

POLYPHONIA



POLYPHONIA
Publicación del Centro de
Estudios Latinoamericanos
de Educación Inclusiva.



Revista de Educación Inclusiva - Chile Revista de Educación Inclusiva - Chile Revista de Educación Inclusiva - Chile

TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 01 de marzo, 2019]

Sección: Editorial

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celei.cl

ORIGINAL



Vol. 3, (1), Enero-Julio 2019, págs.16-24

Número Especial: monográfico

ISSN: 0719-7438

Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 19 de noviembre, 2018

Fecha primera revisión: 03 de diciembre, 2018

Fecha segunda revisión: 17 de diciembre, 2018

Fecha de aceptación: 11 de enero, 2019

Publicada: 15 de marzo, 2019

EDITORIAL

Lecturas en crisis

Concepción López-Andrada

Directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)
Profesora Asociada Depto. Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura (UEX).
Doctoranda en Educación, Universidad de Extremadura, España.
E-mail: clopezc@unex.es

 <https://orcid.org/0000-0002-9423-0434>

Aldo Ocampo González

Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile
Profesor del Máster en Creatividad, Educación y Bienestar de la Universidad de Barcelona, España
Profesor Invitado al Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales, Colombia
Doctor (Ph.D.) en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención Cum Laude, por la Universidad de Granada, España.
Doctorando adscrito al Programa Oficial de Doctorado en Filosofía impartido por la Universidad de Granada, España.

E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com – aldo.ocampo@celei.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

En el reciente ensayo titulado *Nueva ilustración radical* (2017), la filósofa catalana Marina Garcés destaca algunos de los mecanismos de neutralización de la crítica que actualmente como sociedad asumimos: “*la saturación de la atención, la segmentación de públicos, la estandarización de los lenguajes y la hegemonía del solucionismo*” (p. 49).

Vivimos en sociedades en crisis y en sociedades caracterizadas por la crisis de la crítica. De modo que: “*Nuestra impotencia actual tiene un nombre: analfabetismo ilustrado. Lo sabemos todo, pero no podemos nada. Con todos los conocimientos de la humanidad a nuestra disposición, solo podemos frenar o acelerar nuestra caída en el abismo*” (Garcés, 2017, p.9). Somos analfabetos ilustrados cuyo ejercicio de la crítica hemos delegado en otros. Sujetos políticos incompletos en el marco de la dictadura de los tecnócratas.

En las situaciones de crisis, los discursos enfatizan las diferencias teóricas y los antagonismos políticos (Chartier, 2004); del mismo modo que el considerado como producto cultural se ha transformado en ese bien mercantil destinado a satisfacer los gustos de todos los clientes. Una concepción de la cultura que: “*descalifica de entrada todo proyecto institucional y, de manera más amplia, toda política cultural*” (Chartier, 2004, p. 75).

Espacios críticos que se reducen o fragmentan, en donde la escuela se ha convertido (o quizás lo haya sido desde sus orígenes¹) en un instrumento servicial y eficiente:

[...] Adquirir un saber ya no significa necesariamente ingresar a una cultura. Al convertirse en el vehículo casi obligado de todas las inserciones sociales, sobre todo de las inserciones exitosas, la escuela se ha vuelto un instrumento útil, demasiado útil. Todos aprenden para aprobar los exámenes, pasan los exámenes para venderse como un producto eficiente en el mercado laboral. Para la sociedad de mercado, los saberes valen según la posición social a la que den acceso (Chartier, 2004, p. 76).

Un sistema educativo bajo demanda de la eficiencia y de la cuantificación de la práctica escolar que esconde un proceso de taylorización burocrática (Liria, Fernández & Ferrández, 2017). De modo que nos encontramos ante una escuela en crisis, y en la que en la actualidad los discursos de la innovación han tapado realidades educativas conflictivas y en permanente disputa.

En la actualidad, el modelo educativo imperante se caracteriza por el desarrollo de programas de alfabetización vinculados a las demandas económicas, es decir, un modelo educativo orientado al mercado de trabajo, reducido al aprendizaje de habilidades. Así pues, las formas en las que se produce y se reproduce el conocimiento vienen determinadas por relaciones de poder más amplias, que sirven a una lógica instrumental, a la racionalidad alienante de la línea de ensamblaje (Giroux, 1992, p. 259).

En este punto es cuando será necesaria una alfabetización crítica que desplace los marcos y la articulación del “sentido común” hegemónica a las latitudes de la multiplicidad y la diversidad, más allá del sentido instrumental de las prácticas de lectura y escritura.

¹ En este sentido, es amplia la bibliografía sobre la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1973, 1996) y sus discusiones posteriores (Rockwell, 1986). Así, “*la igualdad formal que proclama el sistema transforma, en realidad, privilegios sociales en méritos individuales. Aun cuando se impute a la valía individual, son los privilegios sociales asociados al origen los que determina el éxito escolar*” (Ávila Francés, 2005, p. 162).

Los Nuevos estudios de literacidad (NEL) perfilan la lectura como práctica social y situada, enfatizando la perspectiva comunitaria y la importancia del contexto. Las investigaciones de autores (Barton y Hamilton, 1998; Gee, 2015; Zavala, 2004) procedentes de muy diversas disciplinas han destacado que la lectura no es únicamente una competencia individual ni está centrada exclusivamente en la escuela, sino que es una práctica social que cobra sentido en una comunidad dada y se nutre de un entorno sociocultural y comunidad.

De tal forma que, en los estudios actuales sobre la alfabetización predomina el carácter situado, social e interdisciplinar (Castelló, 2014). Es utilizado en estos estudios el neologismo “literacidad” (del inglés “literacy”) para referirse a las prácticas de comprensión y competencia, pues su sentido es lo suficientemente amplio como para abarcar “*todo lo relacionado con el uso del alfabeto, desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura*” (Cassany, 2006, p. 38).

Las prácticas de literacidad se estructuran a través de las instituciones sociales y las relaciones de poder, por consiguiente, algunas prácticas predominan sobre otras (Barton y Hamilton, 2000). Esta perspectiva asume que la escritura y lectura es una “forma cultural”, un “producto social” de manera que el único modo de comprenderla es prestar atención a la comunidad en la que ha surgido. El discurso se integra con el resto de componentes (comportamiento no verbal, organización social, formas culturales) en la vida cotidiana de la comunidad: únicamente puede interpretarse y examinarse atendiendo al conjunto de estos elementos (Cassany, 2006, p.73). Las instituciones canalizan un tipo de alfabetización que determina un canon escolar concreto y privilegia ciertos textos y prácticas sobre otros son los *sponsors of literacy* (Brandt, 1998). Estas nuevas concepciones de la lectura como práctica social amplían el marco tradicional, en correspondencia con las demandas de la sociedad actual, aunque estas investigaciones se llevan desarrollando desde finales del siglo pasado. De este modo, y siguiendo a Gee (2015) es importante acentuar la importancia de la interpretación crítica a través de textos cuando hemos tenido la posibilidad de participar y formar parte de ciertos contextos sociales y culturales hegemónicos.

Trejo, Martinell y González (2014) proponen varios puntos que sigue la propuesta de Barton y Hamilton (2004) en relación a la literacidad desde la perspectiva de la teoría social:

- La literacidad es entendida como un conjunto de prácticas sociales, que se pueden inferir de los eventos mediados por los textos escritos.
- Hay diferentes literacidades asociadas con diferentes dominios de la vida.
- Las prácticas letradas son reguladas por instituciones sociales y por relaciones de poder, algunas se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- Las prácticas de literacidad cumplen objetivos y están insertas en prácticas sociales y culturales más amplias.
- La literacidad está socialmente situada.
- Las prácticas de literacidad cambian y algunas otras son adquiridas a través de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido.

A raíz del trabajo de Paulo Freire las nociones políticas e ideológicas de la lectura se resituaron. “Leer la palabra y leer el mundo”, leer el texto y el contexto de forma que su lectura posibilite la participación activa del educando en los asuntos de su interés sigue siendo la esencia de la educación, la literacidad en su consideración más vasta (López-Bonilla y Frago, 2013, p. 30). En el mismo sentido, los fundamentos foucaultianos del

discurso enfocan la función mediadora del mismo, así, este crea un lugar para el sujeto y determina las posibilidades de construcción del conocimiento, siendo las fuerzas sociales las que establecen un “régimen de verdad” que fija los discursos aceptables para un contexto determinado (López-Bonilla y Frago, 2013, p. 30).

El nuevo orden de las comunicaciones se halla adscrito dentro de un orden político e ideológico dominante que tiene sus propios intereses y valores característicos. Las ideas contemporáneas prevalecientes, intrínsecas al nuevo capitalismo global, son aquellas que promueven la globalización, las nuevas tecnologías y una sociedad de mercado sin restricciones, ideas que no hacen sino favorecer los intereses de las nuevas élites gobernantes en la economía global (Castells, 1997, 2000).

Será, pues, necesario desbordar las explicaciones estrechamente definidas de alfabetismo, ya que estas no captan la complejidad de las prácticas alfabetizadoras contemporáneas (Snyder, 2004). En consecuencia, las prácticas de la alfabetización digital representarán las formas en que se articulan los significados dentro de los nuevos (o no tan nuevos) sistemas de comunicación y escenarios sociales. Siguiendo con Snyder, esta autora expone que el hecho de estar alfabetizado “*tiene que ver con la comprensión de cómo se combinan las diferentes modalidades en formas muy complejas, para crear significado*” (2004, p. 24), mediará, pues, un sistema complejo de signos; nosotros como lectores debemos aprender a descubrir y localizar el significado en los sistemas icónicos que aparecen en pantalla, en los cuales intervendrán combinaciones de signos, símbolos, imágenes, palabras y sonidos.

En las prácticas letradas permean transformaciones de carácter más gradual en comparación con los soportes de lectura, de este modo, con la invención de la imprenta no se implantó una nueva forma de leer, al igual que ocurrió con el paso del rollo al código (Chartier, 2000). Consecuentemente, las categorías socioculturales e intelectuales asociadas al libro conviven con los nuevos soportes de lectura, con la multiplicación de pantallas, de espacios textuales, y de comunicación, de representaciones de la escritura y de prácticas lectoras (Chartier, 1995).

La enseñanza de la lectura en la actualidad reunirá una diversidad de propuestas, prácticas y sensibilidades heredadas, reconceptualizadas e inéditas; justamente, se deberá agrupar tanto la lectura tradicional y los formatos clásicos, como los más novedosos (Linuesa (2017), asumiendo algunos principios en los que el lector de los formatos digitales aprenderá a elegir y a discriminar. Así, se observa una transformación de los papeles tradicionales de autor y lector, y una reconfiguración de los elementos constitutivos de la circulación editorial (Gómez-Díaz, Cerdón-García, Jarvio-Fernández y Alonso-Arévalo, 2013); además, en la pantalla se produce un *continuum* en los géneros, y es el lector quien elige, proyecta y jerarquiza los discursos (Linuesa (2017).

Asimismo, la experiencia digital de los alumnos que ingresan y crecen en un sistema educativo se caracteriza por su heterogeneidad; ya que no hay que confundir la posibilidad de acceso a la red o las prácticas digitales domésticas con un desarrollo escolar y académico de las mismas, y con el desarrollo de un aprendizaje autónomo (Cassany, 2012). El eje como fuente de conocimientos que ha tenido el libro a lo largo de la historia se está desplazando dentro de los imaginarios contemporáneos a lo digital. Lo fundamental de la era digital es la “promiscuidad de los campos” (Canclini, 2007).

Es posible hablar de prácticas lectoras “nómadas” en donde el espacio físico se desborda en el sentido más tradicional, incorpora el carácter ubicuo y hasta cierto punto “descontextualizado” de la lectura digital. Un práctica que se presenta como itinerante, portátil, entre la presencia y la ausencia, lo material e inmaterial. La hibridación de prácticas (orales y escritas; de lectura y de escritura), y de formatos está ocupando paulatinamente un espacio propio de cohabitación. El desarrollo de la competencia lectora se articula en escenarios que van más allá de la institución educativa. Espacios novedosos que tienen que ver con el entretenimiento y el ocio, pero también con la creación de redes y espacios de sociabilidad. Indiscutiblemente, estas prácticas lectoras no se desarrollan de la manera en la que la institución educativa ha exigido tradicionalmente, sino que se caracterizan básicamente por la multitarea (Jeong & Hwang, 2012). Quizás, por su carácter desigual y variable, la institución educativa todavía no es capaz de contener e incluir de una manera efectiva estas prácticas dentro de un marco curricular cerrado.

Se multiplican contextos y objetivos lectores, se llevan a cabo varias tareas a la vez, lo cual puede repercutir en los tiempos de atención, del mismo modo que, se producen transformaciones muy rápidas en nuestra forma de consumir contenidos en la red. La lectura nómada se sitúa en el espacio y en los modos de consumo del texto. Podríamos hablar de una lectura que acontece en diversos espacios.

En la línea de los trabajos de los filósofos Deleuze y Guattari emergen formas de transformación latentes en las prácticas socioeducativas en términos de la geografía de la razón expresada como pensamiento errante y como territorio de la resistencia. La llamada educación nómada (Semetsky, 2008) presta atención a los lugares y espacios, a las memorias políticas y fuerzas contrahegemónicas capaces de realizar cambios, impugnando la propia identidad de la filosofía de la educación. Estos espacios cambiantes y en movimiento pueden abrir un espacio de estímulo de estrategias micropolíticas (Ball, 1989, 2012; Guattari y Rolnik, 2006) en el interior de las prácticas letradas a través del fortalecimiento de la producción de estrategias de resistencia al poder y la creación de dispositivos de emancipación (Ocampo, 2016).

El presente monográfico comprende la lectura como un derecho inalienable a toda persona, reforzando un propósito terminal, no siempre valorado y comprendido como es la dimensión política de la misma y su concreción en la participación ciudadana. En tanto, la lectura como derecho insta a los investigadores a superar el esencialismo intelectual. En efecto, este trabajo se ha planteado el desafío de responder a la pregunta: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?, intentando dilucidar desde las aportaciones de los Estudios Culturales, la Sociología de la Lectura, los Estudios Feministas, los Nuevos Estudios de la Literacidad, entre otros, nuevas vías de comprensión conceptuales y debates intelectuales en torno a la literacidad crítica como recurso para la construcción permanente de justicia educativa y social a través de la lectura, en tanto, práctica política y subversiva de transformación de la conciencia y del mundo social.

A través de diversas miradas se exploran los elementos que emergen y se problematizan en la relación entre las prácticas culturales de lectura y la inclusión como posibilidad de transformación del espacio escolar y cultural, así como, de los supuestos epistemológicos, metodológicos y didácticos implicados en la estructuración de las bases de la didáctica de la lengua y la literatura, con el propósito de originar un recambio léxico, gramatical, político y metodológico sobre las formas de ejercer el rol de los lectores y las práctica lectora a través del lente de la Educación Inclusiva.

El monográfico que presentamos en este número especial titulado: “**Perspectivas de la literacidad crítica en el contexto de la Educación Inclusiva**” se abre con una **primera investigación** centrada en los procesos de aprendizaje a través de los libros de texto o manuales escolares que siguen prevaleciendo como recurso esencial en el interior de los procesos formativos escolares.

El **segundo estudio** examina las identidades a través de una de las redes sociales que está influyendo más en nuestra forma de estar en el mundo, *Facebook*. A través de una extensa investigación diseñada de forma rigurosa mediante un estudio de caso se indaga acerca del rol de las prácticas letradas vernáculas y su incidencia en la construcción de la identidad de un alumno universitario de la etnia indígena colombiana Nasa.

El **tercer trabajo** describe la mirada de la inclusión e igualdad a través de las narraciones tradicionales y clásicas; tal y como expresan los autores los cuentos son dispositivos idóneos para detectar posibles signos de exclusión social y/o machismo en las aulas y también, reflejo de la memoria y conciencia de las generaciones futuras sobre el mundo en el que viven.

El **cuarto artículo** consiste en un ensayo que aborda la experiencia de la lectura desde la multiplicidad de diferencias. De tal manera que, la lectura se coloca en el centro de las estrategias de liberación de la conciencia crítica. Asimismo, se analiza los modos en que desde la intersección entre lectura e inclusión es posible la construcción de un proceder político-cultural propio.

En el **quinto trabajo** se identifican algunas de las necesidades que emergen en el contexto de la atención ambulatoria. Maestras/os y familias que precisan de procedimientos y formación para llegar a cabo prácticas de literacidad a través de herramientas textuales adaptadas a diversos grados de comprensión con el fin de desarrollar las habilidades idiomáticas escuchar, hablar y leer.

El **último artículo** que presenta este número especial se aproxima a la cultura popular como objeto de análisis en los estudios de literacidad que abre un vasto campo que viaja a través de las miradas de los estudios de género. Asimismo, este breve estudio proyecta el análisis de las representaciones sobre estereotipos y los mitos del amor romántico que dominan la gran parte de la cultura actual.

Finalmente, la entrevista realizada a la **Dra. Genoveva Ponce Naranjo, profesora de la Universidad Nacional de Chimborazo** (Ecuador) aborda la multiplicidad de los modos de leer desde las políticas lectoras, centrándose especialmente en el contexto latinoamericano.

Agradecer desde **Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva (ISSN: 0719-7438)**, publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) en la elaboración de este número especial a Eloy Martos y a la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) que desde el año 2006 trabaja en la creación de un tejido entre diversas instituciones que potencian el papel de la lectura y la escritura en la Universidad.

Invitamos cordialmente a nuestros lectores a remitir sus manuscritos para ser publicados en **Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva** (ISSN: 0719.7438),

publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), así como, ampliar los debates que comienzan a emerger en cada uno de los trabajos incluidos en este número. Es menester recordar que la recepción de trabajos es permanente y que la remisión de los mismos debe efectuarse a través de la plataforma OJS de la revista, alojada en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

Referencias bibliográficas

- Ávila Francés, M. M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (52), 159-174.
- Ball, S. (1987): *Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1990). *Researching literacy in industrialized countries: Trends and prospects*. Hamburgo: UNESCO.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). London: Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). “La literacidad entendida como práctica social” en *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara.
- Canclini, N. G (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora Urbano Territorial*, 1(4), 42-53.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Tomo 1: economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1995). *Forms and meanings: Texts, performances, and audiences from codex to computer*. University of Pennsylvania Press.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez-Díaz, R., Cordon-García, J. A., Jarvio-Fernández, A. O., & Alonso-Arévalo, J. (2013). Análisis terminológico a través de la producción científica relativa a los libros electrónicos. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(1), 1-10.
- Guattari, F. y Rolnik (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Jeong, S. H., Hwang, Y. (2012). Does multitasking increase or decrease persuasion? Effects of multitasking on comprehension and counter arguing. *Journal of Communication*, 62 (4), 571-587.
- Linuesa, M. C. (2017). Los retos de la escuela en el proceso de alfabetización. *Ponencia presentada en II Jornades: Tecnologies de la desregulació dels continguts curriculars*, Valencia.
- López-Bonilla, G., Fragoso, C. P. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. *Lenguaje y Educación*, 23-49.
- Ocampo, A (2016) *Interseccionalidad y Derecho a la Lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la “ciudadanía” y el “fomento de la Lectura” desde una perspectiva de Educación Inclusiva*. Santiago: Ediciones CELEI.
- Rockwell, E. (1986). Cómo observar la reproducción. *Revista Colombiana de Educación*, (17), 1-13.
- Semetsky, I. (2008). *Nomadic Education: Variations on a theme by Deleuze and Guattari*. Boston: Sense Publishers.
- Snyder, I. (2004). *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Trejo, J. L. A., Martinell, A. R., & González, R. L. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y docencia (REID)*, (11).

Cómo citar este trabajo:

| |
|---|
| <p>López-Andrada, C., Ocampo, A. (2019). Editorial. <i>Lecturas en crisis</i>. <i>Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva</i>, 3 (1), 16-24.</p> |
|---|

Perfil académico

Concepción López-Andrada. Directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora “Emilia Ferreiro”. Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura (UEX), Máster TIC en educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas por la Universidad de Salamanca (USAL) y Máster Universitario en Investigación en Arte y Humanidades (UEX). Actualmente se desempeña como Investigadora Asociada al Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y como Profesora Asociada en la Facultad de Formación del Profesorado de la UEX.

Aldo Ocampo González. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), primer centro de investigación creado en ALAC y Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Académico del Programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Univ. Santo Tomás, La Serena. Profesor del Máster en Creatividad, Educación y Salud de la Universitat de Barcelona, España, profesor invitado al Programa de Maestría en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia y Profesor del Doctorado en Educación de la UISEK, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación aprobado sobresaliente por unanimidad, mención “Cum Laude” (UGR, España). Permanentemente imparte conferencias en congresos internacionales gracias a sus escritos, así como, capacita universidades extranjeras y docentes e imparte seminarios en sus principales líneas de investigación a nivel nacional e internacional.