porque en el momento de la verdad, frente a la salvación o a la hoguera, para un verdadero lector lo que importa es el placer.

Pero, ¿qué es este placer? ¿En qué consiste ese extraño sentimiento de intimidad compartida, de sabiduría regalada, de maestría del mundo a través de un mero juego de palabras, de entendimiento adquirido como por acto de magia, de manera profunda e intraducible? ¿Por qué nos lleva a rechazar ciertos libros sin

¹⁵ Cfr.: George Yudice, “Testimonio y concientización”, en: *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, no. 36, Lima, 1992, p. 221, citado en: **Amandine** Guillard, “Resistencia y poesía en las cárceles argentinas (1976-1983)”, en: *Amerika*, no. 8, *Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les Amériques*, Francia, 2013. Disponible en línea en: <http://amerika.revues.org/3904>

misericordia y a coronar a otros como clásicos de nuestra devoción si algo en ellos nos conmueve, nos ilumina, pero por sobre todo nos deleita?¹⁶

Como lectores, habitamos mundos creados por otros como si hubiéramos nacido en ellos. Vivimos las aventuras de otros seres que también son nosotros. Hemos ido a la luna y al fondo del mar, hemos sido ciudadanos de Macondo y de Comala; hemos sufrido de hambre en París en el siglo XIX y en esa misma ciudad, cien años después, hemos caminado por un tablón que, entre una ventana y otra, un entrañable cronopio colocó para conectar “el lado de acá con el lado de allá”. Hemos combatido junto a Napoleón y a Pancho Villa. Hemos navegado en un ballenero y naufragado más de una vez. Hemos muerto y hemos asesinado; nos hemos convertido en insecto y nos hemos enamorado. Cada uno de estos yo que hemos sido, ha llegado a nosotros a través de caminos de infinito placer. ¿O poder vivir esas otras vidas no es acaso uno de los mayores placeres que han sentido?

Todo eso nos ha hecho más sabios y más ricos, más sensibles y más críticos, más comprometidos y más abiertos a los demás.

Quizás por eso, para los poderes, los lectores siempre hemos sido personajes incómodos, incluso peligrosos. No es otra la explicación a las prohibiciones y a la censura, o —en casos extremos— a las quemaduras de libros y los castigos a escritores, que van desde la cárcel al asesinato. Si el libro y el lector no fueran peligrosos, no sería necesario acallarlos, controlarlos y domesticarlos. Como dice Alberto Manguel: “Desde siempre, el poder del lector ha suscitado toda clase de temores: temor al arte mágico de resucitar en la página un mensaje del pasado; temor al espacio secreto creado entre el lector y su libro, y de los pensamientos allí engendrados; temor al lector individual que puede, a partir de un texto, redefinir el universo y rebelarse contra sus injusticias”¹⁷.

¹⁶ Alberto Manguel, “Elogio de la lectura”, en: *El País*, Ediciones El País S. A. de C. V., España, 22 de abril de 2006. Disponible en línea en: https://elpais.com/diario/2006/04/22/babelia/1145662750_850215.html

¹⁷ Alberto Manguel, *Una historia de lectura*, Alianza Editorial, España, 2013. Citado en: Ricardo Martínez, “‘Una historia de la lectura’ de Alberto Manguel”, en: *Revista de letras*,

COH

Por eso me gusta mucho el proyecto del gobierno británico llamado Prose not Prozac (Prosa, no Prozac), vinculado a la biblioterapia, nueva forma de terapia en la cual los títulos recomendados no tienen que ver con “autoayuda” ni nada por el estilo, sino con las grandes obras de la literatura universal: Shakespeare, Dostoievski, Yourcenar, etc. Es una maravilla ver la *prescription list*. Pero lo que es más increíble es la impresionante cantidad de recursos que las autoridades destinan al proyecto.

La lectura es un acto privilegiado de afirmación de la propia subjetividad, y a la vez, uno de los mayores espacios de libertad.

La felicidad, lo sabemos, es un peligro. Pocas cosas más amenazantes que alguien feliz por estar descubriéndose a sí mismo en las páginas de un libro. Y alguien feliz y libre... ¿se imaginan qué amenaza para el *status quo*?

¿Quién piensa que el que está leyendo “repatingado en su sillón favorito”, como decía Ítalo Calvino, está quieto? El que lee no solo está dialogando con aquellos que viven entre las páginas del libro sino con la tradición literaria completa; con quienes nos precedieron en el tiempo. La lectura es también, en este sentido y aun cuando no seamos conscientes de ello, un ejercicio de memoria: “Leer nos permite el placer de recordar lo que otros han recordado para nosotros, sus inimaginables lectores. La memoria de los libros es la nuestra, seamos quienes seamos y estemos donde estemos. En ese sentido, no conozco mayor ejemplo de la generosidad humana que una biblioteca”¹⁸.

Lladó Comunicació, Barcelona, 25 de septiembre de 2013. Disponible en línea en: <http://revistadeletras.net/una-historia-de-la-lectura-de-alberto-manguel/>

¹⁸ Alberto Manguel, “Elogio de la lectura”, *loc. cit.*

“En África, cuando un anciano muere, una biblioteca arde, toda una biblioteca desaparece, sin necesidad de que las llamas acaben con el papel”, dijo alguna vez el escritor de Mali, Amadou Hampâté Bâ. La destrucción de una biblioteca, como las quemadas de libros, como esas muertes que se llevan consigo la tradición oral de toda una cultura, son un atentado en contra de la memoria de la humanidad. En los libros está gran parte de lo que somos, de lo que hemos sido y de lo que hemos soñado ser.

Puedo imaginar el horror del desollamiento de Hipatia, en la Biblioteca de Alejandría, considerado, por supuesto, un lugar sagrado:

Cirilo, el arzobispo de Alejandría, despreciaba a la gran matemática por la estrecha amistad que ella mantenía con el gobernador romano y porque era un símbolo de cultura y de ciencia, que la primitiva Iglesia identificaba en gran parte con el paganismo. A pesar del grave riesgo personal que ello suponía, continuó enseñando y publicando, hasta que, en el año 415, cuando iba a trabajar, cayó en manos de una turba fanática de feligreses de Cirilo. La arrancaron del carruaje, rompieron sus vestidos y, armados con conchas marinas, la desollaron arrancándole la carne de los huesos. Sus restos fueron quemados, sus obras destruidas, su nombre olvidado.¹⁹

¿Y saben qué pasó con Cirilo? Fue proclamado santo.

De alguna manera la biblioteca de Alejandría representó el sueño de la biblioteca de Borges: una que contuviera todos los libros del mundo. Si así fuera, pensaba el argentino, quizás todo podría reducirse a un único libro,

¹⁹ Carl Sagan, *Cosmos*, Editorial Planeta, México, p. 335

o a una única frase de catorce palabras y cuarenta sílabas, tal como lo plantea en *El Aleph*: “Yo, que me figuraba el Paraíso bajo la especie de una biblioteca”.

Tengo que reconocer que las escenas que tienen que ver con libros y bibliotecas me conmueven especialmente. Será porque vengo de una historia de autoritarismos enemigos de la lectura o porque vengo de un país donde las prohibiciones se sucedieron a lo largo de los años. Vi cómo mis padres y muchos de sus amigos, para salvar la vida de sus familias, debían enterrar libros, quemarlos o tirarlos al río. Será porque los vi llorar por eso. Será porque siempre hubo libros escondidos en mi casa porque eran un “riesgo” para todos nosotros. O será simplemente porque en y con los libros he pasado algunos de los mejores momentos de mi vida. Lo cierto es que hay escenas que me conmueven especialmente. La del violonchelista de Sarajevo es una de ellas.

El 26 de agosto de 1992, en plena guerra, se dio la orden de disparar balas de fósforo contra la biblioteca de Sarajevo. Esto provocó un inmenso incendio que tardó dos días en ser apagado y que redujo a la biblioteca solo a su estructura. El edificio no tenía valor estratégico ni importancia militar, pero constituía el gran símbolo de identidad de un pueblo; poseía unos dos millones de libros y miles de documentos y manuscritos de gran valor, conservados a lo largo de siglos tanto por musulmanes como por serbios ortodoxos, croatas católicos y judíos.

Los pocos que pudieron conservarse fueron gracias a los empleados de la biblioteca y a ciudadanos que, bajo las balas de los francotiradores, salieron a la calle para tratar de salvar lo que se pudiera. En esta destrucción se dio una circunstancia especialmente siniestra. Las milicias serbias que dispararon los proyectiles desde las montañas obedecían la orden de Nicola Kolkevic, profesor de Literatura en la Universidad de Sarajevo, especializado en Shakespeare, usuario habitual de la biblioteca.

Después del incendio, las ruinas de la biblioteca se convirtieron en símbolo cultural del grito contra la guerra y el odio étnico. Sus paredes destrozadas han acogido a artistas internacionales que desde allí, con su arte, se rebelaban contra la barbarie. Es el caso de *Vedran Smailović*, violonchelista de la filarmónica de Sa-

rajevo. Su imagen en los muros devastados de la biblioteca, tocando el chelo ha dado la vuelta al mundo. Nació en Sarajevo y fue víctima del asedio. Una mañana vio como 22 personas morían bajo las bombas mientras hacían cola pacíficamente en una panadería. En homenaje a las víctimas decidió tocar durante 22 días el Adagio de Albinoni entre los escombros (Giazotto, su autor, dijo haber encontrado entre las ruinas de la biblioteca de Dresde, bombardeada durante la II Guerra Mundial, un supuesto manuscrito de Albinoni con un fragmento de la melodía). La novela ‘El violonchelista de Sarajevo’, de Steven Galloway, cuenta parte de su historia.²⁰

O esta noticia que se publicó hace menos de un año sobre la forma en que los jóvenes sirios construyeron una biblioteca subterránea para salvar miles de libros de las bombas. Al respecto, Abu Malek, el joven que inició el proyecto, dice: “Tuvimos la idea de recuperar los libros que estaban bajo los escombros de casas demolidas. Nos preocupamos de anotar en qué casas habían sido encontrados, para luego contactar a sus dueños y devolvérselos una vez terminada la guerra. También recogimos libros que no se han quemado en las bibliotecas y librerías de la ciudad. Es una manera de salvar nuestro patrimonio cultural”²¹.

La contraparte de este horror es la vida que pueden tener las bibliotecas. ¿Cuántas de nuestras bibliotecas salen de sus propios muros? ¿Cuántos participan en abrir sus historias, como el cellista de Sarajevo, o en protegerlas, como Abu Malek?

Y cuando hablo de “biblioteca”, estoy hablando de un espacio (real, virtual o puramente simbólico) en el que los libros circulan, se trate de los “libro-burros” que caminan por la sierra de los países latinoamericanos, o de la maravillosa biblioteca de Berlín en la película de Wim Wenders, *Las alas del deseo* (*Der*

²⁰ Lorena Pacho, “La biblioteca de Sarajevo renace de sus cenizas”, en: *euroXpress*, España, 7 de agosto de 2014. Disponible en línea en: <http://www.euroxpress.es/index.php/noticias/2014/8/7/la-biblioteca-de-sarajevo-renace-de-sus-cenizas/>

²¹ Ignacio Mardones, “Jóvenes sirios construyeron una biblioteca subterránea para salvar miles de libros de las bombas”, en: *Upsocl*, Chile, México y España, 14 de octubre de 2015. Disponible en línea en: <http://www.upsocl.com/mundo/jovenes-sirios-construyeron-una-biblioteca-subterranea-para-salvar-miles-de-libros-de-las-bombas/>

Himmel über Berlin), cuyos guionistas son el propio Wenders y el escritor Peter Handke, siendo uno de los filmes a los que siempre vuelvo en la vida, como una suerte de talismán que me ha acompañado a lo largo de los años.

Nos sumergimos en una Berlín en blanco y negro a través de la mirada de los ángeles Damiel (Bruno Ganz) y Cassiel (Otto Sander). Los murmullos que les llegan cuentan millones de historias a la vez en el entramado de voces que cubre la ciudad. Oímos apenas fragmentos de algunas de ellas, palabras sueltas, tonos: desamparo, abandono, soledad, frustración, tristeza. Esa es la realidad, el imperio de la desesperanza. Los ángeles escuchan e intentan salvar a los desesperados. Solo los niños pueden verlos.

El sitio de reunión de estos seres compasivos es ni más ni menos que la biblioteca. Allí, las voces de la memoria también hablan del horror. Una de las primeras frases que escuchamos es: “Walter Benjamin compró en 1921 el *Angelus novus* de Paul Klee”. Con esta obra, lo sabemos, nace la “Novena Tesis de Filosofía de la Historia”, ¿la recuerdan?

Hay un cuadro de Klee que se titula *Angelus Novus*. Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única, que arroja a sus pies ruina sobre ruina, amontonándolas sin cesar. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. Este huracán es lo que nosotros llamamos progreso.²²

La biblioteca es una suerte de ángel de la historia ubicado entre el pasado y el futuro, que recupera las voces que parecen sepultadas bajo las ruinas. Allí, el filme vuelve a hacernos escuchar a Benjamin: en este caso, algunas

²² Walter Benjamin, "IX Tesis", en: *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, UACM-Ítaca, México, 2008.

frases de su texto *El narrador*. El griego Homero es quien habla, que ahora es un viejo que está solo y perdido en la ciudad herida por un muro. Se ha vuelto un “organillero que pasa inadvertido”. No hay más lugar para la poesía, ni para el canto, ni para los lazos que tejen las palabras.

El mundo parece perderse en la penumbra — cuenta— pero yo narro como al inicio [...] Mis protagonistas ya no son los guerreros y reyes sino las cosas de la paz [...]. Pero nadie ha logrado aún entonar una epopeya de la paz. ¿Qué tiene la paz como para no entusiasmar a la larga y que casi no se pueda narrar sobre ella? ¿Debo rendirme ahora? Si me doy por vencido la humanidad perderá a su narrador. Y una vez que la humanidad lo haya perdido también habrá perdido su infancia. El poeta, como el niño, se hará las preguntas por el sentido, por el universo, por su propio ser: “¿Por qué soy yo y no tú? / ¿Por qué estoy aquí y no allá? / ¿Cuándo comenzó el tiempo y dónde termina el espacio?”. Éstos son versos del poema de Handke con los que comienza la película.

¿Debemos rendirnos ahora? En las historias que guardan los libros, en la infancia: es allí donde quizás estén las salidas del laberinto del dolor, del desamparo y la desmemoria. Sigo pensando, hoy en pleno siglo XXI, que la palabra literaria nos transforma; la que está en los libros, pero también la de la oralidad, la de los arrullos, la de los cuentos que pasan de boca en boca y de generación en generación. En ella se entretajan lo individual y lo colectivo, la estética y la ética, la memoria y el futuro, nuestras miradas y nuestros deseos.

Seguramente las ruinas de la historia no desaparecerán, seguirán allí acumulándose ante la mirada atónita del ángel de Walter Benjamin, pero cobrarán un sentido que no solo será el de la herida, sino el de la posibilidad de aprender a crecer y descubrir con los otros. Tal vez, los sueños y realidades que nacen en los libros, en las historias y poemas “talismán”, no sean sino el intento de ser más que la muerte y entonar, a pesar de todo y como respuesta al viejo y perdido Homero, una epopeya de paz.

La educación hoy no puede pensarse de espaldas a esto, no puede pensarse sino como la posibilidad de construir con los otros una morada para que surja su propia palabra íntegra, comprometida y ética. Palabra para imaginar un mundo mejor. No es poca cosa. ∴

05

LAS IDENTIDADES: ENTRE LA FRAGMENTACIÓN Y LA COHESIÓN SOCIAL

Hernán Salas Quintanal

HERNÁN SALAS QUINTANAL

Profesor e investigador en el Instituto de Investigaciones
Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.



El nombre de las personas, su forma de comer y alimentarse, el color de su piel, de sus ojos, su talla, sus gestos, su sexualidad, su edad, sus maneras de vestir, sus tatuajes, sus intervenciones corporales, su uso de diferentes medios tecnológicos, sus costumbres, sus hábitos, su origen étnico y nacional, sus modos de hablar y de sociabilizar... todo esto marca lo que las personas son y lo que quieren proyectar de sí mismas hacia los demás. A esto le llamamos comúnmente identidad y este conjunto de marcadores permite categorizar a los demás individuos y sus grupos, desde los más cercanos hasta los más remotos, desde los más semejantes hasta los más distintos.

Para el estudio y clasificación social de los individuos, la pertenencia a una clase definía su posición dentro de la estructura de una sociedad y era la condición central para entender los comportamientos humanos individuales y colectivos. Con el devenir de la sociedad contemporánea y el avance en el conocimiento de la humanidad, tanto la filosofía como la antropología, disciplinas que se han interesado en registrar la diversidad cultural, han puesto de relieve la importancia de la identidad para comprender comportamientos que proceden de aspectos ideológicos, del sistema de creencias o del conjunto de las emociones de las personas. En otras

Todos los seres humanos forman parte de colectivos, unos más cercanos y otros más lejanos, marcados por fronteras imaginarias y a veces concretas.

palabras, la identidad, en tanto motivo de la acción, deriva de la cultura, entendida como la definición de pautas de comportamiento aprendidas por medio de la socialización, así como pautas de sentido y significado asimiladas a través de la simbolización, siempre situadas en las condiciones materiales de existencia adoptadas a través de la experiencia y guardadas en la memoria.

En consecuencia, de acuerdo con Gilberto Giménez, podemos definir la identidad como el conjunto de repertorios culturales interiorizados que tienen cierta persistencia en el tiempo y a través de los cuales los actores/sujetos (individuales o colectivos) se reconocen entre sí, demarcan simbólicamente y materialmente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

Los repertorios culturales se refieren a las representaciones que los individuos construyen del mundo con base en sus experiencias al formar parte de colectivos (familia, pueblo, barrio, nación, etc.) En este proceso de construcción, las personas determinan sus valores y establecen normas de comportamiento tanto individual como de convivencia social; también, le dan significado al entorno y al prójimo, con lo que territorializan, es decir, se apropian material y simbólicamente del medio donde nacieron y/o donde se desarrollan. A lo largo de su existencia, todo grupo e individuo edifica y expande ese repertorio como una suma de opciones, acuerdos, respuestas e instrumentos que utiliza para organizar su vida.

Tanto las personas como los grupos construyen una identidad socioterritorial en el espacio donde les ha tocado vivir. La territorialización es la manera en que una población, a través de prácticas de poder y control, usa un

territorio como espacio apropiado de forma instrumental, pragmática y funcional, a la vez que afectiva y simbólica; entonces, ese territorio es el espacio —construido— de sedimentación de la cultura que soporta y contiene identidades individuales y colectivas¹.

En esta trayectoria, en la que el individuo se va formando como persona, también se construye a los actores; es decir, es el tránsito de sujetos sujetos, determinados y adscritos al medio en el que se desenvuelven, a personas cuyo comportamiento, ideas e identidad influyen en el mundo que los rodea. Esta intervención transforma a la vez al medio y al sujeto.

Desde luego, la identidad no forma parte, de manera automática e instintiva, de los rasgos de una persona al momento de nacer, sino que ésta se construye sobre bases que la sustentan. Según Elizabeth Jelin, estas bases son: la memoria, la conformación de los límites y el sentido de la acción. La memoria, tanto la que se transmite de una generación a otra como la experiencia de los individuos desde el primer momento de su vida, conforma esa colección de rasgos culturales que deviene en criterios para conformar los límites de su acción individual y colectiva, lo que les permitirá ser aceptados en un medio social y adecuarse a sus cambios. Todos los seres humanos forman parte de colectivos, unos más cercanos y otros más lejanos, marcados por fronteras imaginarias y a veces concretas; se encuentran en círculos de inclusión a los que se pertenece y de exclusión que se refieren a los *otros* diferentes. Estos muros entre semejantes y diversos permiten construir significados —a veces simbólicos— sobre unos y otros para distinguirse, no necesariamente para conformar enemistades. De esa manera, se le otorga sentido a cada una de las relaciones que un individuo establece con los demás (sean próximos o distanciados) y a sus acciones.

La identidad se define por procesos que, en su contexto/entorno social y en su medio, le permiten al ser humano pervivir y mantenerse en el tiempo, identificarse entre sí, pertenecer a colectivos y reconocerse frente a los demás. El núcleo de cualquier identidad, individual y colectiva, está ligado a un sentido de pertenencia —ser uno mismo o sentido de mismidad— a lo largo

¹ Gilberto Giménez, *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, Conaculta-ITESO, México, 2007, p. 153.

del tiempo y a lo ancho del espacio, coligación donde la memoria juega un papel central en la medida que es un elemento de continuidad y de coherencia; es la narrativa que reconoce quienes somos y quienes son los otros².

La distinguibilidad se encuentra entre los procesos primordiales de la identidad³, porque en ésta es donde el

La fragmentación representa el riesgo de ruptura del lazo social, de la integración y la solidaridad, ya que se encuentra alejado del eje de la cooperación.

sujeto va a construir su identidad, va a definir tanto su pertenencia a colectivos (similitud) como su alteridad frente a los otros (diferencia), a partir de atributos idiosincráticos y de su propia biografía, donde condensa y asimila sus experiencias nutridas por la memoria.

Al distinguirse de los demás, el sujeto construye una imagen con la identidad de los otros y las jerarquiza de acuerdo con su escala de valores. En este mecanismo, dos procesos participan en un juego de intersubjetividad: autoreconocimiento y heteroreconocimiento. En estas interacciones sociales, cada individuo construye categorías, las cuales son alimentadas por el contexto y el entorno social, así como por la valorización positiva hecha con base en la solidaridad y los afectos. Sin embargo, este mismo entorno también genera una valorización negativa hacia los demás, algunas veces hacia los más desconocidos y diversos, que es el origen de los prejuicios, los estigmas, los estereotipos, la discriminación, el racismo y la xenofobia. Estas categorías de valorización negativa también operan hacia sí mismo, como un reflejo de la incapacidad de recono-

² Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI, Madrid, 2002.

³ *Ibidem*. También: Gilberto Giménez, "Materiales para una teoría de las identidades sociales", *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, El Colegio de la Frontera Norte, México, 2007, pp. 9-28.



cerse, del deterioro de la autoestima y la sumisión. Desde luego, en la construcción de estas categorizaciones negativas se levantan fronteras que son nocivas para la convivencia social y, casi siempre, se traducen en comportamientos agresivos.

La autoafirmación no es un proceso que el individuo o el grupo puedan realizar de forma totalmente libre. Generalmente, está sometida a relaciones hegemónicas definidas, al menos, por las condiciones étnicas, de clase, de género y una más dúctil que deriva de la edad. Es decir, características y condiciones que responden al origen, la memoria y la experiencia de las personas de acuerdo con la socialización formal e informal, así como a los programas educativos a los que se han sometido, a las interacciones sociales, a los proyectos de vida y a los criterios y herramientas que posean para diseñar el futuro.

Es inevitable que tanto el individuo como los colectivos marquen fronteras o delimitaciones entre sí mismos y el resto: sus colectivos primarios (familia), comunidad (amigos, compañeros, vecinos), la nación y el mundo. En otros términos, estas fronteras marcan los círculos de amistad-no amistad-enemistad que todo ser humano va edificando a lo largo de su vida. Estas fronteras son los contornos de la identidad y, al mismo tiempo, el inicio de la segregación, los estigmas y la discriminación. Pero esto no siempre es así, ya que también pueden estar en la base de las alianzas y ejercer en el sujeto un sentido de conservación de sí mismo y de su propia especie. De tal manera que los contornos de la identidad conforman un *continuum* entre dos polos opuestos: el de la fragmentación y el de la cohesión.

El extremo de la fragmentación representa el riesgo de ruptura del lazo social, de la integración y la solidaridad, ya que se encuentra alejado del eje de la cooperación, es decir, de la construcción de una conciencia colectiva que comprende una cultura y metas comunes atravesadas por relaciones de interdependencia. En esta dinámica, la cohesión social se establece en el otro extremo con base en los vínculos de colaboración, lazo social que se fortalece con intercambios recíprocos.

En este sentido, se puede comprender que, en toda disputa por los recursos, sean materiales o simbólicos, siempre se esconde un conflicto de identidad donde los dos extremos de la identidad, la auto y la heteroidentificación, avanzan hacia la agudización y la violencia, o hacia la afirmación de la unidad, donde se restablece tanto el equilibrio como los intercambios fundados en el mutuo reconocimiento⁴.

El lazo social se pone en juego en este *continuum* entre fragmentación y cohesión; es decir, mientras más nos acercamos al polo de la fragmentación, el riesgo de romper este vínculo social es mayor y los lazos de pertenencia entran en un proceso de individuación que vulnera y debilita la posibilidad de ejercer los derechos en, al menos, tres ámbitos: en la esfera económica, porque la fragmentación se traduce en desigualdad y exclusión social; en ámbito cultural, por la falta de reconocimiento y respeto de las diferencias;

4 G. Giménez, "Materiales para una teoría...", *ibidem*.

y en la dimensión sociopolítica, reflejada en la pérdida de capacidad de ciudadanía o membrecía, es decir, la incapacidad de ejercer los derechos sociales y el reconocimiento de los sujetos como seres con derechos.

De acuerdo con lo anterior, “el sujeto y su identidad se hallan siempre situados en algún lugar entre el determinismo y la libertad”⁵. Frente a estas dimensiones y conforme al repertorio cultural que cada grupo y cada individuo ha construido, quedan dos alternativas: utilizarlo únicamente para entender los sistemas de vida o ejercerlo para transformar el mundo circundante. Recordemos que el repertorio cultural es como un equipaje lleno de herramientas donde se encuentra la suma de opciones utilizadas por un grupo o por sus miembros para organizar la vida, misma que puede acomodarse a los sistemas dados y predeterminados, o actuar sobre los mismos, esto es, tomar decisiones más que solamente entender el mundo y la vida. En ese sentido, la cultura es entendida como un conjunto de capacidades para actuar, desarrollar estrategias de sobrevivencia, proyectarse, lograr la movilidad, ejercer los derechos ciudadanos, exigir respeto a los derechos culturales, etcétera.

Podemos concluir que la identidad es un fenómeno de alta importancia en la actualidad porque da significado a las acciones y a los comportamientos de los individuos, sea para cohesionar o para fragmentar a las sociedades. Lo uno o lo otro depende de las personas, de los sistemas de vida compartidos y de la transmisión de la cultura. ∴

BIBLIOGRAFÍA

- | | |
|---|--|
| <p>GILBERTO GIMÉNEZ, “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en: <i>Frontera Norte</i>, vol. 9, núm. 18, El Colegio de la Frontera Norte, México, 2007, pp. 9-28.</p> | <p><i>Estudios sobre la cultura y las identidades sociales</i>. Conaculta-ITESO, México, 2007.</p> <p>ELIZABETH JELIN, <i>Los trabajos de la memoria</i>, Siglo XXI, Madrid, 2002.</p> |
|---|--|

5 G. Giménez, *Estudios sobre la cultura...*, p. 284.

06

HACIA LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: HACER FRENTE A LOS RETOS DEL NUEVO MILENIO

Rosa María Catalá Rodes

Si no conseguimos que el conocimiento adquirido por los alumnos provoque un cambio en sus acciones, en la manera de comportarse, no estaremos logrando los objetivos que pretendemos conseguir. Existe pues el gran reto de cómo hacer coherente una educación esencialmente dedicada a adquirir conocimiento con una educación que genere prácticas sociales.

Existe una paradoja, pues precisamos una educación transversal, pero por otro lado la educación tiene que estar anclada necesariamente en el conocimiento disciplinar. Una educación dirigida a formar personas, es una educación dirigida no a transmitir conocimientos de las materias, sino a convertir esos conocimientos en medio para lograr cambios en los alumnos. El fin es usar ese conocimiento para afrontar problemas, situaciones, preguntas...

**IGNACIO POZO, CATEDRÁTICO DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE MADRID**

A más de cuatro décadas de haber aparecido por primera vez en los currículos educativos, la educación ambiental continúa siendo uno de los retos más importantes para todos los programas de México, España y, en general, de toda la región iberoamericana. En 2011, publicamos en esta misma revista un primer artículo sobre este tema¹ y, con el paso de estos seis años, observamos que afortunadamente ha habido algunos avances en cuanto a relevancia y difusión de nuevos programas y retos muy concretos a cumplir en las próximas décadas. Tanto las instituciones educativas

¹ Rosa María Catalá Rodas, Ana María Jiménez Aparicio, Clara Puchet Anyul y Giovanni Fonseca Fonseca, “El programa de Educación Ambiental y de Sustentabilidad en el Colegio Madrid: un modelo de contexto cultural para un centro educativo de la Ciudad de México”, en: *Transatlántica de Educación*, volumen 9, año VI, Consejería de Educación de la Embajada de España en México, diciembre de 2011, p. 75.

mundiales (la Unesco, principalmente) como las locales (la Secretaría de Educación Pública, la Universidad Nacional Autónoma de México, entre otras) han asumido la urgencia de fomentar que se introdujera la transversalidad disciplinar en los sistemas educativos, escenario idóneo para desarrollar proyectos de educación ambiental. Ello implica pasar de los discursos teóricos a una educación donde las nuevas generaciones desarrollen habilidades de pensamiento y acción para incidir y transformar positivamente sus entornos. Lo anterior nos ha llevado a que, a las acciones y propuestas que presentamos en 2011, hayamos sumado nuevos proyectos tanto locales como internacionales, los cuales han situado a nuestros estudiantes y maestros en un nuevo nivel de compromiso individual y colectivo en favor del medio ambiente. Actualmente, con base en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)² aprobados en septiembre de 2015 por los dirigentes mundiales en una cumbre histórica de las Naciones Unidas, nuestro programa de Sustentabilidad y Educación Ambiental ha crecido significativamente tanto en recursos, métodos y herramientas como en objetivos y metas a cumplir.

1 NUEVOS PROGRAMAS PARA LOS RETOS ACTUALES

Como ya se ha mencionado en otras entregas de la revista *Transatlántica de Educación*³, el Colegio Madrid A. C. (fundado por españoles republicanos exiliados en 1941 e incorporado a los Centros de Convenio del Gobierno Español en el Extranjero desde 2008) impulsa permanentemente el compromiso de ser una escuela verde y sustentable, responsabilidad que se vive cotidianamente en las aulas y en los hogares de las familias, lo que se reconoce como una de nuestras fortalezas educativas. El cuidado y la relación armónica con el ambiente representa uno de los ejes

² Objetivos de Desarrollo Sostenible, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2017. Disponible en línea en: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

³ *Transatlántica de Educación*, volumen 16, Consejería de Educación de la Embajada de España en México, 2016.

transversales más importantes de nuestro proyecto educativo, ya que impacta a la comunidad en un nivel académico, social, cultural y hasta económico, al incluir prácticas sustentables en los servicios que contrata y ofrece en el marco de las actividades cotidianas. Ese compromiso parte del proyecto educativo original que el Colegio tiene desde su fundación, el cual se ha reforzado con los años, por las imperiosas necesidades emergentes de un mundo sobrepoblado y en desequilibrio creciente en cuanto al acceso a requerimientos básicos de alimentación, salud y educación para la convivencia pacífica entre los pueblos.

Por ello, tan pronto se hicieron públicos los ODS, el Colegio se dio a la tarea de revisar y garantizar que el modelo educativo y el currículo vertical fomenten el desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarios para que nuestros futuros exalumnos estén listos para vivir, convivir y transformar realidades para un mundo donde la construcción de soluciones deberá ser local y global. Y es que entre los nuevos objetivos —cuya aplicación es universal—, los países deberán lograr poner fin a la pobreza en todas sus formas, reducir la desigualdad y luchar contra el cambio climático, garantizando que nadie se quede atrás para vivir en un mundo de inclusión y mejoras de condiciones de vida para todos.

Evidentemente, esto no se logra a través de una educación tradicional de transmisión de conocimientos sino de nuevos métodos y modelos de enseñanza, mismos en los que el Colegio ha incursionado fuertemente en los últimos cinco años. Entre ellos destacan el trabajo por proyectos, las estrategias para la resolución de problemas, el uso idóneo de las nuevas tecnologías, la comunicación eficiente en una o más lenguas, el aprendizaje en contexto, las metodologías STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas, por sus siglas en inglés) y los proyectos psicosociales del programa Madrid Tutor, que implica el desarrollo de factores protectores en el entorno escolar de los alumnos en ámbitos como son el cuidado del cuerpo humano, los hábitos de consumo, las relaciones y la buena convivencia, la visión de futuro, entre otros. A continuación, haremos un breve recorrido donde se presentan ejemplos de estrategias vinculadas con los ODS en la búsqueda continua de la formación integral (y no solo disciplinar) de nuestros alumnos.

2 EL COLEGIO MADRID: UN MODELO ADELANTADO A SU TIEMPO

en los deseados avances sociales y económicos centrados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)⁴, que tuvieron un gran reconocimiento y difusión a nivel gubernamental y educativo en los diferentes países; sin embargo, como salta a la vista en México, dichos avances no fueron suficientes ni equilibrados en las diferentes regiones del orbe. Había que replantear los proyectos para seguir avanzando y así surgieron los nuevos ODS, ampliando la agenda de trabajo hasta 2030, un nuevo paso en las utopías para seguir caminando hacia un mundo mejor.

Paradójicamente, los avances en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) mostraron un avance como nunca antes en la historia reciente. Los desbalances entre lo que gozan los pobladores de los países ricos y las personas que viven en países con economías emergentes, también han desatado migraciones de grandes grupos de población, principalmente del sur hacia el norte, viéndose incrementadas por guerras de exacerbación religiosa o escaladas imparables de violencia y crecimiento del crimen organizado, situaciones asociadas al problema del narcotráfico. La suma de todo ello, hace que vivamos en un momento donde constantemente se trata de atender retos de dimensiones tan grandes y complejas que difícilmente podemos imaginar siquiera por dónde empezar. ¿Es posible cobrar conciencia de lo que significa cada uno de esos objetivos y, en consecuencia, fomentar el desarrollo de herramientas cognitivas en los alumnos de una escuela de nivel básico y medio superior? En el Colegio Madrid estamos convencidos de que se puede, ya que la propia historia de la institución nos ha demostrado que dicho reto es el origen y el destino de nuestro proyecto educativo;

A finales de los años noventa y frente al advenimiento del nuevo milenio, los organismos internacionales (en particular la ONU) marcaban el rumbo de las grandes metas a cumplir en los albores del mismo.

El año 2015 marcaba un límite importante

4 Objetivos de Desarrollo del Milenio y más allá de 2015, Organización de las Naciones Unidas, 2017. Disponible en línea en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>

simplemente hemos refrendado nuestra vocación, con un alto nivel de responsabilidad para hacer bien las cosas en la parte que nos toca jugar en el presente y para el futuro tanto de México como del mundo.

3 LOS ODS COMO DISPARADORES DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Los ODS pueden clasificarse en diferentes categorías que corresponden de manera más o menos evidente

con el conocimiento disciplinar en las escuelas. Algunos tienen vinculación directa con el currículo de ciertas asignaturas, otros implican cambios en la conducta y el consumo, mismos que se pueden fomentar en las aulas y los hogares de los alumnos (principalmente en lo referente a la convivencia pacífica, la protección del ambiente y el fomento a la salud y el bienestar). Otros objetivos se prestan para realizar debates de carácter filosófico-humanista, en busca de imaginar y diseñar (más que realizar) soluciones factibles para abatir la pobreza o el hambre en el mundo, objetivos sumamente ligados al desarrollo integral de los países y que están fuera del alcance inmediato de la mayoría de nuestros estudiantes. Aun así, en el Colegio contamos con diversos programas extracurriculares donde se abordan y plantean alternativas de solución de carácter local y comunitario para ayudar a poblaciones rurales o de transición cercanas a la Ciudad de México.

Dado que este artículo hace referencia principalmente a la enseñanza y el aprendizaje de las grandes temáticas ambientales, presentamos tres ejemplos estratégicos de la manera en que estamos apuntando hacia el cumplimiento de estos objetivos de manera transversal e integral en el Colegio. Estamos hablando de grandes retos.



El cuidado y la relación armónica con el ambiente representa uno de los ejes transversales más importantes de nuestro proyecto educativo.



4 CLIMÁTICA, NUESTRA APUESTA DE “ACCIÓN POR EL CLIMA”

En México y otras regiones ya tiene un impacto negativo en la economía nacional y la vida tanto de las personas como de las comunidades. Si no se pone freno, las consecuencias serán todavía peores en un futuro. Cómo y a qué velocidad está sucediendo son datos de sobra conocidos por los expertos, quienes ya se refieren a la era actual como el “antropoceno”, es decir, la era del ser humano, debido a que muchos cambios a nivel atmosférico y climático son generados por nosotros. Las personas estamos experimentando algunas de las con-

Expertos ya se refieren a la era actual como el “antropoceno”, debido a que muchos cambios a nivel atmosférico y climático.

secuencias del cambio climático, como el aumento del nivel del mar y los fenómenos meteorológicos más extremos. Las emisiones de gases de efecto invernadero causadas por las actividades humanas hacen que esta amenaza aumente. De hecho, las emisiones de contaminantes a la atmósfera nunca habían sido tan altas. Si no actuamos, la temperatura media de la superficie del mundo podría aumentar unos tres grados centígrados este siglo, mientras que en algunas zonas del planeta podría ser todavía peor. Las personas más pobres y vulnerables serán las más perjudicadas. En las escuelas tenemos a nuestro alcance soluciones viables para que los alumnos de hoy, ciudadanos del mañana, puedan tener una actividad económica más sostenible y respetuosa con el medio ambiente.

Una de las acciones más exitosas en cuanto al aprendizaje y movilización de alumnos hacia la cooperación en proyectos juveniles de carácter medioambiental es Climántica⁵, donde participan junto con los profesores del Colegio. Este proyecto, creado por el profesor-investigador Francisco Sónora Luna de la Universidad de Santiago de Compostela es, en sus propias palabras:

un proyecto educativo [surgido en 2006] susceptible de contextualizarse en diferentes realidades educativas y con potencial de estructurar todas las problemáticas ambientales bajo la óptica del cambio climático, como respuesta educativa a este reto del siglo XXI. Se partió del principio de que afrontar un reto con este acento global exigía explorar también dimensiones educativas globales, lo que suponía de alguna forma buscar nuevas dimensiones diferentes a la Pedagogía contextual tan exitosamente afianzada en el siglo pasado mediante el desarrollo de los principios educativos de la Escuela Nueva.⁶

En este sentido, Climántica vio la oportunidad de explorar la dimensión global del pensamiento desde el reto del cambio climático, para actuar en múltiples y diversos contextos educativos sin límites de edades, fronteras, culturas ni idiomas. Por esa razón, en su arranque internacional en 2007, apostó decididamente por su desarrollo en forma de web 2.0 a través del sitio www.climantica.org. Desde entonces, se ha desarrollado bajo la guía de los siguientes objetivos generales:

- 1 Desarrollar un modelo de educación ambiental en régimen de colaboración en soporte web para el intercambio, evaluación y optimización de ideas, experiencias e iniciativas.

⁵ Más información respecto a este proyecto en: <http://climantica.org/climanticaFrontes/page/Weblog>

⁶ Francisco Sónora Luna, "Climantica.org, portal de educación para el cambio climático", en: *Educación Química*, no. 21, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2010, p. 88. Disponible en línea en: http://climantica.org/climantica/resource/EQ_C_Clim%C3%A1ntica.org_012010.pdf

- 2 Enriquecer el currículo con respuestas de educación ambiental a problemas reales relacionados con el cambio climático que preocupan a la sociedad, para llegar al ámbito educativo no formal desde el académico.
- 3 Desarrollar una didáctica interdisciplinar en educación ambiental, que aborde las problemáticas ambientales usando como hilo conductor el cambio climático.
- 4 Extender una estructuración de la educación ambiental a nivel global, aprovechando la capacidad de la web 2.0 para contextualizar, globalizar y amplificar las propuestas educativas.

El modelo educativo Climántica se ha desarrollado en más de 150 escuelas de Galicia y otras regiones autónomas de España. Esencialmente, consiste en estrategias didácticas para alumnos de secundaria y bachillerato (cuyas edades oscilan entre los doce y los 18 años) de temas relacionados con el cambio climático, abordados desde una perspectiva transversal. Adicionalmente —y este es un gran acierto—, el proyecto ha buscado desde su inicio acercar a científicos de primer nivel con los alumnos, para realizar trabajos y estrategias que lleven esos conocimientos a la sociedad, creando conciencia sobre el cambio climático y sus posibles soluciones. Por tratarse de un proyecto en el que participan varias universidades de la comunidad autónoma de Galicia y por su relevancia científica y académica, el proyecto Climántica ha merecido el reconocimiento del Alto Comisionado de la ONU para el Cambio Climático y ha recibido financiamiento de la prestigiosa beca Erasmus Mundus, lo cual habla de su impacto en la Unión Europea.

El Colegio Madrid conoció Climántica de la mano de uno de sus más queridos exalumnos y profesores, el doctor Andoni Garritz, fallecido en 2015, quien conoció a Francisco Sónora en alguno de los múltiples congresos sobre enseñanza de las ciencias en los que participaba anualmente en España. Francisco y yo nos conocimos primero por correo; muy pronto, como Colegio recibimos

la invitación para participar en el concurso virtual y en el campamento Climántica 2012. Fue un gran encuentro estudiantil y docente del que todos volvieron entusiasmados. En esa ocasión, participaron una profesora y cuatro estudiantes, quienes viajaron a Galicia y pudieron

Los que vivimos, trabajamos y estudiamos en la Ciudad de México hemos sido testigos del crecimiento de la mancha urbana de una forma casi incontrolable.

constatar la estupenda organización y nivel tanto académico como cultural del evento a lo largo de toda una semana de estancia.

Desde entonces, no hemos dejado de participar en dicho concurso anual, siendo el año 2017 la sexta ocasión en que formaremos parte del mismo. Además, nuestros alumnos han destacado y ganado los primeros lugares en más de una ocasión⁷. En estos encuentros tan importantes, con la participación de alumnos europeos y latinoamericanos, se busca estimular a los estudiantes para que participen como autores de productos multimedia diseñados para sensibilizar a la población sobre el cambio climático, el cambio global en el océano y demás retos ambientales que enfrenta el mundo. En sus atractivas y poderosas participaciones (que pueden hacer de manera individual o en parejas) los alumnos intervienen en tres categorías:

- 1 Evidencias del cambio climático, del cambio global en el océano o de otro reto ambiental.
- 2 Causas y consecuencias del cambio climático, del cambio global en el océano o de otro reto ambiental.
- 3 Propuestas de mitigación y adaptación a los cambios ambientales.

De tan buenas prácticas y colaboraciones, han surgido vínculos entre los organizadores en Galicia y el Colegio Madrid en ambas vías, gracias a lo cual, hace poco más de un año lanzamos en conjunto una importante iniciativa: organizar un campus de alumnos y maestros en Costa Rica en 2018, incorporando a más países iberoamericanos, sumando nuevas metas y proyecciones a este hermoso proyecto.

⁷ Cfr: <http://www.climantica.org/climanticaFront/gl/entry/20170627>

5 CUMPLIMIENTO DE MÁS ODS EN EL COLEGIO

Ubicados en el centro del país, los que vivimos, trabajamos y estudiamos en la Ciudad de México hemos sido testigos del crecimiento casi incontrolable de la mancha urbana en las últimas cuatro décadas. De ser una ciudad de aproximadamente dos millones de habitantes al inicio de la década de los cincuenta, la bella capital del país ha crecido cinco veces y la zona conurbada del Estado de México suma otros once millones a la megaurbe, que ya ha rebasado las veinte millones de personas.

Los problemas vinculados con la vida en el ecosistema circundante saltan a la vista: deforestación y agotamiento de recursos hídricos, contaminación por partículas y gases de efecto invernadero, aumento de radiación UV y ozono atmosférico. En ocasiones (muy pocas, afortunadamente), dado que nos encontramos instalados en una cuenca flanqueada por cadenas montañosas y dos grandes volcanes, también llegan a nuestra ciudad las emanaciones de las impresionantes fumarolas de gases y partículas del todavía activo volcán Popocatepetl.

Bajo este panorama, sería completamente irresponsable no haber tomado acciones alrededor de estos objetivos mucho antes de que se volvieran ODS. Desde hace más de veinte años, en el Colegio realizamos proyectos y programas al respecto, unos más exitosos y perdurables que otros. Sin duda, uno de los más importantes ha sido el programa de separación de residuos, que implica un trabajo permanente de comunicación y esfuerzos sostenidos de toda la comunidad para reducir el volumen de basura y facilitar el trabajo del personal a la hora de la colecta de materiales de desecho, por parte de los servicios municipales y de proveedores que se llevan los residuos inorgánicos reciclables (papel y cartón, envases Tetra Pak, envases de PET, aluminio, etc.)

Uno pensaría que contar con depósitos de colores diferenciados para las cinco diferentes categorías de residuos por toda la escuela bastaría para garantizar el éxito del objetivo a corto plazo, pero lo cierto es que a más de diez años de esfuerzos, sigue resultando difícil lograr que la comunidad colabore y cumpla cabalmente con la separación adecuada. Cada vez que

bajamos la guardia y se relajan los programas de comunicación y seguimiento, desalentadoramente vemos cómo encontramos al final del día residuos mezclados en todos los botes. Los responsables de la comisión de sustentabilidad y educación ambiental del Colegio estamos convencidos de que se trata de una clara muestra de que en la sociedad, las personas podemos aprender discursos sobre el deber ser y el correcto proceder ambiental, pero otra cosa es el actuar. Al respecto, retomando las ideas de Nacho Pozo citadas al inicio del artículo, la psicología social ha estudiado mucho el fenómeno de la falta de colaboración que mostramos los seres humanos en cuanto al cuidado del ambiente. Es sabido que frente a la disyuntiva de cambiar nuestras ideas o nuestros hábitos, las personas, independientemente de ser niños, jóvenes o adultos, tendemos a cambiar primero las ideas. De ahí que sea tan difícil lograr un cambio de conductas, pues vivimos siempre disociados entre el deber y el hacer. Siempre encontraremos un argumento seductor para no hacer algo que conviene, pero no es fácil ni cómodo hacer (dejar de fumar, bajar de peso, separar los residuos, etc.) Una forma de revertir este fenómeno tan común y persistente es el de una inmersión total alrededor del estudiante en cuanto a hacer las cosas que convienen (ambientalmente hablando, en este caso) para que, de tan familiar y común que sea llevar a cabo dichas tareas, sus ideas cambien y asimile como propias dichas conductas; que no sienta impuestas dichas normas, sino como parte de una forma de vida que es mejor para él y para los demás.

Con base en esta premisa, el ciclo escolar pasado aprovechamos la invitación que nos hizo la asociación civil Pronatura, representante en México de la organización Eco Schools, para participar en el proyecto Litter Less⁸, donde alumnos de primaria realizaron un proyecto anual para reducir los residuos en la escuela. A su vez, Pronatura propuso al Colegio incluirse en el programa piloto del Honeywell Institute for Ecosystems Education, que asociado con la National Audubon Society de Nueva Jersey, proporciona formación docente con el compromiso de seguir su metodología y, eventualmente, replicar la formación recibida. En ese sentido, estas

8 Cfr: <http://www.ecoschools.global/about-the-campaign>

colaboraciones internacionales abonan en el ODS 17 “Alianzas para lograr los objetivos” en 2030.

Se adoptó la estrategia de asociarnos en nuestro esfuerzo, dado que para los niños resultó muy estimulante saber que sus logros permitirían al Colegio ser reconocido como miembro del programa internacional Eco-Schools, sumando así un esfuerzo local a un programa global de reducción de residuos. El resultado fue muy bueno, pues los 120 alumnos de cuarto grado de primaria, en su trabajo conjunto, lograron los siguientes resultados de noviembre de 2016 a junio de 2017:

RESIDUO	ANTES	AHORA
Orgánico	30 kilos	6 kilos
Basura	33 kilos	7.2 kilos
PET	7.5 kilos	1.2 kilos
Aluminio	127 gramos	600 gramos
Total	70.6 kilos	15 kilos

La impresionante reducción a la quinta parte del monto original en peso de residuos, habla del mejor resultado obtenido en más de diez años de nuestro proyecto. Es otra constatación de que cambiar de estrategias, aprender de otros y colaborar con ellos es una de las grandes tareas que tenemos las instituciones educativas. Con esta experiencia se demostró que los niños pueden sentirse motivados y cómodos haciendo algo que ayuda a su bienestar personal, grupal y escolar, además de haber llevado con gran éxito el mensaje a sus hogares, donde también se adoptaron medidas eficientes de reducción de residuos. Los padres aprendieron del buen hacer de sus hijos, lo cual resultó sumamente positivo para todos los involucrados. A partir de una acción normativa poco valorada y, por tanto, poco acatada por la comunidad, se demostró claramente la necesidad de modernos didáctica y culturalmente para hacer más cercano el aprendizaje actitudinal y mejorar nuestras conductas para una mejor convivencia y relación con el medio ambiente.

6 “AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO”: UNA BUENA RAZÓN PARA APRENDER EN CONTEXTO

o en sus hogares, sí saben que el agua, ya sea por carencia en las zonas desérticas o por exceso en la mayor parte del país durante la época de lluvias, puede generar serios problemas en los ecosistemas y en las comunidades con grandes asentamientos humanos —como la ciudad donde viven—. En las clases de Ciencias Naturales aprenden que el agua libre de impurezas y accesible para todos es parte esencial del mundo en que queremos vivir. Hay suficiente agua dulce en el planeta para lograr este sueño; sin embargo, la escasez de recursos hídricos, la mala calidad del agua y el saneamiento inadecuado influyen negativamente en la seguridad alimentaria, en las opciones de medios de subsistencia y en las oportunidades de educación para las familias pobres de México y de todo el mundo. La sequía afecta a algunos de los países más pobres del mundo, recrudeciendo el hambre y la desnutrición. Es probable que para 2050, por lo menos una de cada cuatro personas viva en un país afectado por escasez crónica y reiterada de agua dulce.

Vivir en entornos donde el agua puede comprometer el bienestar de una comunidad es algo que en muchas partes de México conocemos bien, por lo que en las escuelas debemos estar preparados para enseñar a los alumnos cómo combatir los problemas derivados de una mala política hídrica, ya sea en las grandes ciudades, el campo o las zonas más aisladas del país. El aprendizaje en contexto es aquel que lleva a los alumnos a aprender del mundo que les rodea, implica tomar información del entorno, analizarla y problematizarla para buscar soluciones satisfactorias. Para ello, tanto el debate humanístico como los principios de la ciencia ayudan a vincular el conocimiento y la práctica de habilidades con la vida cotidiana de los alumnos, quienes con el paso de los años escolares, egresan con múltiples herramientas

Un segundo ejemplo está centrado en un objetivo nada menor, que es garantizar agua limpia y saneamiento para las próximas generaciones. Los alumnos del Colegio Madrid, a pesar de no vivir cotidianamente problemas de escasez de agua en la escuela

para impactar asertivamente en sus entornos de estudio, trabajo y vida. En particular, sobre este tema habíamos tenido pocas experiencias propias, hasta que en el cierre de ciclo escolar 2016-2017, nuestra comunidad aprendió mucho sobre las problemáticas del drenaje y el desazolve de tuberías debido a un evento particular que vivimos en la zona sur de la Ciudad de México.

El 29 de mayo de 2017 cayó sobre el Colegio una fortísima lluvia que empezó con la inundación de las calles circundantes y finalmente la del propio Colegio. Cercanos a la zona lacustre de Xochimilco, el suelo sobre el que se construyó la instalación actual es de manto freático somero (es decir, muy bajo) y eso, sumado a la intensidad de la lluvia y a la inclinación del terreno, hizo que tuviéramos que cerrar las instalaciones de la escuela primaria y del preescolar por más de cuatro días. La dimensión de precipitación pluvial fue reconocida por la Comisión Nacional del Agua como una de las seis más fuertes en los últimos 17 años. A nivel nacional, fuimos la zona donde se registró el segundo lugar en precipitación pluvial, con 98 mm. Esto pudimos registrarlo directamente al día siguiente a través de una estación de observación hidrológica del Instituto de Ingeniería de la UNAM, instalada en diciembre del año anterior gracias a la colaboración de uno de nuestros padres de familia, exalumno y parte del equipo responsable de instalar dichos equipos en diferentes puntos de la ciudad. El registro que pudimos ver en la estación Coapa Sur (la del Colegio) muestra que la cantidad de agua que cayó esa noche fue igual (en volumen) que la que se registró a lo largo de todo el mes de agosto del año pasado⁹.

¿Cómo utilizar todo esto para enseñar en contexto? Lo que ya sabemos sobre el cambio climático y su impacto sobre las zonas tropicales en las que se halla la Ciudad de México, confronta

⁹ Rosa María Catalá Rodas, “La inundación del 29 de mayo de 2017 en el Colegio Madrid: causas, efectos, atención y retos frente al futuro” en *Madrid Comunica*, Colegio Madrid, México, 9 de junio de 2017. Disponible en línea en: <http://madridcomunica.mx/?p=12026>

a la comunidad del Colegio Madrid con uno de sus mayores retos estructurales de los últimos treinta años. Mitigar (que no eliminar) los efectos de lluvias cada vez más torrenciales, que muy probablemente viviremos en las próximas décadas, requiere de un proyecto ingenieril de gran calado que actualmente se está desarro-

La psicología social ha estudiado mucho el fenómeno de la falta de colaboración que mostramos los seres humanos en cuanto al cuidado del ambiente.

llando y llevará varios meses construir. La obra en cuestión es un tanque de tormentas, un foso que esencialmente consiste en un gran depósito de agua pluvial que después bombea el agua a otra zona donde sea requerida (para riego del campo de futbol, por ejemplo). La próxima construcción del tanque de tormentas implicará un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que alumnos de diferentes niveles, de acuerdo con su edad y capacidades, podrán:

- Identificar y explicar las principales variables del problema de las inundaciones circundantes y propias del Colegio por las que se construye el tanque.
- Realizar registros y graficar datos sobre información que tenga relación directa con el problema (precipitación diaria en la estación de lluvias y temperatura, entre otras).
- Adquirir conocimientos sobre la región microgeográfica en la que está construido el Colegio Madrid en la Ciudad de México, identificando las problemáticas que comparte con los entornos naturales (canales de Xochimilco, bosque de Tlalpan, etc.) y sociales, al compartir recursos con los vecinos de la zona.
- Aplicar conocimientos de matemáticas, física e ingeniería para diseñar modelos a escala, medir volúmenes y calcular aforos o velocidades de flujo de agua (en el bombeo), cuando esto se requiera.
- Aplicar conocimientos de química y otras ciencias para identificar posibles contaminantes en el agua almacenada en el

tanque, así como proponer métodos de purificación de agua, en caso de que se requieran.

- Conocer las disposiciones de Protección Civil para operar una obra donde hay riesgos físicos y coadyuvar en el cuidado de sí mismos y de otros miembros de la comunidad. Colaborar en la elaboración de rutas de emergencia para todos los miembros de la comunidad que se encuentren en el Colegio en caso de una inundación (y particularmente de aquellos que por su edad o por una situación personal particular, resulten más vulnerables en la evacuación).
- Proponer soluciones a las autoridades de la zona para mejorar la situación derivada de la saturación del sistema de drenaje de la calle principal donde se ubica la entrada del Colegio.

Este tercer ejemplo no tiene todavía un resultado del que podamos dar cuenta en este momento, pero estamos seguros de que será una gran oportunidad para aprender desde y en beneficio del Colegio. Los maestros tendremos que revisar continuamente los avances de la construcción y los resultados de la misma, así como comprometer a nuestros estudiantes a ser parte del equipo humano que colabore con los trabajadores de mantenimiento e intendencia a anticipar mejor, actuar más rápido y reducir al máximo los riesgos de una inundación en nuestro Colegio.

7 REFLEXIÓN FINAL

Tanto las autoridades académicas del Colegio como todos los maestros de nivel básico y medio superior, en colaboración con las familias y, por supuesto, con los alumnos, estamos logrando una nueva visualización de nuestra relación con el medio ambiente, lo que no solo implica acciones en pro del cuidado de la naturaleza, el clima o los recursos, sino que incide de manera mucho más profunda en los aspectos psicosociales vinculados. Para el año 2030, los alumnos que inician su educación

primaria este curso 2017-2018 estarán terminando el bachillerato; será entonces cuando deberán llevar sus decisiones personales, sociales y profesionales a niveles expertos de acción que aseguren un mejor futuro para ellos y para las siguientes generaciones de niños y jóvenes de México y del

mundo. Estamos seguros de que los tres ejemplos presentados de aplicación de los ODS como disparadores o contextos de aprendizaje representan un reto y un logro a la vez. De igual modo, los maestros y profesores

nos sentimos parte responsable de un programa útil, actual y relevante, sabiendo que no hay esfuerzo ni logro pequeño si se trata de actuar localmente para un cambio y una mejora global, frente a los retos ambientales de la humanidad en este ya bien entrado siglo XXI. ∴

Tanto el debate humanístico como los principios de la ciencia ayudan a vincular el conocimiento y la práctica de habilidades con la vida cotidiana de los alumnos.





EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN MÉXICO

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN