

## Dewey, Freire y Maturana: educación y democracia una deuda pendiente en Latinoamérica



## Dewey, Freire and Maturana: education and democracy a pending debt in Latin America

Olivo-Franco, José Luis

 José Luis Olivo-Franco \*

joseolivofranco@hotmail.com

Institución Educativa Técnica Agrícola Juan Domínguez Romero de Caracolí, Colombia

### Delectus

Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua, Perú

ISSN-e: 2663-1148

Periodicidad: Semestral

vol. 2, núm. 1, 2019

publicaciones.iniccperu@gmail.com

Recepción: 01 Septiembre 2018

Aprobación: 19 Enero 2019

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3902682001/>

Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales, y aunque en sus nuevas creaciones deban reconocerle su autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.



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

**Resumen:** Este ensayo analiza la relación entre democracia y educación a la luz de tres perspectivas o modelos paradigmáticos educativos con mayor influencia en el contexto latinoamericano. Estas perspectivas son: la filosofía educativa pragmática de Dewey, condensada en su educación progresista, la pedagogía libertaria o crítica de Freire y los planteamientos de Maturana. En cada uno de los casos se hace una aproximación al contexto social y político en el que surge cada uno de estos modelos. Aunque se plantean reflexiones un tanto generales por la brevedad y extensión propia del trabajo, se trató de develar las relaciones explícitas entre democracia y educación propuestas por estos tres grandes pensadores. Para cerrar, se concluye que sin lugar a dudas la invitación por una educación con miras a construir una sociedad democrática, justa e inclusiva, es una deuda pendiente con los forjadores de estos modelos educativos, pero sobre todo con nosotros como pueblo.

**Palabras clave:** educación, democracia, filosofía educativa, educación latinoamericana, inclusión.

**Abstract:** Dewey, Freire and Maturana: education and democracy a pending debt in Latin America This essay analyzes the relationship between democracy and education, in light of three perspectives or paradigmatic educational models with greater influence in the Latin American context. These perspectives are: the pragmatic educational philosophy of Dewey, condensed in his progressive education, Freire's libertarian or critical pedagogy and Maturana's approaches. In each of the cases an approximation is made to the social and political context in which each of these models arises. Although just some general reflections are proposed due to the brevity and extension of the work itself, an attempt was made to unveil the explicit relations between democracy and education proposed by these three great thinkers. Finally, it is concluded, without a doubt, that the invitation for an education with a view to building a democratic, just and inclusive society, is a pending debt with the authors of these educational models, but above all with us ourselves as people.

**Keywords:** education, democracy, educational philosophy, Latin American education, inclusion.

## INTRODUCCIÓN

Aunque pudiera parecer un tópico del cual se ha dicho mucho, las reflexiones en torno a la relación entre educación y democracia resultan pertinentes en nuestro contexto latinoamericano, al menos por dos razones: la primera, por la contribución que puede hacer la educación para alcanzar un estado de equidad, igualitario, incluyente y de derecho, y, la segunda por su aporte hacia el desarrollo de una cultura de convivencia, tolerancia y paz.

Agreguemos una tercera razón y es el hecho, de que Latinoamérica sigue siendo una de las regiones marcadamente desiguales y vulnerables social y económicamente del planeta, donde los esfuerzos por revertir tales problemas no han logrado erradicarlos. Sin embargo, la educación es y será una de las herramientas maestras para lograr tal fin. Al respecto en el prefacio de Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo [TERCE] de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Laboratorio Latinoamericano para la Educación en América Latina y el Caribe UNESCO/LLECE, (2016), se lee: “La educación juega un papel primordial y transversal en la vida de las personas, al ser una herramienta que ayuda a crear sociedades más justas, equitativas y tolerantes” (p. 5). Y la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 lo reitera al considerarla como el objetivo N 4, que apunta a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas” (p. 15).

Es precisamente desde este marco de la reflexión que se considera importante aludir al estudio de las diferentes perspectivas históricas de la educación porque hacerlo no solo nos permitirá conocer y superar el pasado, sino también iluminar el futuro de nuestros países (Gutiérrez, 2002; UNESCO/LLECE, 2016).

Con lo anterior en mente, se consideran tres pensamientos cuyos principios relacionan educación y democracia de forma interesante, Dewey, Freire y recientemente Maturana, con la convicción de que sus ideas son aún sólidas raíces para fértiles desarrollos de nuestra sociedad.

### Dewey, Freire y Maturana: Tres visiones convergentes sobre educación y democracia

En primer lugar, para Dewey (1970), la educación “en su sentido más amplio, es el medio de continuidad de la vida” (p. 14), solo la educación satisface la ignorancia que los recién nacidos tienen sobre los fines y hábitos del grupo social al que pertenecen, solo a través de la educación se llena ese vacío. Ahora bien, para aproximarnos a los lindes de su pensamiento conviene aludir al clima social desafiante y abierto a cambios de tipo social, político y en el sistema productivo en los EEUU del siglo XXI. En el campo pedagógico la influencia dominante era Herbart quien asumía al infante como un ser al cual modelar intelectual y psíquicamente mediante la instrucción, en este contexto dio a luz sus ideales (Picardo, 2002).

En oposición a los postulados de Herbart (Lungrend, 1994), y convencido de que problemas de la práctica educativa se debían a este tipo de pensamientos, Dewey desarrolla su filosofía educativa enmarcado en el pragmatismo pedagógico, en el concepto de aprender haciendo o Learning doing (Gutiérrez, 2002; Picardo, 2002; Ruiz, 2013).

En esta medida, si se quiere aproximar a una comprensión de la obra de Dewey es necesario, como lo señala Ruiz (2013), tener presente su pragmatismo y por supuesto su inserción al contexto. De esta manera, otorgó

---

## NOTAS DE AUTOR

- \* Doctorando en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Magíster en Educación. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales. Normalista Superior de la Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa. Docente de la Institución Educativa Técnica Agrícola Juan Domínguez Romero de Caracolí-Colombia. joseolivofranci@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-7781-1261

centralidad al valor instrumental del conocimiento y del pensamiento en general, con el propósito de dar solución a problemáticas reales que experimentan los individuos.

De ahí que su propuesta: la educación progresiva incluida dentro del movimiento de la escuela activa, en el cual se incluyen a Kilpatrick, Decroly, Montessori, Claparede y Cousinet, entre otros, podría resumirse que la educación es el método fundamental de progreso y cuando los docentes despliegan sus estrategias de enseñanza no solo educan sino que además contribuyen a la formación de una vida social justa (Gutiérrez, 2002; Ruiz, 2013).

Precisamente podemos interpretar la filosofía educativa de Dewey como orientada a formar personas para construir y sostener una sociedad democrática. Por consiguiente, los principios de su ideología promulgan tres tipos de revoluciones: de la ciencia, la industria y la de la social democracia (Gutiérrez, 2002), siendo esta última la que supone una novedosa concepción de la vida.

Para Dewey, según lo acota Picardo (2002), “la verdadera educación consiste en un proceso de adaptación del individuo, una reorganización de la experiencia” (p. 83). Desde el marco de su ideología el aprendizaje no es el objetivo, sino el resultado y el incentivo de la acción del sujeto.

Asimismo, converge en varios aspectos con Rousseau (1984, 1993, 1995), del cual se destacan: la misión liberadora y transformadora de la educación, la consideración de que ésta es una tarea esencial del Estado y su concepción educativa de que los contenidos de las asignaturas los determina el niño. De hecho, “retomando una imagen de Rosseau que también había sido apropiada por Pestalozzi, Dewey cuestiona como artificiales los contenidos y métodos escolares por no estar en armonía con los principios del desarrollo de la infancia y por no tener en cuenta las características individuales, que abarcan entre otros aspectos: las condiciones internas de los alumnos, los impulsos, y deseos personales, así como sus capacidades y propósitos (Sáenz, 2010). Por consiguiente, la enseñanza debe buscar ubicar los intereses y necesidades de estos como fundamento del acto de educar.

Sin embargo, tal como lo expone Ruiz (2013), el pragmatismo deweyniano fue aplicado por los administradores en ejercicios técnicos de planificación de unidades y de planes de estudio y “se focalizaban en la construcción del significado del individuo más que en las derivaciones sociales del conocimiento, como era el planteamiento de Dewey” (p. 115).

Es interesante que la propuesta de Dewey fuera discutida en los Estados Unidos por diversos sectores desde los académicos hasta la izquierda y de ultraderecha. Informes como *The Interpretative for Educational Reform* (1983, como se citó en Ruiz, 2013), asociaban los bajos rendimientos escolares, la crisis moral y cultural estadounidense con las reformas promovidas por la educación progresista (Ruiz, 2013).

Pese a estos ataques, la filosofía progresista subsiste en diversas formas en corrientes pedagógicas contemporáneas y de las cuales se destacan los siguientes aspectos: la valoración del aprendizaje por descubrimiento, la escuela como un laboratorio de vida, el trabajo cooperativo, el papel del docente no como autoridad sino como un facilitador de los aprendizajes, la atención a los resultados de estudios empíricos sobre el aprendizaje y el ajuste de la enseñanza y de los currículos en conformidad con los resultados de la investigación.

En este sentido, la pertinencia de los ideales progresistas en el contexto pedagógico sigue vigente como lo plantea Carr (1995), quien propone que la relación entre democracia y educación sea moderna, es decir que no abandone los ideales emancipadores y, a la vez, sea postmoderna al renunciar a los ideales ahistóricos y universales de la ilustración, la solución a este dilema son los ideales de Dewey. En otras palabras, la clave para dotar a los hombres de sentido de su existencia y fundamentar su ida como individuos y como sociedad se relaciona directamente con un tipo de vida asociativa a la que denominamos democracia (Ruiz, 2013; Sáenz, 2010).

Desde otro punto aparece en el discurso entre democracia y educación Freire (1998), en su *Pedagogía del oprimido*, enfatiza que la educación debe ser liberadora, un proceso político encaminado a despertar a los individuos de su opresión y llevarlos a una transformación social.

De nuevo considerar el contexto en el cual inspira su trabajo facilitaría comprenderlo. Es la década de 1960 y la sociedad brasilera atraviesa un momento de efervescencia política que culminó con un golpe militar en 1964 y se estableció un régimen totalitario y nacionalista hasta 1985 (Godoy y Soares, 2017). En ese panorama de transformaciones en la organización política, la vida económica y social brasileña es que da a luz el trabajo de Freire con profundas implicaciones en el campo educativo.

La pedagogía o teoría crítica de la enseñanza, según Gore (1996), está relacionada a la libertad no solo como un fenómeno individual, sino colectivo y en esa medida se podrá generar una transformación en la sociedad. Las implicaciones en los roles del profesorado y de los estudiantes desde esta son realmente innovadores, ubicándolos bajo la concepción de la del diálogo (Picardo, 2002). En consecuencia, el aprendizaje no se trata de transferencia de información, se trata de una correlación que implica cognición. Por ello, desde esta perspectiva transaccional y al contrario de muchos modernistas no tiene sentido hablar solo de enseñanza o de aprendizaje, sino de enseñanza-aprendizaje (Grundy, 1998).

El pensamiento de Freire, generó en Brasil según lo reseña Godoy y Soares (2017), el proceso de construcción de movimientos sociales y populares, en medio de un contexto capitalista en el que apenas un grupo hegemónico tenía acceso al conocimiento y a los saberes de la ciencia. De tal forma que haciendo suya la educación crítica como un instrumento para que las clases subalternas lucharan por ocupar un lugar en la sociedad, que tanto les había negado (Streck, 2009). En armonía con Borges (2008), podría señalarse que la pedagogía libertaria constituye un viraje paradigmático epistemológico y un grito ético de América Latina aún en deuda.

Desde los esbozos de la obra de Freire se entiende por qué la pedagogía crítica demanda de los educadores un proceso de autovaloración que ha de iniciar con el lenguaje, como forma de estremecer al mundo y generar pensamiento crítico. La concepción freiriana esta indudablemente ligada a la libertad, tanto individual como colectiva, en dado caso podrá generar la transformación de la sociedad (Picardo, 2002).

Así pues, esta perspectiva ha influenciado generalmente procesos educativos asociados a la educación no formal o ajena al sistema, a modelos educativos ubicados en cinturones de vulnerabilidad de exclusión y pobreza.

En tercer lugar, traeré a esta reflexión a Maturana (2002), destacado biólogo chileno que sostiene que el lenguaje y las emociones son decisivos para la convivencia humana mucho más de lo que se había creído. Maturana se convierte junto con Varela (Maturana y Varela, 1990; Varela, 1990), en uno de los exponentes del pensamiento complejo en Latinoamérica (Romero, 2002). Asimismo desarrolló una reflexión sobre el vacío existencial y las múltiples carencias afectivas, secuelas del racionalismo (Urbina, 2013). A partir de lo anterior sugiere cuatro principios para conferir sentido a la educación, a saber: 1) las emociones son el fundamento de las acciones humanas; 2) el amor es la emoción que fundamenta lo esencial; 3) las emociones sustentan el razonar al definir el espacio en el que razonar tiene validez y 4) el amor es la base de la salud fisiológica y psíquica.

Desde los linderos de la ideología de Maturana en donde a las emociones se les concede un papel preponderante resulta pertinente que los docentes replanteemos bajo qué emociones se verifican los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Simultáneamente, al presentar su visión de la política y la educación señala que la pregunta ¿para qué sirve la educación?, es de tipo relacional por cuanto la noción de servir se relaciona a un deseo, en realidad nada sirve en sí mismo. Por tanto, la pregunta sería “¿Qué queremos de la educación? ¿Qué es eso de educar? ¿Para qué queremos educar?, y, en último término ¿qué país queremos?” (p. 5).

A partir de estos interrogantes se fundamenta el dilema que existe en la educación de los jóvenes de hoy. Por un lado, el impulso de su empatía social que los conduce a desear cambiar el orden político cultural generador de excesivas desigualdades que conllevan a la pobreza y sufrimiento material y espiritual y, por el otro, lo que de ellos se exige es prepararse para competir en un mercado profesional. Pero como se hace evidente la convergencia entre estos dos propósitos no se da, por cuanto hoy los jóvenes se les forma como estudiantes

para entrar en competencia profesional, para entrar en un juego de interacciones que se define a partir de la negación del otro bajo el eufemismo: mercado de libre y sana competencia. Sin embargo, para Maturana (2002), la competencia no es ni puede ser sana en la medida que constituye la negación del otro.

Por tanto, los jóvenes chilenos, (diría que por extensión los de Latinoamérica), están implícita y explícitamente presionados por el actual sistema educativo a formarse para un proyecto nacional configurado a partir de la lucha y la negación mutua bajo la invitación a la libre competencia.

Ahora bien, Maturana define la educación como un proceso continuo, permanente, estableciendo dos épocas cruciales en la historia de toda la persona que tienen consecuencias fundamentales para el tipo de comunidad que ellos traen consigo en el vivir: la niñez y la juventud. En la infancia se fundamenta la posibilidad de convertirse en un ser capaz de aceptar y respetar al otro desde la aceptación y respeto de sí mismo. En la juventud, afirma se prueba la validez de ese mundo de convivencia en el comienzo de una vida adulta social e individualmente responsable.

De otro lado, no es como si no hubiese otra alternativa en ese mundo de lucha de hecho, no es la agresión la emoción fundamental que nos define como humanos, sino el amor, la coexistencia en la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia. Por consiguiente, debemos educar concluye Maturana (2002):

para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo natural, sino que quiere conocerlo en la aceptación y respeto para que el bienestar humano se dé en el bienestar de la naturaleza en que se vive. (p. 22)

A partir de las reflexiones de Maturana es fácil imbuirse como educador a participar en nuestra tarea cotidiana de construir una sociedad democrática, donde las distintas perspectivas políticas, ideológicas solo sean distintas miradas en la cooperación en la construcción cotidiana de una sociedad de paz, capaz de corregir el abuso y la pobreza.

En la Figura 1, se buscó mediante un mapa conceptual representar de forma puntual y concisa los aspectos más relevantes aportados por estos autores desde la categoría conceptual democracia y educación, resaltando las convergencias ontológicas y teóricas.

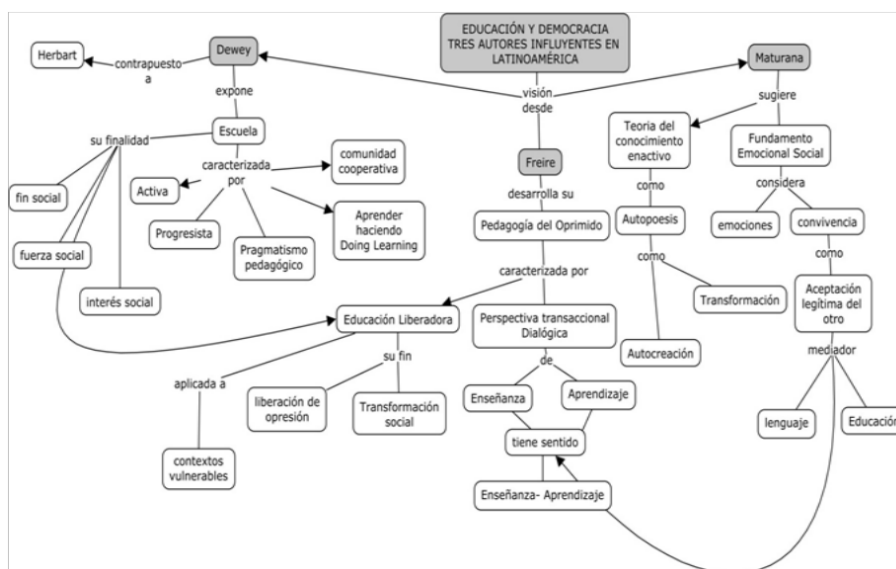


FIGURA 1.

Democracia y Educación desde Dewey, Freire y Maturana. Elaboración propia

Esfuerzos por una educación de calidad, más inclusiva y democrática

Desde el marco de la Educación para Todos 2015 [EPT] de la UNESCO (2015b), se posiciona como uno de los organismos internacionales cuyos esfuerzos se encaminan a desarrollar sistemas educativos más

inclusivos, equitativos y socialmente justos y democráticos (Organization for Economic Cooperation and Development [OCDE], 2016).

Si bien en la actualidad diversos informes cuestionan las iniciativas de EPT, UNESCO (2015b), con respecto a temas como la inclusión, la igualdad, y la justicia social han resultado ser una promesa incumplida (Azorín, 2017). Se referencian algunos de los esfuerzos desarrollados a lo largo del tiempo por la EPT, en el propósito de cimentar una educación más inclusiva y la presión ejercida sobre los gobiernos y estados en especial latinoamericanos y del Caribe en la consolidación de ésta. En este sentido, hay que reconocer como lo hacen varios autores entre ellos Ainscow (2015) y Azorín (2017), que la EPT, supuso sea como fuere un compromiso internacional a fin de alcanzar una educación de calidad y sin exclusiones.

El informe de seguimiento anual en el mundo permite hacer un seguimiento a los progresos realizados hacia los logros de los objetivos de la EPT así como de los dos objetivos de Desarrollo del Milenio [ODM] relacionados con la Educación y los logros de los objetivos establecidos en el Marco de Dakar. Básicamente los informes exponen que la mayor parte de los países del mundo han incumplido o se han quedado cortos en cuanto a la EPT se refiere, los esfuerzos han sido insuficientes (Azorín, 2017; UNESCO, 2015a; UNESCO, 2015b).

Según el TERCE (UNESCO, 2016), durante las últimas décadas América Latina y el Caribe han consolidado esfuerzos significativos en cuanto a puntos álgidos como la alfabetización y cobertura de los sistemas educativos. Tal desafío implica erradicar procesos con motivos excluyentes y de segregación tales como la discriminación por género, raza, etnia, clase social, orientación sexual, y discapacidad por citar los más comunes (Ainscow, 2015).

Así tanto el Segundo Estudio Regional Comparativo (SERCE) de Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), llevado a cabo en 2006 en 16 países, y el TERCE (UNESCO, 2016) señalan que :

Algo más de la mitad de los niños de sexto grado alcanzan los niveles de desempeño inferiores en la lectura, matemáticas y ciencias (niveles I y II, de cuatro posibles). Resultados que muestran la magnitud del déficit en el objetivo de conseguir que los estudiantes adquieran los aprendizajes necesarios para un dominio más profundo de los conocimientos y un desarrollo de habilidades más avanzadas en las distintas disciplinas. (p. 9)

Sea como fuere resulta interesante visibilizar los hitos relacionados con los logros de una educación de calidad, inclusiva y democrática por parte de los organismos internacionales referenciados, éstos han tenido implicaciones lógicamente también sobre América Latina y el Caribe. Al respecto, se enumeran estos hitos basados en el trabajo de Azorín (2017), comprendidos desde el momento de promulgar la educación como un derecho en 1948 hasta la Agenda de 2030 sobre desarrollo sostenible.

Principales hitos en el desafío de consolidar una educación de calidad, más inclusiva, equitativa y socialmente justa en el mundo y en América Latina y el Caribe:

a) Fundamentación de la educación como derecho:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948)
- Declaración de los Derechos del niño (ONU, 1959)
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960)
- Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (ONU, 1963)
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966)
- Informe Warmock (Warmock, 1978)
- Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979)
- Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración (UNESCO, 1981)

- Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven (ONU, 1985)
- Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989)
  - Establecimiento de La Educación para Todos (EPT) Conferencia Mundial sobre EPT celebrada en Jomtiem-Tailandia (UNESCO, 1990)
  - Normas uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993)
  - Nacimiento del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE] con la participación de 15 países bajo la coordinación de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREAL] dentro del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe PPE, 1980-2000 (OREAL/LLECE, 2017).
  - Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales celebrada en Salamanca-Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)
  - Conferencia Mundial sobre la Mujer (ONU, 1995)
  - Informe Delors- La educación encierra un tesoro (Delors, 1996)
  - Aplicación y resultados del Primer Estudio Comparativo y Explicativo [PERCE] por la LLECE, (1998)
  - Foro Consultivo Internacional sobre EPT celebrado en Dakar-Senegal (UNESCO, 2000)
  - Cumbre del Milenio con sede en Nueva York- Declaración de Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000)
  - Convención sobre la Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005)
  - Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)
  - Segundo Estudio Comparativo y Explicativo [SERCE] por la UNESCO/LLECE, (2008)
  - Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra bajo el lema “La educación inclusiva: camino hacia el futuro” (UNESCO, 2008)
  - Conferencia Iberoamericana de Educación –Metas Educativas 2021 bajo el lema “La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (Organización de los Estados Iberoamericanos,-OEI, 2008)
  - Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva celebrada en Salamanca bajo el lema “Volviendo a Salamanca: Afrontando el reto: Derechos, Retorica y Situación Actual” (UNESCO, 2009a)
  - Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (UNESCO, 2009b)
  - Conferencia Internacional “La educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” (Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, 2010)
  - Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar de Plata” (OEI, 2010)
  - Iniciativa Mundial “La educación ante todo (UNESCO, 2012)
  - Reunión Mundial sobre la EPT celebrada en Mascate-Omán con el objetivo de “asegurar una educación de claridad, equitativa e inclusiva, y aprendizaje para todos, para el año 2030” (UNESCO, 2014)
  - Iniciativa Global “Completar la Escuela” con el lema “Un derecho para crecer, un deber para compartir” (UNICEF, 2015)

- Declaración de Lima. Balances y Desafíos para la Agenda Educativa Regional 2015-2030 (OREAL/UNESCO, 2016a)
- Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible y Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS] (UNESCO, 2015)
- Estado mundial de la infancia. Una oportunidad para cada niño (UNICEF, 2016)
- Educación para Transformar Vidas. Metas, Opciones de Estrategia e Indicadores. Agenda 2030 E. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas (OREAL/UNESCO, 2016b)
- Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon-República de Corea-Declaración de Incheon (UNESCO, 2015)
- Informe- La enseñanza y Formación Técnico Profesional en América Latina y el Caribe. Una perspectiva Regional Hacia el 2030 (OREAL/UNESCO, 2016c)

De otro lado, autores como Hernández y Ainscow (2018), aterrizan los esfuerzos y desafíos que implica una educación más inclusiva, democrática y socialmente y justa desde los límites y campo de acción de las escuelas propiamente dichas del siglo XXI, desde actores como los docentes y la comunidad cercana al contexto escolar.

En el marco de reflexión de estos autores es posible encontrar puntos de convergencia entre los planteamientos promulgados por Dewey, Rousseau y Maturana analizados en líneas anteriores y los principios y estrategias de introspección de la praxis docente contextualizada a los que aluden.

Básicamente Hernández y Ainscow (2018), categorizan cinco aspectos sobre los cuales incidir para la consecución de una educación más inclusiva y justa: el clima escolar y la convivencia, el equipo docente, la participación del resto de la comunidad educativa, y el currículo. Asimismo, señalan retos hacia la necesidad de desarrollar prácticas más inclusivas y que clasifican en tres factores, a saber: factores dentro y entre las escuelas, factores más allá de la escuela. En la Tabla 1 se puede visualizar tales categorías y las principales implicaciones de cada una.

**TABLA 1**  
**Principales categorías de las implicaciones y retos de la escuela del siglo XXI para lograr una educación más inclusiva, democrática y justa**

Clima escolar y convivencia	Equipo docente	Participación del resto de la comunidad educativa	Currículo y principales implicaciones	Investigación y mejora
Valorar y respetar la heterogeneidad	Incorporación de estructuras democráticas, en la organización escolar y académica	Participación de todos los agentes de la comunidad como agentes de cambio y toma de decisiones de los procesos educativos, curriculares y evaluativos.	Se demanda un currículo abierto, flexible, pertinente, contextualizado y asertivo hacia las necesidades de la comunidad educativa.  Desarrollar elementos curriculares inclusivos Necesidad de personalizar la formación, trato, seguimiento y evaluación de los estudiantes coherente con un currículo abierto y flexible.  Se requiere didácticas activas, dialógicas y que valoren la interacción entre maestro-estudiante y contexto.	Se aboga por un proceso cíclico de investigación en acción y que permita visualizar desde su praxis el cambio y la mejora. Se demandan espacios concretos para repensar en y sobre la práctica, a partir de la observación sistemática, el dialogo, la triangulación de la información con el equipo docente.  Búsqueda proactiva y colaborativa de las barreras que limiten la participación y el éxito de los estudiantes  Todo el plan institucional debe virar como una brújula hacia el aprendizaje como una experiencia educativa de felicidad
Promoción de la convivencia democrática caracterizada por acuerdos sociales y disciplinarios	Trabajo cooperativo entre todos los agentes			
Búsqueda activa y continua de la participación de los estudiantes, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje	Búsqueda del consenso entre profesionales			
	Aprovechamiento y articulación del conocimiento experto del profesorado Proceso de formación docente constante y plural.			
	Revisión explícita de las actitudes del profesorado, uso del lenguaje y practicas usadas			
	Asumir el liderazgo que fomente equidad, gestione y movilice recursos y recursos tendientes hacia una progresiva cultura inclusiva			

Tabla 1 (continuación...)

Retos		
Factores dentro de las escuelas	Factores entre las escuelas	Factores más allá de las escuelas
Superar la burocratización excesiva del sistema.	Crear redes colaborativas entre instituciones próximas que promuevan la movilización del conocimiento desde sus propias prácticas docentes.	Localizar y abordar las barreras que perjudican el crecimiento del alumnado
Creación de espacios para la autorreflexión e introspección de la práctica docente en el marco de un proceso de investigación participativa.	Búsqueda y conexión con experiencias educativas en contextos particulares que provean aprendizaje mutuo.	Dotar de sentido a la personalidad del centro educativo dentro de su contexto político, económico y social.
Desarrollo profesional de la praxis mediante la colaboración y el consenso desde la toma de decisiones, la filosofía, misión y visión institucional.	Optimizar el conocimiento propio de cada centro educativo y generar una estructura articulada que desarrolle la experiencia institucional en una materia específica.	
Conceder voz a los estudiantes en las propuestas de mejorar su propio aprendizaje.		

elaboración propia, a partir de Hernández y Ainscow (2018)

## A MODO DE CONCLUSIÓN

De las consideraciones desarrolladas hasta este punto, es posible apuntar algunas acotaciones. En primer lugar, reconocer que la región latinoamericana aún enfrenta altos niveles de vulnerabilidad, desigualdad y pobreza. En este marco situacional las perspectivas epistemológicas de Dewey, Freire y Maturana como modelos paradigmáticos educativos siguen aún vigentes. En tanto la relación entre democracia y educación que plantean de forma explícita en sus obras pueden constituirse en una invitación o mejor una tarea obligada y pendiente con nosotros mismos como pueblo, de reinventar el educar como una tarea cotidiana de convivencia, de no negación del otro, una aceptación a un proyecto común de sociedad.

Por otra parte, si bien organismos internacionales liderados por la UNESCO, han concretado hitos a través de la historia reciente para fundamentar una educación democrática, mas inclusiva y socialmente justa, aún queda a la luz de algunos observadores mucho por hacer al respecto. Básicamente los esfuerzos que han hecho la mayoría de los países particularmente de América Latina y el Caribe con respecto a la EPT han sido insuficientes y se requiere mayores acciones concretas de políticas públicas que garanticen la consecución de una educación de calidad para todos.

Finalmente y sin desconocer el trascendental papel de los estados, se alude también a la responsabilidad que recae sobre las propias instituciones educativas y sus actores como agentes de cambio.

## REFERENCIAS

Ainscow, M. (2015). Struggling for equity in Education: The legacy of Salamanca. En F. Kiuppis y R.S. Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca*, 41-55. Peter Lang New York.

- Azorín, C. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. En *Opción* 33, (83), 203-228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31053772007.pdf>
- Borges, V. (2008). Resenha do livro *Pedagogia do oprimido*. *Revista Hisdetedbr On line*, 31, 211-213. Campinas.
- Carr, W. (1995). *Educación y Democracia: ante el desafío postmoderno*. En *VVAA: Volver a pensar en la educación*. Madrid: Morata
- Delors, J. (1996). Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional de educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Dewey, J. (1970). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Siglo XXI, México, 38 a edición.
- Godoy, J. & Soares, M. (2017). Paulo Freire e os movimentos sociais: ua análise da conjuntura brasileira. *Educación*, 26 (50), 47-61. Doi: <https://doi.org/1018800/educacion.201701.003>.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Editorial Morata. España.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Editorial Morata. España.
- Gutiérrez, I. (2002). Modelo paradigmáticos en la historia de la educación. *Arbor* (123), 681, 3-17.
- Hernández S., A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Lungrend, UFL. (1994). *Teoría del curriculum y escolarización*. España: Editorial Morata.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Edición Dolmen Ensayo.
- Maturana, H; y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento*. Debate, Madrid.
- OEI. (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para los bicentenarios*. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/presentacion>
- OEI. (2010). *Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana de Mar del Plata*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/xxcumbre.htm>
- ONU. (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- ONU. (1963). *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2025.pdf>
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- ONU. (1979). *Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer*. Recuperado de <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- ONU. (1985). *Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales en su país*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/HumanRightsOfIndividuals.aspx>
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del niño*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- ONU. (1993). *Normas uniformes sobre igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>
- ONU. (1995). *Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Recuperado de <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- ONU. (2000). *Declaración del Milenio* Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de la Persona con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU/CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe* (2016). Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

- OREAL/UNESCO. (2016a). Declaración de Lima: balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030, Perú. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244335>
- OREAL/UNESCO (2016b). Educación para transformar vidas. Metas opciones de estrategia e indicadores. Agenda E 2030. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/e2030-documents/>
- OREAL/UNESCO. (2016c). Informe- La enseñanza y Formación Técnico Profesional en América Latina y el Caribe. Una perspectiva Regional Hacia el 2030. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/LaEFTP-en-LAC-perspectiva-regional-2030.pdf>
- OREAL/UNESCO. (2017). Breve historia de la LLECE. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/newsletters/newsletter-laboratory-for-assessment-of-the-quality-of-education-llece/n14/a-brief-history-of-llece/>
- Organización para Educación, la Cooperación y el Desarrollo [OECD] (2016). PISA 2015 Assesment and Analytical Framework: Science, Reading, mathematical and scientific literacy. Paris:OECD.
- Picardo, O. (2002). Educación y Realidad: Introducción a la filosofía del aprendizaje. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica o Primaria. 1. Edición Cartado, Costa Rica.
- Romero, Y. (2002). Holismo y conocimiento en la obra de Francisco Varela. En Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento complejo. Corporación para el desarrollo Complexus, 61-67.
- Rousseau, J. (1984). Emilio o De la Educación. México. Editores Mexicanos Unidos.
- Rousseau, J. (1993). El contrato social. Barcelona, Altanza.
- Rousseau, J. (1995). Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos. Tecnos, Madrid.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de Jhon Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. Foro de educación. 11(15), 103-124. Cabrerizos- España.
- Sáenz, J. (2010). John Dewey. Experiencia y Educación. Editorial Biblioteca nueva, S.L, Madrid.
- Streck, D. R. (2009). Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire, Revista de Educação Publica, 18 (36), 165-177. Cuiabá.
- UNESCO. (1948). Declaración Universal de los derechos humanos. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=26053&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=26053&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO. (1960). Convención relativa a la Lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO. (1981). Conferencia Mundial sobre las acciones y Estrategias para la educación, Prevención e Integración. Recuperado de [http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/Declaracion-Sundberg.htm#\\_ftn1](http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/Declaracion-Sundberg.htm#_ftn1)
- UNESCO. (1990). Conferencia Mundial sobre la Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción de las necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240_spa)
- UNESCO. (2005). Convención sobre la protección de la diversidad de las expresiones culturales. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- UNESCO. (2008). Conferencia internacional de educación. “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)
- UNESCO (2009a). Conferencia Mundial sobre educación inclusiva. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Salamanca\\_PPT.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Salamanca_PPT.pdf)

- UNESCO (2009b). Directrices sobre políticas de inclusión en Educación. En *Opción París* (Francia), 33 (83), 223-228.
- UNESCO (2012). Iniciativa Mundial “La educación ante todo”. UNESCO, Nueva York. Estados Unidos.
- UNESCO (2014). Reunión mundial sobre la educación para todos. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>
- UNESCO. (2015a). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Recuperado de <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>
- UNESCO (2015b). La educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos, Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa)
- UNESCO/LLECE. (1998). Primer Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de la Educación Básica. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/first-regional-comparative-and-explanatory-study/>
- UNESCO/LLECE. (2008). Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo [SERGE]. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160659>
- UNESCO/LLECE. (2016). Informe de los Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo: Logros de aprendizaje [TERCE]. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- UNICEF. (2015). Iniciativa Global por los niños fuera de la Escuela. Completar la escuela, un derecho para crecer, un derecho para compartir.
- UNICEF (2016). Estado Mundial de la infancia. Una oportunidad para cada niño. Recuperado de <https://www.unicef.org/ecuador/UN023438.pdf>
- Urbina, J. (2013). La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11, (2), 803-817
- Varela, F. (1990). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Gedisa, Barcelona.
- Warnok, M. (1978). *The Warnot report. Special Educational Needs, Report of the committee of enquiry in to the education of handicapped children and young people*. Her Britannic Majesty's Stationary Office, 1981.