EL DOCENTE POSPANDEMIA

NUEVOS RETOS, VIEJAS NECESIDADES

Editorial Lasallista

Unilasallista
Corporación Universitaria

EL DOCENTE POSPANDEMIA

Nuevos retos, viejas necesidades

COMPILADOR

David Valenzuela

Editorial Lasallista

Unilasallista
Corporación Universitaria

Valenzuela, David

El docente pospandemia, Nuevos retos, viejas necesidades/ David Valenzuela. - Caldas: Corporación Universitaria Lasallista, 2022

131 p. : il. col; digital. 21x28 cm.

ISSN: 2711- 404X (en línea)

1. Pandemia - Covid-19. 2. Educación. 3. Educación a distancia. 4. Aprendizaje en línea. 5. Educación básica. 6. Colombia

CDD: 371.35 / V161

Título
El docente pospandemia. Nuevos retos, viejas necesidades

Compilador
David Valenzuela

ISSN: 2711 - 404x (en línea)

Visitador del Distrito Lasallista Norandino
Jeanpierre Oswaldo Zambrano Palma, fsc

Rector
Ph. D. Pedro Juan González Carvajal

Vicerrectora Administrativa y Financiera
Mg. María Elena Villegas Isaza

Vicerrector Académico
Ph. D. Jorge Enrique Gallego Vásquez

Vicerrector de Pastoral y Bienestar Universitario
Miguel Emilio Nieto Garzón, fsc

Editor Institucional
Ph. D. Juan Fernando Montoya Carvajal

Apoyo Editorial
Tec. Edy Giraldo Velásquez

Corrección de textos
Infolio. Corrección de Textos

Unilasallista Corporación Universitaria
www.unilasallista.edu.co
Editorial Lasallista, 2022
Teléfono: (60) (4) 3201999 Ext. 156

Foto portada: www.freepik.es

Derechos reservados conforme a la ley.

Hecho el depósito legal conforme a la ley.

La información contenida en este libro es producto de la creación de los autores, por ello, no compromete formalmente la posición de la Corporación Universitaria Lasallista.

Prohibida la reproducción parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, se imprime con fines educativos y culturales con la obligación de citar la fuente primaria.

Contenido

Prólogo 8
Introducción 11

Capítulo 1. El docente pospandemia. Hacia una nueva identidad profesional 15
1.1 Incidentes críticos y educación 16
1.2 ¿Estamos aprendiendo? 18
1.3 Realmente, ¿cambiaremos? 21
1.4 ¿Qué docentes necesitamos tras la pandemia? 22
1.4.1 Docentes con una identidad profesional flexible y estratégica 24
1.4.2 Docentes que representen buenos modelos de conducta 24
1.4.3 Docentes que promuevan la participación democrática 24
1.4.4 Docentes dialogantes 25
1.4.5 Docentes ambiciosos y valientes, que innoven permanentemente 25
1.4.6 Docentes que favorezcan la seguridad y la confianza de sus alumnos 25
1.4.7 Docentes que se manejen en entornos híbridos de enseñanza-aprendizaje 26
1.4.8 Docentes capaces de involucrar a sus alumnos en proyectos útiles 27
1.4.9 Docentes que trabajen en equipo y en redes profesionales 27
1.4.10 Docentes que evalúen sus evaluaciones 27
Referencias 29

Capítulo 2. Práctica pedagógica del docente en escenarios educativos emergentes en el siglo XXI 30
2.1 Introducción 31
2.2 Formar 37
2.3 Organizar la formación 38
2.4 Enseñar 39
2.5 Contemplar el aprendizaje 40
2.6 Evaluar 43
Referencias 49

Capítulo 3. Perspectivas pedagógicas en educación virtual para la innovación en formación de docentes post-COVID-19 55
3.1 Introducción 56
3.2 Cambio en el paradigma educativo 57
3.3 El rol del docente en el nuevo contexto 58
3.4 Perfil del alumnado post-COVID 19 58
3.5 La clave: la formación continua del docente 58
3.6 Conclusiones 59
Referencias 60

Capítulo 4. Gestionar una escuela con aulas heterogéneas 61
4.1 Introducción 62
4.2 Diversidad de recorridos 63
4.3 Estudiantes autónomos y colaboradores 64
4.4 Entornos de aprendizaje físicos y personales 65
4.5 Bases para la evaluación 65
4.6 Reflexiones finales 65
Referencias 66

Capítulo 5. Desafíos de la implementación de innovaciones tecnológicas en procesos formativos 67
5.1 Innovación 68
5.2 Tecnología 69
5.3 Innovaciones tecnológicas 70
5.4 Disrupción en procesos formativos 71
5.5 Innovaciones tecnológicas en procesos formativos 73
5.6 Conclusiones 74

Capítulo 6. Innovación didáctica: reflexiones para su desarrollo 75
6.1 Introducción 76
6.2 Innovación didáctica 77
6.3 El docente como agente de innovación 78
6.4 La calidad como visión a futuro 78
6.5 La transición de las TIC a las TAC 79
6.6 Estrategias didácticas 79
6.7 Conclusiones 80
Referencias 81

Capítulo 7. La educación inclusiva y pospandemia: necesidades y nuevos retos 82
7.1 Introducción 83
7.2 El año del impacto, 2020 85
7.3 Supuestos pedagógicos 86
7.4 Generales de la Ley, no tan generales 87
7.5 Año del retorno a la presencialidad, 2021 87
7.6 ¿Nueva normalidad? 88
7.7 Trayectorias escolares 88
7.8 Accesibilidad real y simbólica 89
7.9 El año de las nuevas coordenadas, 2022 90
7.10 Una singular oportunidad 91
Referencias 93

Capítulo 8. Competencias del perfil docente emprendedor (teacherpreneur) desde el grado en educación primaria 94
8.1 Introducción 95
8.2 Los marcos EntreComp y EntreCompEdu 96
8.2.1 EntreComp 96
8.2.2 EntreCompEdu 98
8.3 Resultados y conclusiones 99
Referencias 102

Capítulo 9. La escuela como espacio de formación para la salud mental 104
9.1 Introducción 105
9.2 Los retos de la educación en Colombia 106
9.3 Hacia una nueva mirada de la salud mental 109
9.4 Salud mental como proceso sistémico 111
9.5 La escuela como espacio para formar salud mental 112
9.6 Conclusión 115
Referencias 116

Capítulo 10. Inclusión educativa y formación docente. Una mirada desde la justicia social 117
10.1 Introducción 118
10.2 De la educación especial a la inclusión educativa 119
10.3 El debate de la inclusión educativa 120
10.4 La justicia social como eje de los procesos de formación 121
Referencias 123
Sobre los autores 125

Lista de figuras

Figura 1. *Journey Plot* de Marta durante su confinamiento 17
Figura 2. Informe sobre los objetivos de desarrollo sostenible en Colombia 23
Figura 3. Diversidad de recorridos 64
Figura 4. Disrupción en procesos formativos 72
Figura 5. EntreComp y EntreCompEdu 97
Figura 6. Áreas y competencias de EntreComp 98
Figura 7. Número de ocasiones en las que se contemplan las competencias de Entre Comp y Entre CompEdu 100

Prólogo

El reciente informe que ha publicado la Unesco sobre la Educación que nos gustaría alcanzar de aquí al 2050 y que se titula *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*[1], dice en su breve resumen inicial:

> La humanidad y el planeta Tierra están amenazados. La pandemia sólo ha servido para demostrar nuestra fragilidad y nuestra interconexión. Ahora es necesario actuar urgentemente, de forma conjunta, para cambiar el rumbo y reimaginar nuestros futuros (...). Nos enfrentamos a un doble reto: cumplir la promesa de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos, y aprovechar plenamente el potencial transformador de la educación como vía para un futuro colectivo sostenible (2021).

El informe traza unas líneas muy claras para esa transformación: educación inclusiva y universal, bienestar emocional de todos los alumnos, currículos orientados a los objetivos para un desarrollo sostenible, pedagogías cooperativas basadas en proyectos solidarios, personalización de los aprendizajes y protagonismo de los aprendices, y enseñanza en todo momento y lugar.

El capítulo 5 lo dedica íntegramente a quienes deben ser los artífices de esa transformación profunda: los docentes, y habla del desarrollo del profesorado como un proyecto de vida, construir un buen docente como una tarea inacabable que dura toda una vida.

Se manifiesta claramente ese antagonismo entre pandemia (muerte) vs. educación (vida). Debemos mucho al personal sanitario que ha evitado muchas muertes, pero también mucho al personal docente que ha contribuido a formar a los que nos han salvado y han educado a muchos otros para que aplicaran medidas preventivas que les salvasen. Y esa parece que será la agenda, formar para la vida en condiciones vulnerables, educar para sostener un planeta, más frágil que antes, para que nos siga cobijando, alimentando y preservando.

Docentes que tendrán la gran responsabilidad de educar a los ciudadanos y profesionales que deberán garantizar nuestra existencia sobre la faz de la tierra. Hablamos de personas comprometidas con el cambio climático, críticas con el capitalismo salvaje, sensibles a las desigualdades, respetuosos con las diversidades. En este sentido el informe hace hincapié en nuevas competencias como promover la ética del cuidado (de los demás y de uno mismo), la alfabetización prospectiva (ser conscientes del impacto de nuestras acciones sobre el entorno

1 Unesco. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560. Este informe sustituye al informe Delors de 1986, 25 años después.

a corto, medio y largo plazo), el partenariado de los alumnos (tomar parte en las decisiones sobre su propia educación), los proyectos-servicio (iniciativas que ayuden a la comunidad), las relaciones interculturales e intergeneracionales (encuentros entre culturas y generaciones distintas que tiene diferentes miradas sobre los problemas).

Según el mismo informe de la Unesco, se calcula que de aquí al 2030 serán necesarios setenta millones de nuevos docentes de primaria y secundaria en todo el mundo para cubrir esas necesidades. ¿Seremos capaces de proveer a tantos docentes pospandemia, preparados para tantos retos?

La pregunta ya ha empezado a generar respuestas de muy distinto signo. En un extremo tenemos a los tecno-optimistas que están convencidos de que con las tecnologías digitales no serán necesarios ni tantos docentes ni tantas escuelas. Falso. La COVID-19 nos ha mostrado de manera irrefutable: i) que las escuelas crean cohesión social, alientan la cooperación y la solidaridad y disminuyen las desigualdades y ii) que los computadores pueden servir para informar de forma ordenada y actualizada, pero para formar de manera crítica y responsable los mediadores humanos aún somos insustituibles.

En el otro extremo están los conservacionistas que reclaman el retorno a los saberes disciplinares, estancos y fraccionados en materias, al esfuerzo sin sentido, acumulador de datos para responder a exámenes memorísticos y reproductivos, a la evaluación como poder coercitivo y punitivo, al autoritarismo de un docente distante y selectivo, en definitiva, a una educación aún más despegada de los problemas reales, creadora de élites intelectuales que especulan y discuten sobre temas académicos, en sus publicaciones minoritarias y excluyentes, mientras contemplan, desde sus atalayas, como se hunde el planeta.

La solución no puede estar ni en profesores a distancia ni distantes, sino en docentes cercanos, inspiradores, motivadores, empáticos, comprometidos, pero también cultos, competentes en el uso de las tecnologías, didácticos en la aplicación de metodologías, cooperativos en el trabajo coordinado con sus colegas y autocríticos con sus prácticas docentes, abiertos a mejorar constantemente. ¿Es eso posible?, ¿podremos originar en apenas una década estos docentes pospandémicos?

Las miradas siempre se detienen en los países escandinavos, pero en los últimos tiempos países como Estonia, Portugal o Singapur han mejorado sustancialmente sus índices de calidad educativa. Además del gasto público que dedican a la educación (la mayoría de países con buenas puntuaciones en las pruebas PISA están por encima del 5 % del PIB), existen tres variables coincidentes: i) autonomía y flexibilidad de los centros para organizarse y estructurar su currículo, ii) enseñanza centrada en la reflexión, comprensión y solución de problemas reales y auténticos, iii) incremento del prestigio de sus docentes.

Este último punto, la reputación y profesionalidad de los profesores, no solo tiene que ver con su salario —aunque un salario acorde con la titulación exigida y la responsabilidad ejercida sería justo y necesario— sino que se relaciona con escoger y promover a los estudiantes con mejores expedientes, más vocacionales y, muy especialmente, que hayan demostrado una

fuerte sensibilidad por temas sociales (activistas, colaboradores con ONG, implicados en causas solidarias, etc.).

Vocación, cultura y actitud son las claves. Y seguramente en ese orden. Una vocación que nace generalmente en la escuela, a partir de esa maestra que nos escuchó, sorprendió, ayudó, respetó. Un modelo al que nos gustaría parecernos. Después, durante la carrera, unos saberes que nos abrieron la mente, que nos conmovieron, que nos permitieron entender mejor lo que ocurría a nuestro alrededor y, especialmente, lo que nos ocurría a nosotros. Y finalmente, probablemente en las primeras incursiones profesionales, la aparición de una actitud de cuidado ayuda y servicio a esos niños, adolescentes, jóvenes, alumnos a veces confusos, a menudo inmaduros, casi siempre inseguros, frente a un mundo complejo del cual defenderse y en el que integrarse.

Las administraciones educativas, los orientadores, las universidades, los investigadores, debemos conocer y promover esas trayectorias personales, esas identidades profesionales, para, tras esta pandemia y las que puedan venir, tener a los mejores docentes, a los más preparados, motivados, comprometidos, dispuestos a transformar nuestro mundo para hacerlo más habitable y democrático. Porque, finalmente, aquellos países que en este siglo no realicen todos los esfuerzos necesarios para situar a la educación en el lugar que merece, tendrán finalmente la educación que se merecen.

Carles Monereo
Catedrático de Psicología de la Educación
Universitat Autónoma de Barcelona

Introducción

Desde los primeros meses del año 2020 cuando comenzaron los confinamientos debido a la pandemia causada por la COVID-19, los docentes y estudiantes de todos los niveles educativos a nivel global, y en especial en América Latina, pasaron de forma abrupta de un modelo educativo 100 % presencial a uno a distancia virtual, donde la precariedad tecnológica, la falta de planificación de actividades virtuales y el analfabetismo tecnológico en un porcentaje elevado de los docentes, nos puso en una situación crítica que hizo evidente las necesidades de educación mediática en nuestros países. Por otro lado, surgen interrogantes en pospandemia sobre los aprendizajes dejados por la misma, nos preguntamos sobre el alcance y el impacto de las estrategias de enseñanza virtual que en cada uno de nuestros países, instituciones y niveles de enseñanza se implementaron. Se hizo evidente, además, la necesidad de cambiar el paradigma de la educación: pedagogías, didáctica, metodologías, herramientas para la enseñanza-aprendizaje, etc., y todo ello teniendo en cuenta la integración de los agentes educativos.

Es indudable que una de las grandes enseñanzas que deja la pandemia es la necesidad del cambio de paradigmas educativos, de modelos educativos tradicionalistas en los que el proceso de enseñanza y aprendizaje está concebido únicamente para ser compartido en un espacio físico presencial. La pandemia ha demostrado a los educadores que pueden existir otros escenarios fuera de cuatro paredes, pero ello requiere una apertura a un nuevo enfoque, metodologías, modos de actuar pedagógicamente etc., desde el Ministerio de Educación, instituciones, docentes, familia, y sociedad en general. La educación puede desarrollarse en cualquier lugar, en diferentes tiempos y según las necesidades de cada estudiante, para tal fin es necesario tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos en los diferentes sistemas de enseñanza de nuestros países.

El libro presenta en los diferentes capítulos aspectos relevantes sobre la evolución (o no) del docente, marcada por lo vivido durante la pandemia, y, por consiguiente, sobre la virtualidad en la enseñanza; los retos que, una vez retornada la presencialidad, enfrentamos en todos los niveles educativos y países. Surge entonces la necesidad de la innovación, la creatividad educativa, la empatía, el humanismo y el profesionalismo a desarrollar y fortalecer en un docente pospandemia. Igualmente, resulta importante la formación de las nuevas generaciones de docentes que deberán contar con una pedagogía que les permita trabajar en escenarios múltiples de la enseñanza virtual, presencial e híbrida, a fin de que estén preparados para enfrentar retos en la enseñanza, en situaciones de contingencia, sobre todo por desastres naturales, enfermedades o guerras.

En este libro el lector encontrará diferentes perspectivas alrededor de un mismo tema, por demás retador y complejo: el proceso educativo en el escenario de la pospandemia por la COVID-19. La idea de esta propuesta surge mediante la culminación de dos eventos científicos

de carácter internacional, que justamente por la situación de la pandemia, se desarrollaron en modalidad virtual entre el año 2020 y 2021. En dichos encuentros se fraguó la idea que hoy se materializa en este documento. No obstante, el libro no contiene fórmulas ni verdades absolutas sobre el perfil de un educador pospandemia. La finalidad de este trabajo es provocar, incitar y estimular el diálogo respetuoso y altruista con los docentes. Ante todo, un diálogo crítico y reflexivo que permita cuestionar la propia práctica del docente en los escenarios de una educación diferente y mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. No es intención de este trabajo que el lector absorba de manera inmóvil como receptor pasivo las reflexiones que aquí esbozan los diferentes autores aportantes, más bien, se trata incitarlos a asumir un rol activo y un papel protagónico como docente en la configuración de la pertinencia, actualización educativa, perspicacia académica y capacidad pedagógica que requiere y convoca la voluntad de aplicabilidad de los elementos que aquí se plasman, pues es útil y práctico al lector.

En el momento de diseñar las partes y seleccionar los contenidos, se han tenido en cuenta y han acabado convergiendo saberes y experiencias procedentes de diferentes académicos que gozan de amplio reconocimiento internacional. Sus capítulos conservan la misma estructura, van antecedidos por una breve introducción a lo que constituye el texto, el desarrollo del tema y al final de cada capítulo se incorporan algunas reflexiones o conclusiones. Para que se pueda tener una idea general del contenido, a continuación, se presenta a los autores de cada capítulo y algunas generalidades epistemológicas sobre el trabajo que aportaron.

Los autores Carles Monereo Font y Paula Reyes Álvarez Bernárdez, en el capítulo titulado *El docente pospandemia. Hacia una nueva identidad profesional*, presentan algunas experiencias vividas por docentes y estudiantes en diversas partes del mundo durante la pandemia. En seguida, se esclarece sobre qué es lo que deberíamos aprender de esta pandemia, qué deberíamos cambiar gracias a sus lecciones y qué tipo de docentes necesitaremos para llevar a cabo las transformaciones que necesitan nuestros sistemas educativos. Se continua con uno de los ejes neurálgicos del libro, se profundiza sobre los diez bloques de competencias clave que debería acreditar todo docente pospandemia.

Alexander Luis Ortiz Ocaña, aborda la *Práctica pedagógica del docente en escenarios educativos emergentes en el siglo XXI*. Como podrá apreciar el lector, se trata de aportes que permiten comprender la configuración del modelo pedagógico de la organización educativa. Los docentes se adentrarán en la configuración del modelo pedagógico organizacional y, si el maestro no es únicamente un receptor pasivo le permitirá reconfigurar las prácticas pedagógicas cotidianas. Además, será útil para ahondar en el debate sobre las semejanzas, diferencias y relaciones dialécticas entre educación, instrucción y formación. Más adelante, se presta una especial atención a las configuraciones del proceso formativo que hacen referencia a propósitos formativos, contenidos curriculares, estrategias de enseñanza, recursos didácticos y evaluación formativa. Finalmente, el autor puntualiza sobre cinco competencias que definen la práctica pedagógica del docente: formar, organizar la formación, enseñar, contemplar el aprendizaje y evaluar.

En *Perspectivas pedagógicas en educación virtual para la innovación en formación de docentes post-COVID-19"* los autores Álvaro Pérez García y Jénifer Saldaña Montero brindan

las claves para que los docentes hayan podido cambiar su forma de enseñar y adaptarla a una enseñanza *online* de calidad, innovando en el proceso y evaluación. Estos autores concluyen que el docente 4.0 debe estar inmerso en un modelo TPACK, conocer las tecnologías, contenidos, asimismo, ser didáctico y pedagógico al enseñarlo. Debe estar en formación constante, actualizado y, poseer una competencia digital avanzada. Al mismo tiempo, se sugiere un docente empático, flexible, reflexivo y crítico.

Gestionar una escuela con aulas heterogéneas, de Rebeca Anijovich, plantea una reflexión sobre la heterogeneidad del alumnado en nuestros días y la importancia de la enseñanza y la evaluación diferenciada, que debe estar ajustada a la diversidad estudiantil, así en este capítulo se encontrarán algunas propuestas pedagógicas para que los procesos educativos de aprendizaje-enseñanza se gesten en el aula de clase desde la heterogeneidad. Al igual, se plasman algunos aportes a fin de lograr desarrollar en los estudiantes autonomía y colaboración. Se puntualiza sobre los adecuados entornos de aprendizaje tanto físicos como personales. Y, al considerar un aula como heterogénea a la hora de enseñar, también se presentan algunas consideraciones a la hora de evaluar.

En *Desafíos de la implementación de innovaciones tecnológicas en procesos formativos* de Jorge Enrique Gallego Vásquez, el autor señala algunos elementos relacionados con la innovación y las tecnologías en procesos formativos. Finalmente, se comparten importantes conclusiones frente al tema.

En el capítulo de *Innovación didáctica: reflexiones para su desarrollo*, la autora Concepción Elizabeth Marcillo-García, realiza un análisis y reflexión sobre diversas categorías de análisis como la innovación didáctica, el rol del docente como agente de innovación, la calidad como visión a futuro, la transición de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), las estrategias didácticas, entre otros temas de interés y relevancia en la actualidad pospandémica.

María José Borsani, en el capítulo titulado *La educación inclusiva y postpandemia: necesidades y nuevos retos* señala las insuficiencias educativas que se presentaron en el año 2020, hace alusión a las particularidades del retorno a la presencialidad de los alumnos en la mayoría de países en 2021 y finalmente se proponen las coordenadas sobre el paradigma inclusivo en la educación: reconocer la diversidad como un valor educativo que se manifiesta a través de las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, cognitivas, sociohistóricas, culturales, subjetivas, familiares, de género, diversidad funcional, etc., es decir, que se proponen aulas inclusivas que puedan acoger a todos los estudiantes.

En el capítulo *Competencias del perfil docente emprendedor (teacherpreneur) desde el grado en educación primaria***,** la autora Arantza Arruti**,** analiza la incorporación de la competencia emprendedora en la formulación de las competencias básicas, generales, transversales y específicas de los grados en educación primaria de las universidades españolas jesuitas que ofrecen el grado en educación primaria. Se concluye que: aunque todavía queda mucho por hacer, la competencia emprendedora está presente en la formación inicial del grado en educación primaria.

En el capítulo *La escuela como espacio de formación para la salud mental*, Fredy Hernán Villalobos-Galvis expone algunas reflexiones sobre el papel que juega la escuela en la formación y el desarrollo de la salud mental de los individuos y las comunidades y realiza una invitación a que, desde la educación, se asuma el reto de ampliar la mirada y entender que más allá de transmitir conocimientos, los docentes tenemos la oportunidad de consolidar una nueva generación de seres humanos, con nuevas actitudes, valores y acciones que permitan construir un mundo mejor.

Por último, y no menos importante, los autores Ilich Silva-Peña y Eddy Paz-Maldonado, nos proponen como cierre del libro el tema de *Inclusión educativa y formación docente. Una mirada desde la justicia social* con el propósito de mostrar su posición frente al concepto de inclusión educativa en la formación docente en aras de conducir el proceso formativo hacia una mirada desde la justicia social. Es menester enfatizar, los autores señalan que la conceptualización de *inclusión educativa* no es errónea, no obstante, comparten la idea que el proceso de formación del profesorado podría ampliar sus límites, considerando el concepto de justicia social. Abonan la idea de un docente como un agente transformador en lo educativo y parte de esa relación entre el ámbito personal y social.

David Valenzuela

Capítulo 1

El docente pospandemia. Hacia una nueva identidad profesional

Carles Monereo Font[2], Paula Reyes Álvarez Bernárdez[3]

> Nunca permitas que una buena crisis se desperdicie. Es una oportunidad para hacer las cosas que alguna vez pensaste que eran imposibles (Rham Emanuel).

1.1 Incidentes críticos y educación

A lo largo de los años han sido varios los incidentes críticos que las comunidades y administraciones educativas han tenido que vivir y afrontar, en contra de su voluntad. A pesar de ello, los aprendizajes desarrollados ante los cambios experimentados han resultado en una reconstrucción del sistema educativo, generalmente mejor.

A principios del siglo XX, ante la amenaza de la tuberculosis, se introdujeron en muchas partes del mundo las escuelas al aire libre, propiciando un cambio inesperado en la educación; los estudiantes aprendían de y en su entorno natural, y en muchos casos los niños y niñas, incluso de distintas edades, realizaban actividades conjuntas, cooperando y aprendiendo unos de otros. La situación descrita propició un nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje que favorece situaciones que luego derivaron en la coeducación, los centros de interés, el aprendizaje globalizado, los grupos multiedad o el aprendizaje cooperativo.

En este siglo, la pandemia debida a la COVID-19 también está siendo un incidente crítico de gran magnitud que nos obliga a experimentar situaciones inimaginables hasta hace poco, como largos períodos de confinamiento o un elevado índice de personas hospitalizadas y de muertes. El impacto emocional ocasionado es indiscutible y está afectando de forma similar a

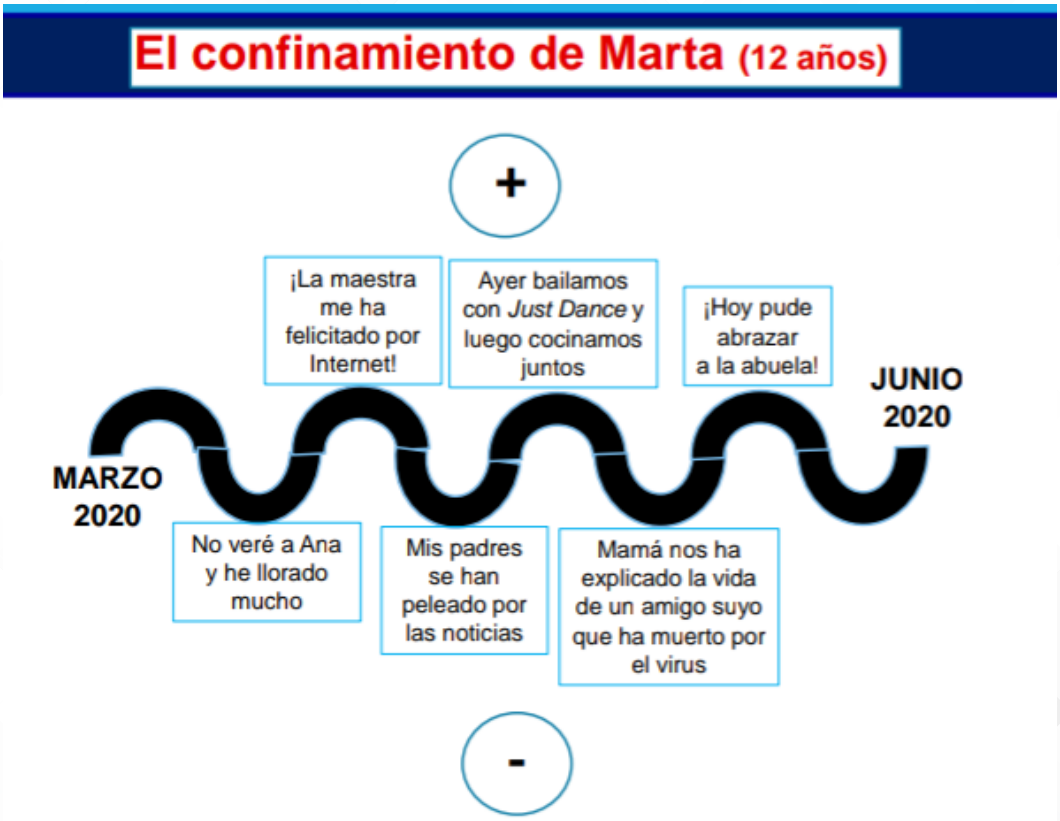
2 Psicólogo, Doctor en Psicología y catedrático de Psicología de la Educación en la Universitat Autónoma de Barcelona. Grupo de investigación SINTE. Correo: carles.monereo@uab.cat

3 Licenciada en Filología Hispánica, con máster en Enseñanza y Didáctica y Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Vigo (España). Docente de Didáctica y Lengua Española, Uniwersytet Mikolaja Kopernika, Polonia. Grupo de investigación SINTE, GRILES. Correo: paula.reyes.alvarez@gmail.com

niños, jóvenes y adultos en todo el planeta. Como muestra de lo que decimos, detengámonos a analizar el caso real de una estudiante y cómo vivió su confinamiento. Marta vive en Barcelona (España) y mediante una entrevista guiada y adaptada a su nivel, se le pidió que explicase cómo había sido la experiencia de estar confinada en casa con sus padres durante cuatro meses, de marzo a junio del 2020.

Por primera vez, ella se encontró con la noticia de que no iría a la escuela y que debía quedarse todos los días en casa, con sus padres, hasta nuevo aviso. La estudiante relata distintos acontecimientos que se muestran cronológicamente a través de un itinerario de vida —o *Journey Plot*— (**figura 1**). Esta herramienta se presenta como una solución para poder visualizar con claridad los hechos experimentados y descritos durante la entrevista y el valor o impacto emocional que ella ha dado a cada uno de esos hechos.

Figura 1. *Journey Plot* de Marta durante su confinamiento



Fuente: elaboración propia

En la parte superior del gráfico se sitúan los acontecimientos positivos que le pasaron y en la parte inferior los negativos. Entre los hechos negativos señalados por Marta se encuentra el no poder ver a su mejor amiga Ana, lo que le causó, en un primer momento, días de tristeza y de llanto; también le afectó negativamente la fuerte discusión que tuvieron sus padres a causa de las decisiones del gobierno sobre la pandemia. Un momento especialmente duro fue cuando

su madre les comunicó la muerte de un buen amigo suyo por culpa del virus. Les explicó la vida de ese amigo, cómo se conocieron y algunas anécdotas divertidas que les ocurrieron mientras estudiaban. Por otro lado, la continuación de las clases, aunque en modo virtual, representa un hecho muy positivo para Marta. En este sentido, relató que en repetidas ocasiones su maestra la felicitó por entregar las actividades bien hechas y a tiempo; también explicó lo mucho que disfrutó bailando y cocinando con sus padres, actividades que, antes de esta situación, nunca se habían dado. Un gran momento para ella fue cuando, pasados unos meses, las circunstancias mejoraron y pudo visitar a su abuela para abrazarla, algo que echaba muchísimo de menos.

Como se puede ver, la vida de Marta estuvo marcada por diferentes sucesos que supusieron experiencias vitales, probablemente inolvidables. Algunos de ellos fueron positivos, otros negativos, pero todos sirvieron para generar en ella, nuevos aprendizajes. A nuestro entender, todos estos aprendizajes suponen enseñanzas auténticas, obtenidas a partir de las propias experiencias e intereses, conectadas con su vida real, con sus seres queridos y, en especial, con algo alejado hasta ese momento de su vida, la idea de enfermedad y muerte. También nuevos descubrimientos, como la importancia de la investigación, de la cooperación internacional, de las vacunas. Todos estos aprendizajes, altamente significativos por su impacto vivencial y emocional no deberían desaprovechar, sino revivirse y analizarse al regresar a la escuela. Y en muchos casos nos consta que así ha sido.

No obstante, la duda es si realmente los que nos dedicamos a la educación habremos también aprendido de esta pandemia y si gracias a los distintos eventos que hemos vivido, positivos y negativos, seremos capaces de cambiar nuestra identidad como docentes[4] y nuestras prácticas educativas, en muchos casos poco eficaces, obsoletas ante los retos que la sociedad y el planeta nos están lanzando.

A continuación, trataremos de dilucidar qué es lo que deberíamos aprender de esta pandemia, qué deberíamos cambiar gracias a sus lecciones y, finalmente, qué tipo de docentes necesitaremos para llevar a cabo las transformaciones que necesitan nuestros sistemas educativos, si queremos sobrevivir a futuras crisis.

1.2 ¿Estamos aprendiendo?

La pandemia ha supuesto un momento de crisis a nivel mundial, pero uno de los grandes efectos que ha generado es la carga de estrés, tensión y angustia inesperada ante la incertidumbre de lo que nos esperará de ahora en adelante. Una situación como la descrita, es denominada desde la literatura especializada "incidente crítico" (Monereo y Monte, 2011), entendiendo como tal aquella situación o circunstancia inesperada que llega por sorpresa, para lo que no estamos preparados y que nos desestabiliza emocionalmente. Además de ello, los incidentes, especialmente cuando son críticos, nos obligan a dar una respuesta y también a repensar lo que se hace, cómo se hace y porqué se hace, con el fin de superar esa crisis, ese momento de inestabilidad, vulnerabilidad

4 Tal como recomienda la Real Academia Española (RAE), emplearemos siempre el masculino como término genérico para referirnos a ambos sexos.

y desasosiego emocional y cognitivo. En todo caso, y contrariamente a lo que puede pensarse, los incidentes también pueden ser positivos: un regalo inesperado, un acontecimiento feliz insospechado, un descubrimiento afortunado, una decisión con efectos mucho más positivos de lo previsto, pueden también modificar nuestra forma de ver el mundo.

Por desgracia los seres humanos pocas veces cambiamos por iniciativa propia, sino que lo hacemos ante situaciones extremas o de crisis. He aquí algunos ejemplos ocurridos en escenarios educativos, debidos a la pandemia, que aparecieron en periódicos de todo el mundo (un completo informe de cómo han actuado distintos países en el mundo frente a la COVID-19 en materia educativa, puede verse en OCDiLibrary, 2020).

En Perú, un profesor renunció a su trabajo debido a la actitud de los alumnos que, no solo no le escuchaban, sino que además se burlaban de él en sus sesiones virtuales por culpa de su incompetencia con el manejo de las tecnologías (la deserción de docentes en todo el planeta, debido a hechos parecidos, ha sido inmensa). En México, en cambio, otro docente también poco habituado a trabajar en un entorno *online* se puso a llorar en medio de su clase al sentirse inseguro e incapaz de seguir. Sin embargo, aquí, los alumnos, conmovidos por el acontecimiento, apoyaron y tranquilizaron a su profesor, ayudándole a manejar el computador y a continuar con la sesión. Como puede observarse, dos incidentes parecidos, pero con resultados y aprendizajes muy dispares. En el primero, maltrato de los alumnos y huida del docente, con un impacto negativo en su autoestima y autoconcepto profesionales, más que probable. En el segundo, en cambio, solidaridad de los alumnos quienes se responsabilizan también de la clase y mejoran las competencias de su profesor en el manejo de las herramientas digitales.

En otro lugar del mundo, en Venezuela, una adolescente de 16 años, muy buena estudiante, empezó a dar clases a sus primos que vivían en un edificio contiguo. Su iniciativa y valía llegó a oídos de los vecinos de su barrio, quienes se organizaron en grupos de ayuda recíproca. En algunos casos, a cambio de clases y apoyo educativo, se intercambiaban servicios culinarios, de "niñera" o de limpieza, etc. En este escenario, constatamos una situación de ayuda y aprendizaje entre iguales, un campo que aún se ha explotado muy poco en nuestras aulas, a pesar de los indudables beneficios que supone que los alumnos adquieran protagonismo y autonomía en su propio aprendizaje.

También en este tiempo se ha multiplicado a nivel mundial el método denominado "escuelas en casa" (*homescholling*). En países como Estados Unidos hay una vasta experiencia que considera que la mejor educación es aquella que tiene lugar en el propio domicilio. Si bien el hecho de que los padres se responsabilicen de parte de la Educación de sus hijos parece algo positivo, limitar buena parte de su socialización a las paredes del hogar tiene más riesgos que ventajas. La influencia de los iguales y de otras miradas sobre el mundo es evidente que enriquecen nuestros conocimientos y supone una defensa contra el adoctrinamiento y los sesgos críticos. De cualquier modo, el nivel de compromiso de las familias durante el confinamiento ha sido una de las claves que ha determinado que el vínculo con la escuela se fortaleciese o debilitarse inexorablemente.

En España, por otra parte, se introdujo una forma de agrupamiento interesante desde el punto de vista educativo. Con el fin de reducir los contagios se agrupó a los alumnos en las

denominadas "burbujas de aprendizaje". Una burbuja de aprendizaje está formada por un grupo específico de alumnos que comparte los mismos espacios físicos tanto en el aula, como en el patio o en el comedor. El buen funcionamiento de esta estrategia se trasladó a las situaciones de confinamiento domésticas de forma que los alumnos que formaban parte de una "burbuja" en la escuela, y que vivían relativamente cerca unos de otros, se ayudaban en las tareas escolares, distribuyéndose las funciones a realizar según sus recursos y capacidades. De ese modo, en la elaboración de un proyecto conjunto, los que tenían un mejor acceso a internet podían buscar información relevante ahí, mientras que los que tenían acceso a un núcleo familiar mayor podían realizar encuestas y entrevistas o aquellos en los que algún familiar tenía un taller o una oficina, podían ocuparse de confeccionar algunas tareas como maquetas, collages, murales, etc.

Por otra parte, algunas de estas "burbujas" se ampliaron a la participación en los proyectos de alumnos de distintas edades, e incluso a la inclusión de personas mayores, como los abuelos, fomentando una suerte de aprendizaje intergeneracional realmente fructífero. Indubitablemente se trata de prácticas que podrían tener cabida en la escuela y que promueven valores como la atención a la diversidad, la cooperación y la solidaridad. También, en los ambientes universitarios, muchos equipos de investigación de distintos campos del saber colaboraron de manera interdisciplinaria para dar una respuesta conjunta a los efectos producidos por la pandemia —en este sentido tuvimos la suerte de colaborar en el proyecto *Psicofight*[5] para aprender a regular las emociones en situaciones de confinamiento— (Monereo *et al.,* 2020).

Otro hecho remarcable ha sido la queja presentada por algunos colectivos de estudiantes, por ejemplo, bajo el *hashtag* "*#alarmaeducativa*", en especial en los estudios superiores, que han denunciado las malas prácticas de muchos profesores con la excusa de verse obligados a enseñar a través de tecnologías digitales a distancia. En muchos casos, en lugar de explorar modalidades de enseñanza más apropiadas a ese entorno, han seguido con sus "clases magistrales" a través de las pantallas y con una supuesta promoción del "aprendizaje autónomo", consistente en que los estudiantes leyesen por su cuenta una enorme cantidad de textos, en formato PPT o PDF, sin ningún tipo de guía o apoyo.

De igual modo, muchos docentes han regresado a las evaluaciones a través de test *online* "objetivos" de opción múltiple, de manera síncrona y con limitación estricta del tiempo para evitar al máximo la copia. La paradoja está servida y con las "nuevas tecnologías" en muchos casos se ha producido una regresión a "viejos formatos y prácticas" que creíamos superados, con clases expositivas dictadas por "bustos parlantes", y aprendizajes puramente memorísticos.

Por fortuna, otros docentes, ya introducidos en las oportunidades que ofrecen algunos recursos digitales, han explorado medios alternativos de enseñanza, han seguido trabajando con grupos cooperativos, han empleado *apps* que promueven la crítica reflexiva, la creatividad, el debate o la escritura colaborativa, etc. En definitiva, la brecha que existía entre docentes tradicionales e innovadores se ha agigantado. Y esa no ha sido, desgraciadamente, la peor de las brechas. Si algo ha constatado la COVID-19 es que, ante adversidades a nivel planetario como la que aún estamos sufriendo, la brecha entre ricos y pobres no sólo no se ha estrechado, sino que

5 Puede visitarse la página https://design2fightcovid19.com/psico-es/

ha crecido geométricamente. En el ámbito educativo muchos estudiantes que no tenían ni los recursos ni las condiciones necesarias para seguir aprendiendo (acceso y manejo de internet, espacio para el estudio, clima de convivencia adecuado, etc.) no han regresado a las escuelas tras las distintas fases de confinamiento (ver por ejemplo lo ocurrido en México según el excelente estudio de Medina *et al.*, 2021). Como era de esperar, el panorama que nos dejará esta crisis será variopinto, con enseñanzas muy diversas sobre lo que deberíamos conservar y promover y lo que tendríamos que evitar o directamente eliminar. La siguiente pregunta que necesariamente hemos de hacernos es: ¿seremos capaces de aprovechar todo ese cúmulo de experiencias?

1.3 Realmente, ¿cambiaremos?

Juan Ignacio Pozo, profesor de Psicología Educativa de la Universidad Autónoma de Madrid y autor de diferentes libros sobre el sistema educativo, reflexiona sobre la principal lección que nos dejará la pandemia: "nuestro modelo de escuela está pensado para una sociedad que ya no existe y la pandemia no ha hecho más que evidenciarlo" (Pozo, 2020, p.7). Pozo nos interpela, manifestando todo lo que ya sabíamos, que estaba escondido bajo la alfombra, y que un virus ha venido a destapar: ¿acaso no sabíamos que la brecha no era solamente digital, sino que muchos alumnos estaban en inferioridad de condiciones para aprender?, ¿no éramos conscientes de que bastantes docentes lo único que sabían hacer era "dictar" información en sus clases?, ¿no anticipamos que muchas situaciones familiares serían más un obstáculo que un apoyo para el aprendizaje?, ¿no podríamos pronosticar que muchos alumnos se desconectarán rápidamente de la escuela? Detengámonos un poco en estos interrogantes.

La investigación educativa ha sido rotunda al subrayar que, sin la implicación de las familias en los procesos educativos de sus hijos, los resultados son más precarios o, por lo menos, mucho menos previsibles. Es cierto que en algunos centros existen iniciativas muy serias para lograr esa implicación, pero también lo es que las familias que suelen tener un cierto nivel de compromiso y acuden a las reuniones convocadas son las que, precisamente, gozan de mejores condiciones económicas, culturales y sociales, y son más capaces de compensar situaciones de desconexión con la escuela. En la mayoría de las ocasiones, los tutores saben que algunos alumnos viven en entornos familiares que son la "crónica de un fracaso escolar anunciado". No tenemos aquí ni el espacio ni el conocimiento para abordar las soluciones a una problemática tan compleja, solo nos permitimos señalar que, si en los centros educativos no se identifican desde el primer momento esos entornos familiares y se cuida la relación con ellos de manera intencional y permanente, por supuesto en coordinación con todos los servicios sociales ofrecidos por la administración, en la próxima crisis volveremos a perderlos.

Otro problema que ha acentuado la COVID-19 es el creciente alejamiento que existe entre los estudiantes y lo que los centros educativos les ofrecen. Un síntoma de ello han sido los múltiples casos de alumnos que han tratado de escabullirse o zafarse de las clases, simulando que estaban presentes en las clases *online*, sin estarlo, excusándose falsamente por una mala conexión o solicitando reducir las tareas y exigencias de la materia. En algunos casos también los docentes han actuado como cómplices de esas actitudes, siendo mucho más laxos en sus demandas.

Pensamos que esto ha sido de nuevo un reflejo de algo que viene ocurriendo hace tiempo, de esa realidad paralela que existe entre lo que se produce en las aulas y fuera de ellas. Sabemos que nuestros estudiantes se interesan por los juegos, las series, la música, las noticias, los *TV-Realities*, los comics, las modas, las relaciones entre sus iguales, el sexo, etc., sin embargo, todo eso que forma parte de su día a día, de su cultura, no parece formar parte del currículum educativo. Si aprender supone construir lazos significativos y sustanciales entre las experiencias y conocimientos previos y los nuevos saberes que se ofrecen en la academia, es un grave error no llevar a los salones de clase todo ese caudal de conocimientos que forman parte intrínseca de la vida de nuestros escolares. A pesar de que durante el confinamiento, docentes y alumnos compartieron durante muchas horas el acceso a Internet, las investigaciones realizadas al respecto indican que pocas veces se empleaban recursos ajenos a los contenidos académicos preestablecidos (Medina *et al.,* 2021).

Curiosamente esa disociación también se produce —y la pandemia lo ha acentuado— en los usos de los ordenadores y las redes digitales que desempeñan los estudiantes. La mayoría de los alumnos saben utilizar los computadores para jugar y comunicarse con sus amigos, pero no para aprender. Algunos estudios incluso muestran sus carencias cuando necesitan buscar información en internet para realizar alguna tarea académica. No saben emplear buscadores específicos, más allá de *Google*, no saben utilizar *keywords* apropiados en las búsquedas, tienen serios problemas para discriminar entre lo que es cierto y lo que es falso —las famosas *fake news*— o entre lo que son hechos y opiniones.

Finalmente, siempre hemos sabido que muchos docentes no han querido entrar en la era digital, y a pesar de las oportunidades de formación ofrecidas, se han resistido a que los ordenadores entraran en su vida profesional, más allá de proyectar "*PowerPoints*" y distribuir textos a "empollar", que aún han contribuido a hacer más expositivas y reproductivas las clases. Por otra parte, y paradójicamente, la pandemia también ha evidenciado las ventajas y posibilidades que ofrece la presencialidad y parece improbable que las tecnologías puedan sustituir el cara a cara corporal en un futuro inmediato. Acompañar, comprender, empatizar, provocar o inspirar son habilidades que muy difícilmente una máquina basada en algoritmos podrá reproducir o reemplazar. En definitiva, tenemos docentes que se resisten a las tecnologías y que sin embargo básicamente hacen lo que esas tecnologías podrían hacer mejor, de forma más estructurada y actualizada, y a mucho menor coste. ¿No deberíamos prescindir de este tipo de docentes, por llamarlos de algún modo, y sin embargo promover formadores que realmente ayuden a construir a los ciudadanos y profesionales que demanda el siglo XXI? El siguiente punto aborda esta cuestión.

1.4 ¿Qué docentes necesitamos tras la pandemia?

Como hemos visto, la pandemia no ha hecho más que agudizar y amplificar lo que ya sabíamos. Nuestros centros y profesores, que cumplían su función formativa el pasado siglo, no nos sirven para los actuales desafíos. La Unesco se anticipó mostrándonos cuáles son los diecisiete retos que tenemos frente a nosotros (Sachs *et al.*, 2021). Si tomamos, por ejemplo, el caso de Colombia (**figura 2**) vemos que solo se salva el esfuerzo realizado en el desarrollo de energías accesibles

para toda la población, limpias y renovables. Sin embargo, existen ocho áreas que requieren una intervención urgente (en rojo), estando tres de ellas estancadas en su progresión: crecimiento económico y trabajo digno; reducción de desigualdades, y vida en la tierra.

Figura 2. Informe sobre los objetivos de desarrollo sostenible en Colombia

Fuente: Sachs *et al.* (2021).[6]

Desde nuestros sistemas educativos, necesitamos ciudadanos que adquieran las competencias necesarias para minimizar esos riesgos, competencias que van mucho más allá de aprender los saberes tradicionales, en muchos casos de forma mecánica y poco comprensiva. Y para que ello se produzca, contar con docentes capaces de hacerlo debería ser la primera de nuestras prioridades. ¿Pero qué competencias deben, a su vez, tener esos docentes? Partiendo de lo que nos dice la investigación educativa al respecto (de la multitud de publicaciones existentes hemos seleccionado algunas recientes: Barrero *et al.,* 2020; Cooker *et al.,* 2021; Dussel *et al.,* 2020; Grays-Wiley, 2020), consideramos que estas serían los diez bloques de competencias clave que debería acreditar todo docente pospandemia.

6 Datos específicos de Colombia se pueden ver en https://dashboards.sdgindex.org/profiles/colombia

1.4.1 Docentes con una identidad profesional flexible y estratégica

Cambiar la identidad de un docente no es tarea fácil porque ello supone cambiar sus distintos roles y funciones, y hacerlo de manera profunda modificando su forma de ser y entender su práctica educativa. Por ejemplo: un mismo docente puede ser licenciado en química, y por consiguiente experto en su materia, pero a la vez suele ser también instructor o comunicador de su materia porque trata de enseñarla; al mismo tiempo también, acostumbra a ser tutor porque cuida del desarrollo personal de algunos estudiantes e informa a sus padres de sus problemas y progresos; además, también corre a su cargo la convivencia en las clases y el cumplimiento de ciertas normas de conducta; además de vez en cuando debe actuar como evaluador y evidenciar que sus alumnos están aprendiendo lo que les enseña; asimismo forma parte de un grupo de profesores con los que tiene que coordinarse y tomar algunas decisiones sobre las programaciones, los calendarios, etc. En definitiva, un docente es al mismo tiempo muchos docentes en uno y todos ellos forman parte de su identidad profesional. Sin embargo, debido al momento que experimentamos, este docente necesita incluir otro yo más, nos referimos a un yo como docente pospandemia, o lo que es lo mismo, a un docente más flexible y estratégico, capaz de adaptarse a las circunstancias y tomar decisiones sobre ella, además de conectar la realidad extraacadémica con la escuela.

1.4.2 Docentes que representen buenos modelos de conducta

Otro elemento del docente pospandemia es que sea un buen modelo para aquellas personas que se están formando. Los alumnos no solo aprenden lo que enseña explícitamente el docente, sino también lo que es, a veces de manera bastante implícita. Sus actitudes, su manera de enfrentar las contrariedades, su sentido del humor, la proximidad con sus alumnos, su empatía y comprensión, la justicia de sus decisiones, etc., forman parte de esa enseñanza. En tiempos de crisis ese "modelo" aún es más importante si cabe. Tomar consciencia de esa influencia tiene mucho que ver con lo que comentábamos en el apartado anterior: adoptar unas posiciones profesionales de manera intencional, conformando una identidad propia y singular. Otra cosa distinta es la identidad de esa persona en calidad de votante de un partido político, o madre, o fan de un tipo de música. Cada contexto reclama un tipo de posicionamiento o identidad que puede tener contradicciones, y precisamente esas contradicciones son las que van conformando nuestro yo y nos permiten regular lo que pensamos, hacemos, decimos y sentimos en uno u otro entorno social.

1.4.3 Docentes que promuevan la participación democrática

Tener presentes las necesidades y motivaciones de los estudiantes es un aspecto conocido y repetido a la hora de empezar a diseñar nuestras planificaciones de aula. Sin embargo, es preciso dar un paso más para lograr que esa participación se transforme en compromiso e implicación en las actividades de clase, especialmente con los alumnos mayores. La posibilidad de que los estudiantes puedan introducir algunos temas no contemplados en el temario u opinar sobre el modo de impartir las clases, proponiendo algún método o la utilización de algunos materiales o puedan coconstruir con su docente las rúbricas con las se evaluarán sus trabajos. Se trata de

opciones que, por una parte, aumentan la transparencia del proceso de enseñanza y, por otra, otorgan un mayor protagonismo a los alumnos en su aprendizaje al convertirlos en copartícipes o *partners* de la enseñanza.

1.4.4 Docentes dialogantes

El aprendizaje es una construcción social en la que la herramienta más importante es el diálogo. Todos aprendemos gracias a la mediación de otras voces, con las que, a través del diálogo, negociamos el sentido y el significado de lo que nos rodea. Este es el motivo por el cual los docentes deben dominar distintas formas de dialogar según cuales sean sus objetivos educativos. Por una parte, tendríamos los diálogos que corresponden a la posición de instructor y comunicador y que buscan que el alumno describa, compare, defina, ejemplifica, argumente, etc. Se orientan pues hacia un impacto cognitivo y a veces se han denominado "ayudas frías"; pero con relación a otra posición, la de tutor y consejero, el docente puede emplear "ayudas cálidas" en sus interacciones, orientadas a tener un efecto emocional, más persuasivo, como: elogiar una decisión, validar un sentimiento, reforzar una opinión, pedir ayuda o colaboración, cuestionar una acción, etc. Estas distintas formas de diálogo, además, pueden y deben convertirse en maneras de dialogar internamente, en el espacio mental de cada alumno, favoreciendo en gran medida la autonomía de aprendizaje: cuando el alumno empieza a aprender de sus propios diálogos mentales.

1.4.5 Docentes ambiciosos y valientes, que innoven permanentemente

Un docente debe intentar mejorar en cada nuevo curso, probando nuevos métodos y actividades. Cuando un profesor hace un cambio relevante en sus prácticas docentes, útil y coherente, no solo está haciendo un favor a sus estudiantes, sino que el beneficio es también para sí mismo porque consigue aumentar la motivación hacia su trabajo. Sabemos que un docente motivado, que cree en lo que expone y le gusta el modo en que lo hace, aumenta considerablemente la motivación de sus alumnos. Este interés por la mejora y la innovación constantes debe acompañarse de la actualización y la indagación.

Revisar la investigación educativa existente sobre las mejores formas de enseñar unas determinadas competencias vinculadas a unos contenidos debería formar parte de los hábitos de un docente que quiera estar al día de su profesión (*Research-based Teaching*). Asimismo, analizar su práctica, tratando de obtener evidencias de que lo que hace es preferible a lo que hacía antes, también debería ser usual en un docente del siglo XXI (*Teaching Research*).

1.4.6 Docentes que favorezcan la seguridad y la confianza de sus alumnos

La pandemia no ha hecho más que aumentar en muchos alumnos un sentimiento de inseguridad y vulnerabilidad sobre un futuro que ahora parece aún más incierto, especialmente en alumnos con baja resiliencia y que, por sus características personales —timidez, *hándicap*, perteneciente a una minoría, etc.— pueden ser objeto de acoso o maltrato (por ejemplo, *ciberbullying*), es importante ofrecerles recursos para que se sientan seguros y confiados en el centro educativo

y, por ende, en su vida. Introducir y analizar conjuntamente en clase, distintas situaciones que pueden producirse en la vida diaria y hablar sobre diferentes maneras de superarlas puede ser un buen medio para que los alumnos adquieran estrategias de afrontamiento. El estudio de casos basado en incidentes o en dilemas morales, la presencia de testimonios reales, las dramatizaciones y actividades de *role-playing*, etc., pueden ser metodologías ideales para ello[7] (ver Monereo y Monte, 2011).

Por otra parte, la escuela debe ser un lugar seguro, en el que los alumnos puedan equivocarse sin problemas. En fundamental enseñarles la importancia de cometer "buenos errores" como la mejor vía para aprender mejor. En este sentido, al menos en la enseñanza obligatoria, la idea de "suspender o reprobar" debería eliminarse de las cartillas y del vocabulario de los docentes. Estamos formando ciudadanos, los mejores posibles, y la evaluación debe ser de cada alumno consigo mismo, subrayando los progresos personales. En este nivel, la escuela ha de ser inclusiva por definición y todos los alumnos deben recibir la atención que necesitan para avanzar a su ritmo. El mensaje debe ser que el mundo es un lugar abierto a muchas posibilidades, que siempre podemos encontrar nuestro lugar en él y, en todo caso, siempre podemos cambiar.

1.4.7 Docentes que se manejen en entornos híbridos de enseñanza-aprendizaje

Como hemos venido sugiriendo, la existencia de distintos entornos de enseñanza y aprendizaje es hoy más que nunca una realidad que forma parte de nuestro quehacer diario. Aprendemos a lo largo y ancho de la vida a partir de un sinnúmero de experiencias más o menos formalizadas, y lo digital, lo analógico, lo virtual, lo real, lo presencial, lo sincrónico y lo diacrónico, se mezclan en un proceso de hibridación cada vez más elevado.

Una de las conclusiones que ha obtenido mayor consenso tras la pandemia, es la necesidad de que los docentes se manejan perfectamente en entornos digitales. En realidad, esta afirmación debería matizarse. Lo que realmente esperamos es que el buen docente sepa decidir cuáles son los recursos más adecuados para lograr que un grupo específico de alumnos adquieran de forma óptima una serie de competencias para dar respuesta a los problemas que probablemente encontrará en su trayectoria vital. Dicho de otro modo, valorar que, si se trata de modificar actitudes, las actividades cara a cara que tengan un alto nivel de impacto emocional, resultarán mucho más eficaces que analizar un caso ficticio, a distancia y a través del ordenador. En cambio, la elaboración conjunta y sincrónica de un mapa de conceptos, con una herramienta digital, sobre un texto también digital, compartido a través del ordenador, por parte de un grupo pequeño de alumnos, con el fin de extraer sus ideas principales, puede resultar lo más conveniente. En definitiva, necesitamos docentes versátiles, capaces conectar con la cultura de sus alumnos y diseñar entornos híbridos que garanticen el mejor aprendizaje para sus alumnos.

7 Revisar por ejemplo la selección de incidentes que pueden encontrarse en: https://www.critic-edu.com/videos Asimismo se ofrece una pauta para el análisis de incidentes críticos (PANIC) que puede resultar muy útil para ese análisis.

1.4.8 Docentes capaces de involucrar a sus alumnos en proyectos útiles

El docente pospandemia debe contribuir al desarrollo de un mundo sostenible y para ello debe seleccionar los contenidos y competencias a enseñar en función de un "perfil de salida" que garantice que sus alumnos serán capaces de afrontar los principales desafíos de su contexto personal, local y, a ser posible, planetario. Tal como hemos señalado, en los centros educativos colombianos, siguiendo con el ejemplo, debería darse prioridad a proyectos educativos relacionados con los principales ámbitos de emergencia del país. En el seno de estos ámbitos, pongamos por caso "la vida en la tierra", esos proyectos podrían ajustarse en función de los intereses y necesidades de los propios alumnos. En un escenario rural, por especificar, los alumnos podrían realizar un estudio sobre la calidad de vida de los animales salvajes, domésticos y de granja en su entorno. Los resultados podrían servir para establecer un decálogo de consejos para la población, con el fin de mejorar la vida de esos animales. Decálogo que quizás las autoridades de la zona puedan llegar a dictaminar que sea una normativa de obligado cumplimiento. Estaríamos hablando de un proyecto de aprendizaje-servicio a través del cual los alumnos no solo aprenden conocimientos y competencias útiles o auténticas (realistas, funcionales y socializantes), sino que ayudan a resolver problemas reales de su entorno vital.

La clave aquí sería la identificación de esos problemas y retos, como situaciones finalistas que los alumnos deberían ser capaces de resolver al finalizar su etapa de enseñanza obligatoria.

1.4.9 Docentes que trabajen en equipo y en redes profesionales

También la pandemia ha tenido un efecto positivo sobre el trabajo en equipos y redes docentes. Tradicionalmente el desempeño docente ha tendido a ser una labor individual, cuando no directamente aislada. El viejo axioma de "cada maestrillo tiene su librillo" y la interpretación confusa y corporativista de la "libertad de cátedra" se han manifestado con frecuencia como la posibilidad de que algunos docentes puedan actuar por cuenta propia e independiente, sin rendir ningún tipo de cuentas y bajo su absoluto criterio. La crisis del COVID-19 ha mostrado con claridad que un trabajo coordinado, en el que existan intercambio de ideas, actividades y materiales, resulta infinitamente más productivo, placentero y seguro. En este caso las tecnologías se han mostrado como aliados insustituibles y las plataformas digitales han logrado la colaboración entre profesionales que, habiendo convivido muchos años en el mismo despacho, nunca habían compartido nada. También el trabajo en redes ha incrementado, paradójicamente, la socialización entre profesores y alumnos y familias que antes no habían encontrado la oportunidad de comentar cuestiones personales y que ahora, bajo la protección de las pantallas, se muestran más abiertos y francos. Por último, la posibilidad de coordinar esfuerzos para elaborar y compartir materiales digitales en repositorios de libre acceso ha abierto una casi inagotable fuente de oportunidades.

1.4.10 Docentes que evalúen sus evaluaciones

Por último, aunque no menos importante, está el impacto que han tenido las situaciones de confinamiento en relación con la evaluación de los aprendizajes. Sin negar los momentos en que es preciso acreditar, de manera sumativa, los aprendizajes que un alumno ha realizado a lo largo

de un período de tiempo prolongado, el resto de las evaluaciones que aplicamos los docentes deberían tener un carácter formativo y formador, es decir, deberían ofrecer información precisa sobre la bondad y eficacia de los procedimientos que emplean los docentes para enseñar y los alumnos para aprender.

Sabemos que la evaluación tiene efectos potentísimos sobre la manera en que aprenden los alumnos y que, si modificamos la una, modificamos en gran medida la otra. Por otra parte, las sesiones de devolución de las evaluaciones, cuando se realizan adecuadamente, constituyen momentos cruciales para el aprendizaje. Indicarle a un alumno dónde ha fallado y explicarle qué podría hacer o pensar, sin darle la solución correcta, para corregir su error, dejándole que vuelva a intentarlo, constituye una propuesta de alto impacto en su aprendizaje.

John Ruskin, un famoso reformador social británico de finales del siglo XIX, cuyas ideas influyeron enormemente en Mahatma Gandhi, escribió: "educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía". Para hacer frente a los grandes retos que nos propone este siglo (téngase en cuenta que mientras escribimos esto y sin que la pandemia del COVID-19 haya aún desaparecido, se ha iniciado una guerra entre Ucrania y Rusia de la que ya se sienten los estragos principalmente en el plano económico y a nivel global), necesitamos mujeres y hombres que aún no existen, personas capaces de revertir los estragos que, hasta el momento, hemos hecho los humanos en la sociedad y en el planeta Tierra. Debemos confiar en que una vez más quienes atesoran nuestro mejor capital, nuestros educadores, habrán aprendido de estas crisis y serán capaces de promover, a través de sus alumnos y como dice la frase de Emanuel con que iniciamos este texto, aquello que ahora parece imposible, es decir, una sociedad en paz, justa y equitativa, dentro de un planeta saludable y sostenible por muchos más siglos.

Referencias

Barrero, M., Lara, M., Perlado, S. y Palacios, N. (comp.) (2020). *La escuela que viene. Reflexión para la acción. Una crisis como oportunidad para contribuir a la mejora de la educación y la escuela*. Fundación Santillana.

Cooker, L., Cotton, T. y Toft, H. (2021). *Transforming Teaching Global Responses to Teaching Under the Covid-19 Pandemic.* Routledge

Dussel, I., Ferrante, D. y Pulfer, D. (comp.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y a la espera*. Buenos Aires: UNIPE. http://www.grade.org.pe/creer/archivos/pensarlaeducacion.pdf

Grays-Wiley, V. (2020). *Next Level Teaching-beyond Pandemic 2020: Moving Forward-Eyes Wide Open.* WestBow Press.

Medina, L. *et al.* (2021). *Educar en contingencia durante la COVID-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. SM.

Monereo, C. (2010) La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *52*; 149-178.

Monereo, C., Monguet, J. M., Trejo, A. y Catta-Preta, M. (2020). El proyecto *PsicoFight*: afrontar conflictos durante el confinamiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos L* (número especial), 313-324.

Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos en secundaria*. Graó.

OCDiLibrary (2020). *Lessons for Education from COVID-19. A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*. https://doi.org/10.1787/0a530888-en

Pozo, J. I. (2020). *¡La escuela está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada.* Biblioteca Innovación Educativa.

Sachs, J., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G. Y Woelm, F. (2021). *The Decade of Action for the Sustainable Development Goals: Sustainable Development Report 2021*. Cambridge University Press. https://www.sdgindex.org/reports/sustainable-development-report-2021/

Unesco. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

Unesco. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible. Hoja de ruta*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896

Capítulo 2

Práctica pedagógica del docente en escenarios educativos emergentes en el siglo XXI

Alexander Ortiz Ocaña[8]

2.1 Introducción

Es conocido que las primeras reflexiones sistematizadas, armónicas y coherentes sobre lo educativo y lo pedagógico emergen en las obras de Montessori (1913), Herbart (1935), Neill (2010; 2012; 2013), Rousseau (2011), Pestalozzi (2011) y Comenio (2012). En la pedagogía alemana, además de los aportes originarios de Herbart, encontramos los trabajos de Kant (2013), Natorp (1915), Dilthey (1951; 1980), Simmel (2008), Luhmann (1996; 1997) y Luhmann y Schorr (1990; 1993). En Francia se destacan, entre otros, Hubert (1965), Durkheim (1976; 2002), Mialaret (1976; 1985), Perrenaud (1999), Meirieu (2001; 2009; 2011) y Ranciére (2010). En España sobresalen los aportes de García (1984), Monereo (1988), Coll (1992; 1994), Bisquerra (1998), Traveset (2013), Colom *et al.* (2008) y Santos (2012; 2000). La pedagogía anglosajona tiene entre sus principales representantes a Dewey (1926; 2003) y Bruner (2000; 2012).

En Latinoamérica son significativos los trabajos de Solari (1966), Lemus (1969), Luzuriaga (1984), Prieto (1985), Saavedra y Suárez (2001), Medina y Salvador (2002), Hoyos *et al*. (2010), Civarolo (2011), Díaz-Barriga (2012), Trejo (2012) y Mendoza (2015). Asimismo, en el continente latinoamericano son relevantes los trabajos de autores cubanos y colombianos. En Cuba se destacan De la Torre (1904), Aguayo (1927; 1933), González (1946), Álvarez de Zayas (1992; 1997), López (1996), Fuentes y Álvarez (1998) y Addine (1998, 2004). En Colombia resaltan Zuluaga (1979; 2005), De Zubiría (1994, 2011), Zambrano (2001; 2006; 2011), Flórez (2005), Quiceno (2005; 2015), Tamayo (2007), Runge (2008; 2015), Ríos (2008), Martínez (2010), Carvajal (2010), Bedoya (2013), Herrera (2013), Hoyos (2013), Echeverri (2015), Runge *et al.* (2015), entre otros no menos importantes.

8 Licenciado en Educación, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba, Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima, Perú, Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú, Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Director del grupo de investigación GIEDU: Infancia y Educación. Correo: aortiz@unimagdalena.edu.co.

En Colombia encontramos además un nutrido número de autores que han estudiado las concepciones pedagógicas de otros países. Tal es el caso de Zambrano (2006; 2011), quien ha estudiado a profundidad la tradición pedagógica francesa, y Runge (2008) que es experto en la pedagogía alemana.

Es preciso poner a dialogar a los autores de los diversos países sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. Es interesante escuchar no solo a los pedagogos de la postmodernidad sino tener en cuenta además los aportes de autores latinoamericanos que desarrollaron su obra a inicios y mediados del siglo XIX, como De la Torre (1904), Aguayo (1927; 1933) y González (1946), Solari (1966), Lemus (1969), junto a otros autores europeos como Hubert (1965).

Los seres humanos que han configurado culturalmente la pedagogía (investigadores sociales, filósofos, pensadores, profesores y maestros) tienen en común un sistema de referentes comunes, algo similar a lo que Bourdieu (2007) evocaba con el nombre de campo de las posibilidades estratégicas. Pero Foucault (2010) afirma la autonomía absoluta de ese campo al que llama episteme y rechaza como ilusión doxológica el intento de encontrar el principio explicativo de lo que sucede en dicho campo en las divergencias de intereses o de hábitos mentales en los individuos y en el campo de la polémica, ambos definidos por Bourdieu. Es decir, Foucault transfiere al cielo de las ideas las oposiciones y los antagonismos que hunden sus raíces en las relaciones entre los productores y los usuarios de las obras, en este caso pedagógicas.

Por otro lado, según Zambrano (2006), desde la filosofía, el concepto se asocia a una región de saber con el potencial de visibilizar los componentes traídos a la realidad. Estos componentes definen el concepto. "Todo concepto tiene componentes y se define por ellos" (Deleuze, 1999, p. 21). Por ejemplo, el concepto de pedagogía incluye la formación, pero también el proceso o el hecho educativo, la escuela, la disciplina, el sistema, el poder, el sujeto, la enseñanza y el aprendizaje. "Por sus componentes, el concepto tiene una historia, lo cual no implica que sea primero que otro. La posición en el pensamiento responde a su capacidad de explicación, a la manera como sus componentes permiten situarnos en el mundo" (Zambrano, 2006, p. 44). La disposición de los componentes del concepto hace que éste sea diferente con relación a otros conceptos:

> Ellos remiten refractar y explicar la realidad. En la primera condición, el concepto sirve de terreno para una visión del mundo o una parte de éste. En la segunda, su función es explicar, crear una discursividad que como fuerza articula, repite y crea intersecciones (p. 44).

Todo concepto es histórico, *oscilántico*, dinámico, cíclico y dialéctico, se configura en forma de zigzag, al estilo del vuelo de las mariposas, dialogando con sus propias tensiones, paradojas y contradicciones. De ahí que en un concepto "siempre hay porciones o trozos de componentes de otros conceptos que responden a otros o suponían otros planos" (Deleuze, 1999, p. 21).

La Pedagogía, ante todo, es un concepto. No hay ciencia sin configuración lingüística. No hay saber pedagógico sin discurso. No hay reflexión sin lenguaje. No hay enseñanza sin palabras, sin nociones y sin conceptos. Los seres humanos somos los únicos seres vivos que no podemos

vivir sin conceptos. Nuestra vida es una configuración conceptual comprensiva. Los conceptos definen nuestra configuración vital.

A lo largo de la historia y el desarrollo de la humanidad y de las ciencias de la educación han proliferado diversas percepciones sobre el estatuto epistemológico y el carácter científico de la pedagogía. Estas percepciones, imaginarios y criterios difieren según los países, la época, las prácticas pedagógicas y los autores. Algunos consideran que es una ciencia, otros consideran que es un arte, otros la asocian a la filosofía y algunos esbozan un enfoque integrador.

En el caso concreto de Latinoamérica, varios autores han configurado el objeto de estudio de la pedagogía y han asumido sus postulados como ciencia, a partir de una asimilación acrítica y dogmática de los presupuestos de la ex-URSS y la antigua República Democrática Alemana, sin armonizarlos con la amplia y diversa experiencia pedagógica latinoamericana ni con las condiciones históricas y socioculturales de cada país. Es evidente la necesidad de profundizar en el estudio de la configuración epistémica de la noción de pedagogía con el fin de intensificar nuevamente y exaltar el debate conducente a develar su estatuto epistemológico y establecer sus bases teóricas, contribuyendo de esta manera al mejoramiento y transformación de la práctica pedagógica.

Runge *et al.* (2015) señalan que en Colombia proliferan diferentes concepciones sobre pedagogía. Para cada actividad humana existe una respectiva pedagogía. No solo los académicos utilizan la expresión "pedagogía" para referirse a cuestiones diferentes, sino que en casi todas las profesiones y actos se utiliza una pedagogía específica. De esta manera, los agentes de tránsito colocan comparendos pedagógicos, se habla de pedagogía de la pregunta, pedagogía del cuerpo, pedagogía del texto, pedagogía de la ternura, la caricia o el amor; la policía en los colegios habla de la pedagogía de la requisa, y en las zonas de conflicto se intenta desarrollar una pedagogía de la tolerancia.

En los principales postulados esbozados en este artículo subyacen las ideas fundamentales de eminentes filósofos como Kant (2004; 2013), Nietzsche (1977; 2013) y Gadamer (1990; 2012), quienes delinean concepciones pedagógicas muy interesantes que no deberían ignorarse en nuestros días. También nos basamos en la pedagogía escolar de Simmel (2008), en la propuesta de Educación para la emancipación (Habermas, 1978; Adorno, 1998), y en ideas sobre el ser humano encontradas en las obras de Sherrington (1984), Ryle (2005), Popper y Lorenz (2000).

Para armonizar los principales conceptos presentados en este capítulo, fue necesario tener en cuenta además concepciones educativas que han dejado una impronta en la práctica pedagógica actual. Nos referimos a los principios básicos del currículo, aportados por Tyler (1986), teniendo en cuenta que, si bien es cierto que su propuesta ha sido muy cuestionada en la actualidad desde teorías posmodernas, sus planteamientos han dejado huellas indelebles en el saber y la práctica pedagógica de nuestro país y de Latinoamérica. Sin embargo, esta episteme ha sido enriquecida por los aportes de Freire (1994; 2014), fundamentalmente los tesoros conceptuales, programáticos y axiológicos descubiertos en sus *Cartas a quien pretende enseñar* y en su ya eterna *Pedagogía del oprimido*; así como las principales doctrinas de Bruner (2000; 2012), en las que se devela la importancia que este notable psicólogo le atribuye a la educación para

la formación y el desarrollo humano, y finalmente, la propuesta de educación basada en la complejidad, esbozada por Morín (2001; 2012).

La configuración epistémica que hemos logrado en este trabajo se nutre de resultados de importantes investigaciones llevadas a cabo en el campo de la educación por investigadores de distintos países del mundo, no solo de habla hispana sino también anglosajones o de la escuela francesa. Así, pudimos alimentarnos de las obras de Meirieu (2009; 2011), quien demuestra con una solvencia extraordinaria que el aprendizaje en sí es importante, pero lo más significativo en la educación de hoy es develar el cómo aprende el sujeto y el rol del docente en dicho proceso. Esto es refrendado por Bain (2007; 2014), creativo autor que describe y caracteriza con una magistralidad sin igual lo que hacen los mejores docentes y estudiantes universitarios para tener éxito en sus respectivas actividades de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, Finkel (2008) nos exhorta a dar la clase con la boca cerrada, para poder estimular el pensamiento y la creatividad de los estudiantes mediante una enseñanza basada en la indagación, mientras Sarason (2002) concibe la enseñanza como un arte de representación.

Todos estos aportes contemporáneos al campo de la educación nos invitan a pensar la didáctica en el siglo XXI, desde miradas novedosas como las que evidencian Díaz-Barriga (2012) y Santos (2012), autores comprometidos con la educación de nuestros pueblos y quienes consideran que, en efecto, en la actualidad es necesario configurar nuevas propuestas pedagógicas desde la epistemología de la escuela que aprende.

Por supuesto que nuestra propuesta se enriquece y se cimienta con los modelos clásicos de la educación, la pedagogía y la didáctica, tales como Comenio (2012) con su inmensa *Didáctica magna*, Rousseau (2011), con su *Emilio o de la educación*, que es una obra de obligada lectura por toda aquella persona que intente educar o escribir sobre la educación, Pestalozzi (2011) describiéndonos *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, Herbart (1935), quien nos muestra el camino de educar a través de la instrucción y, por supuesto, Dewey (1926; 2004), quien hizo innumerables aportes a la ciencia de la educación.

Las voces de estos clásicos y sus propuestas educativas, pedagógicas y didácticas las podemos escuchar y visibilizar hoy en las críticas que Nussbaum (2005; 2012; 2013) les hace a los modelos educativos actuales, básicamente porque ignoran aspectos esenciales para una educación de calidad en la democracia, que necesita de las humanidades, y a partir de ahí hace una propuesta para el desarrollo humano, que propende por la creación de capacidades, que podría ser contrastada con el modelo basado en competencias. Ya en la primera mitad del siglo XX se había alzado la voz de Arendt (1948), en defensa de la educación de la ciudadanía, y configurando una *pedagogía de la humanidad*. Una propuesta similar hace los eminentes sociólogos Lyotard (2014) y Bauman (2005; 2014), quienes caracterizan los retos de la educación en la postmodernidad, sobre todo en la etapa que este último autor ha denominado modernidad líquida o mundo líquido, sustentándose en la idea de una cultura líquida develada por Simmel (2010).

A pesar de las justas críticas realizadas a los diversos modelos educativos que han proliferado a lo largo de la historia de la educación, para llevar este capítulo a feliz término fue necesario considerar aportes precedentes relacionados con la temática de los modelos pedagógicos

(Peiró, 2005; Colom *et al.*, 2008; Ortiz, 2009, 2013, 2014, 2015a, 2015b; Traveset, 2013; Not, 2013; Hernández, 2014), así como estudiar la obra de diversos autores que han realizado investigaciones educativas en Colombia y cuyos aportes han sido muy valiosos para nuestra investigación (De Zubiría, M. y De Zubiría, J., 2002; Zuluaga *et al.*, 2003; De Zubiría, 1994; Flórez, 2005; De Zubiría, J., 2011; Zambrano, 2006, 2011; Hoyos, 2013).

Las teorías son modelos explicativos de una realidad determinada, y los paradigmas son modelos teóricos que los seres humanos configuramos con la finalidad de analizar, interpretar, comprender o transformar el mundo en el que vivimos. Desde esta mirada, los conceptos y propuestas planteadas en este capítulo no constituyen un paradigma educativo ni pretenden asumir el rol de una teoría pedagógica, curricular o didáctica. Constituyen más bien modestos aportes que permiten comprender el mundo de lo educativo; no son pautas ni recetas metodológicas, sino ideas básicas para la configuración del modelo pedagógico de la organización educativa.

> Las teorías educativas, los modelos pedagógicos, las propuestas didácticas no son verdades sobre la mente, la inteligencia, el niño o la pedagogía, sino formas de ver el mundo, interpretaciones históricamente construidas que conllevan supuestos políticos, cognitivos e incluso filosóficos (Herrera, 2013, p. 117).

Como se podrá apreciar, este es un capítulo de contenido práctico. No obstante, no se ha podido mantener libre de teoría, por cuanto es esta precisamente la que ilumina y guía la práctica. Hay una gran influencia de Sócrates tal y como se representa en los *Diálogos* de Platón. No obstante, el texto no es un manual ni un compendio de temas relacionados con los modelos y las prácticas pedagógicas. Es, ante todo, un pórtico por el cual los docentes pueden entrar al mundo de la configuración del modelo pedagógico organizacional, lo cual permitirá reconfigurar nuestras prácticas pedagógicas cotidianas. Además, será útil para profundizar en el debate sobre las semejanzas, diferencias y relaciones dialécticas entre educación, instrucción y formación.

El capítulo no contiene recetas ni verdades absolutas, nosotros tampoco las tenemos. La finalidad de este trabajo es provocar, incitar y estimular el diálogo respetuoso y altruista con los docentes y con nosotros mismos, pero un diálogo crítico y reflexivo, que nos permita cuestionar nuestra propia práctica pedagógica y comprender las teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos que subyacen en ella. No es intención de este trabajo que los docentes toleren en forma áspera y absorban de manera inmóvil como receptores pasivos las reflexiones que aquí se esbozan sino exhortarlos y exhortarnos a asumir un rol activo y un papel protagónico como lectores en la configuración de la pertinencia educativa, agudeza académica y solvencia pedagógica de este capítulo.

Para lograr lo anterior se tienen en cuenta los postulados teóricos esbozados por otros autores, y los hallazgos de investigaciones precedentes, nutridos por los aportes de los docentes, estudiantes, directivos docentes y padres de familia.

¿Existe una, ninguna o varias *ciencias de la educación*? Esta pregunta no es objeto de debate en este artículo en el cual nos incorporamos a la discusión epistemológica sobre la educación y la pedagogía, y no abordamos el tema relacionado con la existencia de una, ninguna o varias

ciencias de la educación. No pretendemos formular propuestas absolutas y definitivas. Nuestra intención es intensificar la discusión, problematizar, cuestionar, recordar la necesidad de un debate permanente sobre el tema de la práctica pedagógica, el imperativo de desarrollar de manera permanente una epistemología y la praxeología de la educación y la pedagogía.

Uno de los mensajes importantes que transmite este texto es que educar es acoger, instruir es configurar y formar es emancipar. Se conceptualizan, caracterizan y relacionan las nociones de educación, instrucción y formación, con el fin de que sean útiles y sirvan de referencia para los profesores y demás personas interesadas no solo en la teoría educativa sino en tener una cultura pedagógica general.

Por otro lado, subyacen los modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje y tendencias educativas en el siglo XXI, reflexionando sobre la pedagogía del amor. Se analiza el perfil del estudiante y la escuela que necesitamos. Especial atención se les da a las configuraciones del proceso formativo: propósitos formativos, contenidos curriculares, estrategias de enseñanza, recursos didácticos y evaluación formativa. Se asumen el aprender, enseñar y evaluar como una configuración tríadica, y la clase como el acto de despertar el deseo y el placer de aprender mediante el asombro.

Ahora bien, la práctica pedagógica del docente desde el año 2020 y 2021 tuvo que ser desarrollada en un escenario educativo emergente en el siglo XXI. La educación emergente en medio de la pandemia y la crisis impuesta por la COVID-19 exigió la excelencia académica de los docentes de los distintos niveles y contextos educativos, para lo cual requerimos de una continuada formación y actualización de los conocimientos pedagógicos y didácticos en la orientación, organización y evaluación del proceso formativo en tiempos de crisis, y así poder ejercer la educación virtual, remota o emergente en el siglo XXI, con una alta preparación profesional. No obstante, se comparte la idea sobre el anterior capítulo, sobre todo cuando el autor hace alusión a que “también hay docentes que no han querido entrar en la era digital, y a pesar de las oportunidades de formación ofrecidas, se han resistido a que los ordenadores entraran en su vida profesional”.

Los docentes de los distintos niveles y contextos educativos necesitamos comprender la necesidad e importancia de una educación contextualizada y pertinente, en función de lograr, en medio de la crisis, el despliegue del modelo pedagógico de la institución educativa y las estrategias pedagógicas que lo componen, a partir de la implementación de estrategias emergentes que dinamicen el aprendizaje de los estudiantes.

Ante esta realidad, este texto sobre la práctica pedagógica del docente en escenario educativo emergente en el siglo XXI tiene el propósito de abrir un espacio de reflexión sobre el proceso formativo de niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Debemos buscar nuevos enfoques y métodos para enfrentar nuestra labor evaluativa.

En este capítulo reflexionamos sobre la necesidad de que orientemos de manera adecuada los procesos formativos, con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Sin lugar a duda, los docentes tenemos un gran reto para enseñar en entornos virtuales y remotos y en el

marco de la alternancia formativa, a partir de nuestro rol y nuestra responsabilidad desde la formación disciplinar.

Todos estos aspectos que he mencionado anteriormente son inherentes a nuestra práctica pedagógica. No podemos hablar de práctica pedagógica sin hablar de práctica curricular y práctica didáctica. La práctica pedagógica se preocupa por la formación de los niños y niñas, pero la práctica pedagógica incluye y contiene a la práctica curricular y a la práctica didáctica. La práctica curricular se refiere a la organización de esa formación y la práctica didáctica está relacionada con el enseñar, el aprender y el evaluar.

Reflexionemos entonces sobre las cinco competencias que definen nuestra práctica pedagógica, las competencias de: formar, organizar la formación, enseñar, contemplar el aprendizaje y evaluar.

2.2 Formar

El docente debe respetar a sus estudiantes, comprenderlos y darles seguridad para que ellos puedan expresar con tranquilidad lo que sienten y piensan. Un docente emergente se preocupa por sus estudiantes y por su actividad mental, estimula su pensamiento y se concentra más en ellos que en la asignatura que desarrolla. El verdadero docente devela las potencialidades de sus estudiantes, se concentra más en las virtudes y cualidades positivas que en sus defectos y fallas. El rol del docente en medio de la pandemia es amar a sus estudiantes, acogerlos, inspirarlos, entusiasmarlos.

El docente debe admirar a sus estudiantes, ser paciente con ellos, respetar sus ritmos, estilos y estrategias de aprendizaje, no acelerar su proceso, no querer obtener rápidamente un resultado final. Debe conocer muy bien a sus estudiantes, conocer sus necesidades, vicisitudes, experiencias, conocimientos y destrezas, no para cuestionarlos y criticarlos sino para orientarlos.

Los docentes son personas encantadoras. Precisamente en contextos adversos es donde el maestro debe mostrar su inteligencia, sus competencias pedagógicas, su alta capacidad de resiliencia, su compromiso con la educación y responsabilidad con el cambio y el mejoramiento futuro. Un maestro comprometido, motivado, sensible y consciente de su encargo social, será capaz de sobreponerse a cualquier pandemia.

Los docentes debemos amar a nuestros estudiantes y demostrarles cariño, comprensión, ternura, reconocimiento y consideración, estimulando su autoestima y potenciando sus capacidades. Debemos elogiarlos y resaltar sus virtudes y aciertos.

Educar es una actividad que requiere una alta vocación. Educar es una de las profesiones más nobles y humanas que existen, educar es un acto de amor, un acto de aceptación sin condiciones, de reconocimiento del valor del otro.

El docente debe amar esta profesión, actuar con alegría y felicidad, y sentirse atraído por la novedad que representa cada estudiante con el que interactúa, vibrar ante la cámara de su

computador o de su celular, escucharlos, respetarlos, acompañarlos en sus necesidades y éxitos, y entusiasmarlos por aprender cada día más, aún en medio de la pandemia. Asimismo, se requiere que nuestro discurso y nuestra práctica pedagógica sean motivantes, útiles y pertinentes, que posibilite a los estudiantes la configuración de su propio aprendizaje.

Esta es una reflexión pedagógica, una reflexión sobre la formación. Pero siempre que hagamos reflexiones pedagógicas, debemos hacer también reflexiones curriculares, porque nosotros sabemos que la pedagogía se operacionaliza en el currículo, es decir, el currículo permite organizar la formación. Entonces, de la competencia formar se deriva otra competencia que es organizar la formación.

2.3 Organizar la formación

La formación se organiza a través de los cinco componentes del currículo: los propósitos formativos, los contenidos curriculares, las estrategias pedagógicas, los recursos didácticos y la evaluación.

Es evidente que, si formamos en un escenario educativo emergente en el siglo XXI, debemos reinventarnos, ser creativos, recursivos, disruptivos, y reconfigurar el currículo.

Los propósitos formativos, los contenidos curriculares, las estrategias pedagógicas, los recursos didácticos y la evaluación no pueden ser iguales en un escenario educativo presencial y en un ambiente educativo emergente en el siglo XXI. Si cambian el escenario y el ambiente educativo, también cambian, se modifican y se reconfiguran los componentes curriculares. Entonces, en un escenario educativo emergente en el siglo XXI, aunque los propósitos formativos son los mismos, están mediados por la educación emergente en el siglo XXI, de ahí que los contenidos curriculares adquieran una significación diferente y deben ser resignificados.

No existen contenidos bonitos y contenidos feos, contenidos fáciles y contenidos difíciles. Todos los contenidos son iguales. El docente debe transferir sus afectos al contenido de la asignatura, con el fin de que el estudiante se enamore de la asignatura a través del intercambio virtual afectivo con el docente. Es necesario priorizar y organizar saberes pertinentes, útiles e inclusivos para los ambientes virtuales, remotos o a distancia, es decir, en cualquier modalidad emergente en el siglo XXI, e incluso en la alternancia formativa.

Debemos reflexionar sobre la implementación de propuestas pedagógicas emergentes y pertinentes, para garantizar una evaluación formativa de la educación en medio de la pandemia. Ahora bien, no existe una estrategia o tecnología omnipotente para educar y enseñar a los estudiantes en medio de la pandemia. Todas las estrategias y tecnologías son iguales. La mejor estrategia y tecnología es el propio maestro.

Debemos desarrollar la competencia pedagógica para el despliegue de la evaluación formativa a partir de una didáctica que permita una formación útil, relevante y pertinente. Debemos proyectar una concepción evaluativa emergente de la educación en el siglo XXI en función del desarrollo de las competencias afectivas y emocionales de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Debemos buscar soluciones curriculares novedosas, originales, disruptivas y creativas, en correspondencia con el contexto de la institución educativa donde se desempeña el docente, para que la enseñanza sea útil, relevante, auténtica y pertinente.

2.4 Enseñar

La competencia *enseñar* está relacionada con la didáctica. No podemos hablar de enseñar sin referirnos al aprender y al evaluar, estos son los tres procesos que dan vida a la didáctica. Enseñar, aprender y evaluar están relacionados, son una configuración tríadica. Aprender, enseñar y evaluar en la virtualidad no es más que comunicarse afectivamente.

El docente tiene múltiples alternativas para cumplir su rol. La única forma no es la que tradicionalmente conocemos por nuestra imagen cultural del buen docente, que habla, explica, narra y argumenta. El maestro debe dar las clases virtuales sin hablar. Dar las clases virtuales sin hablar significa permitir que sean los estudiantes quienes piensen, sientan, hablen y argumenten sus ideas, opiniones, dudas, e incluso temores. El principal rol del maestro emergente no es comenzar la clase hablando del contenido de la asignatura, sino ubicar al estudiante en el centro de dicho proceso. La clase debe empezar con el estudiante, no con el contenido.

Su función no es "decir" para que el estudiante se dedique a "oír", su rol no es "explicar" para que el estudiante logre "entender", tampoco debe dedicarse a "demostrar" mientras sus estudiantes se dedican a "observar".

Mientras más habla el docente en clases virtuales, menos aprenden los estudiantes. El maestro en clases virtuales no debe dar respuestas sino hacer preguntas. Las preguntas son más importantes que las respuestas. La clase virtual debe desarrollarse mediante un sistema de preguntas, formuladas por el docente y también por los estudiantes. No se aprende escuchando sino hablando, preguntando, cuestionando todo lo dado, problematizando. Preguntar, reflexionar y conversar para formar.

Debemos desarrollar de manera constante y permanente en cada una de las clases virtuales cuatro acciones formativas: leer, escribir, reflexionar y conversar.

Leer, escribir, reflexionar y conversar. No hay otra solución óptima y pertinente. Podemos desempeñarnos utilizando una amplia diversidad de mediaciones tecnológicas, pero eso no es suficiente para el éxito académico.

No hay aprendizaje auténtico y profundo sin leer, escribir, reflexionar y conversar.

¿Cuántas páginas leen nuestros estudiantes en cada asignatura?

¿Cuántas páginas escriben sobre lo leído?

¿Reflexionan en clases virtuales sobre lo leído y sobre lo escrito?

¿Conversan sobre un problema, tema o cuestión determinado relacionado con la asignatura?

¿Cómo desplegamos nuestro reflexionar en clases virtuales?

¿Conversamos en clases virtuales con nuestros estudiantes o solo le enviamos las tareas a realizar?

¿Estimulamos y potenciamos el reflexionar y el conversar entre ellos?

Está claro que la clase virtual no puede ser solo asignar tareas por *email* o utilizar determinadas herramientas tecnológicas; es importante leer, escribir, reflexionar y conversar. En este sentido, enseñar significa dejar aprender; enseñar es mediar el aprendizaje, perturbarlo y, sobre todo, facilitarlo para poder contemplarlo.

2.5 Contemplar el aprendizaje

Las configuraciones epistémicas son discursos científicos que han proliferado a lo largo de la historia y de la evolución de las ciencias. Son relatos que describen la esencia y naturaleza de determinados temas científicos. Narrativas que caracterizan temáticas científicas abordadas por investigadores que forman parte de la comunidad científica nacional o internacional. Son constructos teóricos que entretejen nociones y conceptos que dan forma a las teorías científicas. Toda configuración epistémica está conformada por categorías científicas de determinada ciencia, y a la vez ella en sí misma es una categoría científica.

Resultados de aprendizaje es una categoría científica que se inscribe en el sistema categorial de las ciencias de la educación. Las ciencias de la educación están integradas por microconfiguraciones epistémicas y macroconfiguraciones epistémicas. Las microconfiguraciones epistémicas son categorías científicas simples, de un orden inferior de complejidad. Resultados de aprendizaje es una microconfiguración epistémica.

Las macroconfiguraciones epistémicas son categorías científicas complejas, de un orden superior de complejidad, las cuales integran múltiples microconfiguraciones epistémicas. Incluso algunas macroconfiguraciones epistémicas pueden ser consideradas en sí mismas ciencias con relativa independencia, solvencia y solidez.

Las ciencias de la educación entrelazan tres macroconfiguraciones epistémicas muy visibles y determinantes en su configuración epistémica: la pedagogía, el currículo y la didáctica. Estas tres macroconfiguraciones epistémicas tienen un sustrato epistemológico determinado por la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía, la historia, la economía y las neurociencias (biogenética, neurobiología, neuropsicología), entre otras ciencias.

La categoría resultados de aprendizaje puede ser abordada desde la pedagogía, el currículo o la didáctica, y desde cualquiera de los sustratos epistemológicos que subyacen en las ciencias de la educación.

Desde la mirada pedagógica, los resultados de aprendizaje deben ser abordados como fines de la educación y propósitos formativos que orientan el proceso de formación de los estudiantes. Se analizan más desde el ámbito de la reflexión, que desde el pensar la formación humana.

Desde la perspectiva curricular, los resultados de aprendizaje se inscriben en la organización del proceso formativo. Están más relacionados con los planes de estudio, con la planeación, diseño y gestión curricular, con el macrocurrículo y el microcurrículo. Es decir, se redactan y formulan en los documentos curriculares.

Desde el ámbito didáctico, los resultados de aprendizaje se relacionan con los procesos de enseñar, aprender y evaluar, se inscriben en la dimensión humana, están más relacionados con la persona, constituyen atributos y cualidades de los estudiantes.

El resultado del aprendizaje es uno de los pilares del proceso de Bolonia. Una definición muy popularizada de resultado de aprendizaje es la que aporta la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2014) que lo define como "una declaración de lo que el estudiante se espera que conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar un periodo de aprendizaje" (p. 25). Esta es una definición curricular de resultado de aprendizaje. Es un juicio valorativo, un indicador del logro y del desempeño de los estudiantes.

En esta reflexión no me voy a referir a la concepción pedagógica ni a la concepción curricular de los resultados de aprendizaje. En internet podemos encontrar decenas de manuales que enseñan cómo redactar resultados de aprendizaje. Aunque no los recomiendo. Lejos de ayudar, lo que hacen es entorpecer su comprensión e instrumentalizar el proceso formativo, estandarizando, lo cual ignora y soslaya la diversidad y pluralidad que caracteriza a los seres humanos. Voy a referirme solamente a su dimensión didáctica, por cuanto la didáctica permite aterrizar la pedagogía (reflexión sobre la formación) y operacionalizar el currículo (organización de la formación). La didáctica permite la gestión y el desarrollo del currículo. La didáctica garantiza aplicar, desplegar, desarrollar e implementar el diseño curricular.

Lo más importante no es la redacción de resultados de aprendizaje, como si la sola formulación de estos, que, garantizará el aprendizaje, el desarrollo y la formación de los estudiantes. Es importante y necesario pensar y reflexionar sobre los resultados de aprendizaje como propósitos formativos (pedagogía). También es importante redactar y formular resultados de aprendizaje (currículo), pero lo más importante es que los estudiantes configuren resultados de aprendizaje. Esa es la tarea de la didáctica (enseñanza, aprendizaje, evaluación). Aquí se inscribe el rol del profesor (formar, organizar la formación, enseñar, orientar el aprendizaje, evaluar)

Voy a avanzar en mi reflexión, apoyándome en tres preguntas esenciales: ¿Qué es el aprendizaje? ¿Qué es un resultado? ¿Cómo se comprueban los resultados del aprendizaje?

Aclaro que mi reflexión no es ontológica sino epistemológica. Sabemos que a lo largo de la historia, desarrollo y evolución de las ciencias se han configurado dos tipos de discursos: el ontológico y el discurso epistemológico. El discurso ontológico da cuenta de configuraciones epistémicas universales, verdades absolutas que existen independientemente de quien habla. Son relatos y narrativas establecidas por la comunidad científica y se asumen de esa manera

independientemente del contexto y de la época. Los discursos ontológicos son nocivos, expresan una universalidad peligrosa. De hecho, constituyen la base de las guerras, las tensiones y los conflictos humanos.

Aquí no pretendo ontologizar, no voy a reificar la categoría resultados de aprendizaje como si fuese algo que existe independiente del ser humano. No voy a dar recetas. Lo que expreso no es una regla universal. Lo que digo no es lo que es, solo es mi mirada, mi perspectiva; ustedes lo pueden tomar o dejar, criticar, cuestionar, deconstruir, resignificar, reconfigurar e incluso como solía decir Heidegger (1978): destruir. Mi discurso no es ontológico, es epistemológico, es decir, es una reflexión responsable y comprometida sobre resultados de aprendizaje, entendiendo que la comprensión de esta categoría siempre va a depender de quien habla. No es ontológica sino epistemológica.

Vayamos pues a las tres preguntas que nos convocan: ¿Qué es el aprendizaje? ¿Qué es un resultado? ¿Cómo se comprueban los resultados del aprendizaje?

El término aprendizaje proviene del latín *aprehendere*, que significa agarrar o percibir. Un estudiante aprende cuando ha agarrado o percibido algún contenido curricular, es decir cuando ha configurado un contenido en una asignatura determinada.

El contenido curricular entrelaza un sistema de conceptos, un sistema de destrezas y un sistema de actitudes. ¿Qué significa configurar un contenido? Significa actuar en correspondencia con los conceptos, destrezas y actitudes aprendidos.

Es imposible que el profesor pueda transmitir un contenido al estudiante. Cuando el profesor transmite un contenido al estudiante, este lo percibe como una experiencia, y para que haya aprendizaje el estudiante debe reorganizar sus conocimientos, habilidades y valores previos. Aparentemente el profesor transmite un contenido, pero en realidad lo que hizo fue crear las condiciones para que el estudiante configure su pensamiento.

Los estudiantes aprenden pensando por ellos mismos. El aprendizaje sólo es posible a partir de las vivencias y experiencias. No es posible aprender a partir de palabras leídas o escuchadas, sin embargo, estas pueden contribuir a generar experiencias y vivencias valiosas de aprendizaje auténtico. El estudiante no aprende escuchando al profesor, sino interactuando con el profesor y con sus compañeros.

El aprendizaje no es una representación del objeto externo, no es una fotografía de la realidad. Aprender no es captar, ni repetir, ni reproducir. Cualquiera que sea el estilo de aprendizaje del estudiante, siempre aprende por medio de signos y no por la captación, representación, adquisición, asimilación o apropiación de los contenidos de un curso determinado.

Defino el aprender como un proceso de configuración sígnica que emerge mediante el lenguaje, a través del entrelazamiento entre las emociones y el conversar. Aprender es comprender y atribuir sentido y significado a lo que se descubre. Todo aprendizaje es significativo por descubrimiento y basado en la comprensión; de lo contrario no es aprendizaje. Si el estudiante no comprende lo que observa, lee o escucha, no habrá aprendido.

Aprender y saber no son lo mismo. Un estudiante puede saber algo y sin embargo no haberlo aprendido. Puede saber que 2x3 = 6, pero si no comprende porqué 2x3 = 6, entonces no lo ha aprendido. Si 2x3 = 6 no tiene ningún sentido o significado para él, entonces no lo ha aprendido.

Contemplar el aprendizaje es ser consciente como maestro y darme cuenta de que el estudiante no solo sabe algo, sino que sabe que lo sabe (metacognición), es decir, lo ha aprendido, lo ha configurado. Y esto solo se logra conversando con el estudiante, ya sea de manera individual o grupal, oral o escrita. Ahora bien, es importante reconocer que aprender y aprendizaje no son sinónimos, aunque en nuestra praxis pedagógica los utilizamos indistintamente, diluyendo la distinción que hay entre las dimensiones a las que corresponde cada uno.

El aprender es un acto indeterminado, inacabado, un proceso que siempre se está ejecutando. El estudiante siempre está aprendiendo. No existe el aprendizaje cero o nulo. Aprender es configurar experiencias por medio de signos, a través del emocionar y el conversar. El aprender es acontecimiento, devenir y afluencia.

El rol del maestro es configurar ambientes de aprendizajes virtuales en los que los estudiantes tengan auténticas oportunidades para comprender el sentido de lo que aprenden y configurar los significados a su propio ritmo, mediante las vivencias y experiencias individuales y colectivas, ya sean orales o escritas.

En cambio, el aprendizaje se analiza en el plano de la organización, de la configuración, como un resultado que puede ser juzgado y valorado, es el final esperado del proceso formativo. El aprendizaje es la capacidad que se configura en el aprender.

Aprender es el proceso, y el aprendizaje es el resultado. En todo aprendizaje hay una capacidad, una competencia, que entrelaza conocimientos, habilidades y valores, conceptos, destrezas y actitudes. Y estas capacidades y competencias se pueden, y se deben, evaluar.

2.6 Evaluar

Debemos argumentar una concepción emergente de la evaluación formativa en la educación emergente en el siglo XXI, a partir de la reflexión sobre los problemas que nos impone el contexto social en crisis, y en función de los roles propios de los directivos docentes y los maestros de los distintos niveles, en función de mejorar los resultados del proceso formativo.

Ahora bien, ¿qué es un resultado? Asumo el resultado como la consecuencia del desarrollo de un proceso determinado. Es el efecto de ejecutar determinado proceso. El resultado es la secuela del proceso, no es parte del proceso. El resultado se deriva del proceso, pero no forma parte de este. Un resultado nunca es parte del proceso que le dio origen. Si me oriento al resultado del aprendizaje nunca veo el proceso formativo. Debemos concentrarnos en el proceso de aprendizaje, y el resultado es una consecuencia de ese proceso. El resultado se deriva del proceso, pero no forma parte de él.

¿Cómo se comprueban los resultados del aprendizaje?

El estudiante cambia y se transforma conversando con el profesor y sus compañeros. Solo el estudiante puede darse cuenta a profundidad de ese cambio y de ese aprendizaje. Es imposible que el profesor pueda dar cuenta del aprendizaje real del estudiante. El profesor lo que hace es aproximarse al resultado de aprendizaje del estudiante mediante sus propias percepciones y configuraciones.

Es imposible determinar con exactitud numérica cuánto conocimiento, habilidad, destreza, capacidad o competencia ha aprendido un estudiante en comparación con otro, porque no podemos definir una unidad de medida del conocimiento o de la habilidad, destreza, capacidad o competencia. El aprendizaje no se puede medir en los mismos términos en que medimos el espacio físico en centímetros, metros o kilómetros.

El conocimiento, la habilidad, destreza, capacidad o competencia son fenómenos de naturaleza neuropsíquica, relativos a la configuración cognitivo-expresiva de la personalidad, y como todo fenómeno neuropsíquico, en sí mismos son inconmensurables. Sin embargo, a la hora de evaluar al estudiante le otorgamos calificaciones, siguiendo criterios incompatibles con la naturaleza de las cualidades y atributos del aprendizaje.

Cuando realizamos evaluaciones en torno a la calidad de una determinada actividad o conocimiento logrado por el estudiante, debemos valorar la funcionalidad, pertinencia o aplicabilidad de ese conocimiento, así como la posibilidad que tiene el estudiante de generalizar una habilidad/destreza a diferentes conocimientos de distinto grado de complejidad. El profesor debe comparar la actividad desarrollada por el estudiante con el perfil construido previamente.

Debemos valorar el aprendizaje del estudiante, su desempeño. ¿Qué despliega el estudiante en su desempeño?: conocimientos, habilidades y valores. ¿Qué aprende el estudiante?: conceptos, destrezas, actitudes; es decir, desarrolla una capacidad, una competencia. Más que valorar el aprendizaje, lo que debemos valorar es el desarrollo del estudiante, el desarrollo de una capacidad o competencia, observable en su desempeño.

No hay desarrollo de capacidades y competencias sin solución de problemas. El problema se resuelve en la actividad-comunicación; haciendo algo y diciendo algo. Tengo que observar al estudiante haciendo algo (leer lo que hizo, lo que escribió) y escucharlo hablando.

Puedo valorar el dominio de un concepto-destreza-actitud del estudiante, y este proceso es hermenéutico, cualitativo, no cuantitativo, es por ello por lo que no puedo medirlos mediante una escala.

Por otro lado, el aprendizaje o el desarrollo humano no es lineal, es configurativo, se va dando en forma de espiral: hay momentos de avance, retroceso, estancamiento, de nuevo avanza. El aprendizaje o el desarrollo es *oscilántico*, como el vuelo de las mariposas: va hacia delante, hacia atrás, a la izquierda, a la derecha, arriba, abajo, diagonal. Así se van dando el aprendizaje y el desarrollo.

En realidad, lo que evaluamos no es lo que el estudiante aprendió, no evaluamos el resultado del aprendizaje del estudiante, en términos de capacidades y competencias. Esto es imposible. Lo que evaluamos es la percepción que tenemos sobre la actividad desarrollada por el estudiante. Percepción configurada a partir de observar y escuchar lo que el estudiante hace y dice, pero no hay forma de saber lo que otra persona sabe. Solo el estudiante sabe lo que ha aprendido y cómo lo ha aprendido, y lo más que puede hacer el profesor es evaluar su propia apreciación sobre el resultado de aprendizaje del estudiante. Es por ello por lo que la evaluación y la calificación siempre son subjetivas, y es imposible que sean objetivas.

Es importante que el estudiante sepa esto, que sepa que su resultado en una evaluación no es objetivo y no depende de él, sino de la percepción que tenga el profesor. Por eso decimos que los resultados evaluativos de una persona que está siendo evaluada no dependen del sujeto evaluado sino del evaluador.

En fin, los resultados del aprendizaje no son ontológicos sino epistemológicos. Es decir, los resultados del aprendizaje no existen de manera independiente al evaluador, como una "cosa" exacta y estándar para todos los observadores (ontológico). Es el profesor observador quien determina los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (epistemológico), y la única forma de objetivizar la evaluación es mediante la intersubjetividad, es decir a través de la heteroevaluación, la autoevaluación y la interevaluación o coevaluación. Y, aun así, la valoración realizada sobre el resultado del aprendizaje no será exacta sino aproximativa, no será objetiva sino subjetiva. La intersubjetividad lo que hace es contribuir a disminuir, atenuar o mitigar el exceso de subjetividad (cuando es el profesor el único que valora los resultados del aprendizaje de los estudiantes), pero la subjetividad nunca se elimina totalmente.

El concepto de evaluación en educación se refiere a la acción y a la consecuencia de evaluar, es decir, evaluar es un verbo cuya etimología indica: valorar, apreciar y aquilatar la importancia de algo, resaltando las ventajas, bondades, cualidades y atributos del proceso o persona evaluada.

La evaluación es la interpretación de la medida que nos lleva a expresar un juicio de valor. O sea que, evaluar no es medir. La medición sólo aporta datos e informaciones, y la evaluación aporta comprensiones, argumentos, interpretaciones y valoraciones. En consecuencia, cuando hacemos un examen no estamos evaluando, estamos midiendo. Evaluar es analizar el proceso de aprendizaje que lleva a cabo el estudiante, interpretar, comprender y emitir juicios de valor sobre dicho proceso. Sin embargo, desde el punto de vista metodológico, la evaluación se basa en la obtención de datos e información (evidencias) representativas del estado de desarrollo del proceso formativo en un momento determinado.

Estas evidencias se someten a la interpretación y comprensión de la realidad para emitir juicios de valor, que conducen a la toma de decisiones sobre el proceso de formación.

Evaluar es valorar, significa asignarle valor a algo, no quitarle valor. Cuando evaluamos debemos darle valor al proceso de aprendizaje de los estudiantes, concentrarnos en sus avances, en sus logros, no en sus desaciertos y errores. Aunque estos van a aparecer y tienen un valor formativo extraordinario, la finalidad de la evaluación no es buscar las fallas de los estudiantes sino sus aciertos, lo cual nos permitirá interpretar su proceso formativo. Evaluamos para comprender.

Casi siempre evaluamos a la persona del estudiante y no su desempeño, evaluamos para castigar y no para mejorar el desempeño de los estudiantes. Debemos evaluar para que los estudiantes aprendan. La evaluación debe ser formativa, de lo contrario no es evaluación. Esta intencionalidad formativa le permite al profesor mejorar y perfeccionar el proceso de formación.

Para que la evaluación promueva el aprendizaje, los profesores no podemos tomarla como un mecanismo de dominación y control. Debemos asumir una actitud abierta, honesta, humilde y comprensiva. El estudiante debe percibir que el profesor es transparente y que no está utilizando la evaluación para sancionarlos. Si el profesor utiliza la evaluación como un mecanismo amenazador, entonces el estudiante le hará rechazo a la misma y la considerará como su principal verdugo.

La finalidad de la evaluación no es calificar. Lo más importante no es la calificación sino qué logró y cuánto aprendió. El propósito de la evaluación no es identificar a los estudiantes que tuvieron éxito y a los que fracasaron, sino orientar su proceso de aprendizaje.

En múltiples ocasiones, identificamos y confundimos evaluar con calificar, y reducimos la evaluación a una cuantificación del saber. No es lo mismo evaluar que calificar. La evaluación está relacionada con el análisis e interpretación de datos e información, y la calificación consiste en asignar números o letras al resultado del estudiante, catalogando de mejor o peor según una escala previamente establecida. Pero en realidad las calificaciones no dicen nada del aprendizaje de los estudiantes. Evaluar es valorar y comprender. Calificar es excluir y cuestionar.

No existe la evaluación objetiva. Toda evaluación es subjetiva, porque la realiza un ser humano dotado de subjetividad, que asigna sentido y significado al proceso de aprendizaje del estudiante.

Cuando se trata de calificar, esto nos remite al concepto de medición, pues comparamos el resultado del estudiante con una unidad de medida. Ahora bien, reflexionemos en la posibilidad de determinar con exactitud numérica cuánto conocimiento, habilidad, destreza, capacidad o competencia, posee un estudiante en comparación con otro. ¿Cuál es la unidad de medida de un conocimiento o de una habilidad, destreza, capacidad o competencia?

El conocimiento, la habilidad, destreza, capacidad o competencia es un fenómeno de naturaleza neuropsíquica, relativo a la configuración cognitivo-expresiva de la personalidad, y como todo fenómeno neuropsíquico, en sí mismo es inconmensurable. Sin embargo, a la hora de evaluar al estudiante le otorgamos calificaciones. ¿Cuál es el criterio que seguimos para otorgar las calificaciones?

Cuando realizamos evaluaciones en torno a la calidad de una determinada ejecución o conocimiento logrado por el estudiante, nos debemos apoyar en términos estrictamente valorativos acerca del grado de funcionalidad, pertinencia o aplicabilidad de ese conocimiento, así como la posibilidad que tiene el estudiante de generalizar una habilidad/destreza a diferentes conocimientos de distinto grado de complejidad.

El evaluador (profesor o los propios estudiantes, en el caso de la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación) tendrá la oportunidad de comparar cuán adecuada es la ejecución de un estudiante con respecto al perfil construido.

La evaluación se basa en analizar cualidades y atributos del proceso de aprendizaje, por eso su esencia y naturaleza es cualitativa. La evaluación siempre es cualitativa, de lo contrario no es evaluación. Hablar de evaluación cualitativa es tautológico, es una redundancia. Lo que es cuantitativo es la calificación. Es por ello que, en un proceso evaluativo no debe haber grados, ni niveles, ni escala. Siempre que usemos una escala, estamos cuantificando, aunque la categorizamos con letras.

La evaluación se asocia más a la descripción, comprensión, valoración y argumento. La calificación está más relacionada con el número o letra que permite clasificar al estudiante en una escala y encasillar.

En la evaluación no hay calificaciones, no hay notas, ni en números ni en letras, sencillamente el estudiante aprueba o no aprueba el curso y se hace una valoración descriptiva-comprensiva de su proceso de aprendizaje, se describen sus logros, se argumenta de manera comprensiva, caracterizando sus aciertos y desaciertos, según un perfil esperado. Pero si hacemos una escala, mediante rúbricas, seguimos en lo mismo, y lo que hacemos es quitar los números y sustituirlos por letras. Lo cuantitativo es sumativo, lo cualitativo es comprensivo. Reitero: evaluar es comprender, interpretar y valorar. Calificar es excluir.

Estamos de acuerdo en que debemos valorar el aprendizaje del estudiante, su desempeño. ¿Qué despliega el estudiante en su desempeño?: conocimientos, habilidades y valores. ¿Qué aprende el estudiante?: conceptos, destrezas, actitudes, es decir: competencia.

Más que valorar el aprendizaje, lo que valoramos es el desarrollo del estudiante, el desarrollo de una competencia, observable en su desempeño.

No hay desarrollo de competencia sin solución de problemas. El problema se resuelve en la actividad-comunicación, haciendo algo y diciendo algo. Tengo que observar al estudiante haciendo algo (leer lo que hizo, lo que escribió) y escucharlo hablando.

Puedo valorar el dominio de un concepto-destreza-actitud del estudiante, y este proceso es hermenéutico, no cuantitativo, es por ello por lo que no puedo medirlos (escala).

Para que una escala sea adecuada y pertinente, tendría que abarcar todas las posibilidades de acción del estudiante, en la solución de un problema, y sabemos que las posibilidades son prácticamente infinitas. Es decir, ninguna escala agrupa o integra la amplia variedad de respuestas del estudiante ante un problema, y las infinitas opciones de desempeño. Es por ello por lo que las condiciones, criterios, descriptores e indicadores no deben subdividirse en una escala de niveles, dado que las competencias son inconmensurables.

Sencillamente lo que debemos hacer es una descripción comprensiva del desempeño del estudiante. Esto es lo cualitativo. Las cualidades y atributos no son mesurables, por lo tanto, no deberíamos subdividirlos. Si hacemos una escala, entonces estamos cuantificando y calificando, aunque lo nombramos con palabras: básico, aceptable, regular, excelente.

Debemos dar un salto conceptual en la asertividad del proceso de evaluación (valoración) y *des-prendernos* de la inclinación a calificar (insuficiente, en proceso, avanzando, logrado). Esto también es calificar.

Lo que debemos hacer es una descripción comprensiva del desempeño del estudiante, una caracterización cualitativa de lo que hizo y dejó de hacer en cada actividad, en un párrafo, explicitando sus aciertos y desaciertos, sin declarar si está avanzando y progresando por cuanto el aprendizaje no es lineal.

Las rúbricas que incluyen escalas y niveles son excluyentes, son contrarias al espíritu incluyente de la educación. Y, además, nos desvían de la verdadera esencia de la evaluación, en el sentido de valorar.

La valoración, en esencia, se desengancha de la calificación, de la medición, de las escalas y de los grados o niveles. Es decir, para valorar el aprendizaje y el desarrollo del estudiante, no es necesario calificarlo ni encasillarse en un nivel, grado o escala. Al contrario, la calificación, el encasillamiento, las escalas, niveles y grados desvirtúan la evaluación y su esencia: valorar.

Debemos resignificar la evaluación en los escenarios educativos virtuales. Cuando evaluamos debemos darle valor al proceso de aprendizaje de los estudiantes, concentrarnos en sus avances, en sus logros, no en sus desaciertos y errores, aunque estos van a aparecer y tienen un valor formativo extraordinario, pero la finalidad de la evaluación no es buscar las fallas de los estudiantes sino sus aciertos, lo cual nos permitirá interpretar su proceso. Debemos evaluar para que los estudiantes aprendan. La evaluación debe ser formativa.

Para que la evaluación sea formativa y promueva el aprendizaje, los maestros no pueden tomarla como un mecanismo de dominación y control. Los maestros deben partir de una actitud abierta, honesta, humilde y comprensiva. En definitiva, lo más importante no es la nota o calificación sino el aprendizaje. La forma en que evaluamos influye en el aprendizaje de los estudiantes y en la forma en que enseñamos. Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas.

La finalidad de la evaluación formativa no es calificar. Lo importante no es qué nota se obtuvo sino qué se aprendió. El propósito de la evaluación no es identificar a los estudiantes que tuvieron éxito y a los que fracasaron, sino orientar su proceso de aprendizaje. En realidad, las calificaciones nos dicen muy poco del aprendizaje de los estudiantes. En la evaluación formativa se hace una valoración descriptiva-comprensiva del proceso de aprendizaje de los estudiantes, se describen sus logros, se argumenta de manera comprensiva, caracterizando sus aciertos y desaciertos. Evaluar es comprender, interpretar y valorar. Calificar es excluir. El docente debe evaluar, no debe calificar.

Referencias

Addine, F. *et al*. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. IPLAC.

Addine, F. *et al*. (2004). *Didáctica. Teoría y práctica*. Pueblo y Educación.

Adorno, Th. (1998/1963). *Educación para la emancipación*. Morata.

Aguayo, A. M. (1927). *Pedagogía*. La Moderna Poesía.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2014). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. Proyectos Editoriales.

Aguayo, A. M. (1933). *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación*. Cultural.

Álvarez de Zayas, C. (1992). *La escuela en la vida*. Félix Varela.

Álvarez de Zayas, R. M. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Academia.

Álvarez, A. (2003). La pedagogía y las ciencias: historias de una relación. En O. Zuluaga *et al*. (eds.), *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.

Arendt, H. (1948). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.

Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Universidad de Valencia.

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.

Bauman, Z. (2014). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Paidós.

Bedoya, J. I. (2013/1987). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico sobre el objeto y método pedagógicos*. ECOE.

Bisquerra, R. (1998). *Modelos de la orientación psicopedagógica*. Boixareu Universitaria.

Bourdieu, P. (2007/1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Bruner, J. (2012/1971). *La importancia de la educación*. Paidós.

Carvajal, G. (2010). La lógica del concepto de pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*, *39*(4. Especial) .OEI.

Civarolo, M. M. (2011). *La idea de la didáctica*. Magisterio.

Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos, actitudes.* Santillana.

Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Paidós.

Colom, A. J., Bernabeu, J. L., Domínguez, E. y Sarramona, J. (2008/1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ariel.

Comenio, J. A. (2012/1986). *Didáctica magna*. Akal.

De la Torre, C. (1904). *Manual para los exámenes de maestros*. La Moderna Poesía.

De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Fundación Alberto Merani.

De Zubiría, J. (2011). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.

De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (2002/1987). *Fundamentos de pedagogía conceptual*. Bogotá: Plaza y Janés.

Deleuze, G. (1999). *Qué es la filosofía*. Anagrama.

Dewey, J. (1926). *La escuela y el niño*. Ediciones de la Lectura.

Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2004/1916). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.

Díaz-Barriga, A. (2012). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.

Dilthey, W. (1951). *Ideas acerca de una psicología descriptiva y analítica* (Obras completas. Vol. 6). FCE.

Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza.

Durkheim, E. (1976). *Educación y sociología*. Babel.

Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Trotta.

Echeverri, J. A. *et al.* (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre.

Finkel, D. (2008/2000). *Dar la clase con la boca cerrada*. Universidad de Valencia.

Flórez, R. (2005/1994). *Pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.

Foucault, M. (2010/1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.

Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En M. Gastells *et al*. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós.

Freire, P. (2014/1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Fuentes, H. y Álvarez, I. (1998). *Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior*. Universidad de Oriente.

Gadamer, H-G. (1990). *La herencia de Europa*. Península.

Gadamer, H-G. (2012/1998). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós.

García, J. (1984). *Teoría de la educación*. Anaya.

González, D. (1946). *Introducción a la filosofía de la educación*. Cultural.

Habermas, J. (1978). *Tres enfoques de investigación en ciencias sociales. Comentarios a propósito de conocimiento e interés*. Universidad Nacional.

Heidegger, M. (1978). *¿Qué significa pensar?* Nova.

Herbart, J, F. (1935/1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. La Lectura.

Hernández, G. (2014/1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.

Herrera, J. D. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Universidad de la Salle.

Hoyos, C. A. *et al.* (2010). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* UNAM. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Hoyos, G. (2013). *Filosofía de la educación. Apuntes de su último seminario de doctorado*. Siglo del Hombre.

Hubert, R. (1965). *Tratado de pedagogía general*. París.

Kant, I. (2004/1784). *Filosofía de la historia. ¿Qué es la ilustración?* Terramar.

Kant, I. (2013/1803). *Pedagogía.* Akal.

Lemus, L. A. (1969). *Pedagogía. Temas fundamentales*. Kapeluz.

López, J. *et al*. (1996). *El carácter científico de la pedagogía en Cuba*. Pueblo y Educación.

Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós.

Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoesis, acción y entendimiento comunicativo*. Anthropos.

Luhmann, N. y Schorr, K. E. (1990). Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna. *Revista Educación*, (291), 55-79.

Luhmann, N. y Schorr, K. E. (1993). *El sistema educativo (problemas de reflexión).* Universidad de Guadalajara.

Luzuriaga, L. (1984). *Pedagogía*. Lozada.

Lyotard, J-F. (2014/1984). *La condición postmoderna*. Cátedra.

Martínez, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En O. Zuluaga *et al*. (eds.), *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.

Martínez, A. (2010). Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. En: A. Álvarez y A. Martínez (Comps.). *Treinta años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica*. Magisterio.

Medina, A. y Salvador, F. (2002). *Didáctica general*. Prentice-Hall.

Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Octaedro.

Meirieu, Ph. (2009/1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro.

Meirieu, Ph. (2011/2005). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Grao.

Mendoza, C. (2015). *La pedagogía como ciencia: notas para un debate*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Mialaret, G. (1976). *Ciencias de la educación*. Oikos-Tau.

Mialaret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. Unesco.

Monereo, C. (1988). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.

Montessori, M. (1913). *Antropología pedagógica*. Araluce.

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Magisterio.

Morín, E. (2012). *Cómo vivir en tiempos de crisis*. Nueva Visión.

Natorp, P. G. (1915). *Curso de pedagogía*. Madrid.

Neill, A. S. (2010). *Hablando sobre Summerhill*. FCE.

Neill, A. S. (2012/1960). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. FCE.

Neill, A. S. (2013/1994). *El nuevo Summerhill*. FCE.

Nietzsche, F. (1977). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets.

Nietzsche, F. (2013/1974). *El libro del filósofo*. Taurus.

Not, L. (2013/1979). *Las pedagogías del conocimiento*. FCE.

Nussbaum, M. (2005/1997). *El cultivo de la humanidad, una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

Ortiz, A. (2009). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de las instituciones educativas*. Antillas.

Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.

Ortiz, A. (2014). *Pedagogía del amor y la felicidad*. Ediciones de la U.

Ortiz, A. (2015a). *Neuroeducación. ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Ediciones de la U.

Ortiz, A. (2015b). *Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa. Un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje*. Universidad del Magdalena.

Peiró, S. (2005). *Instituciones educativas y modelos pedagógicos*. Badajoz: Editorial @becedario.

Perrenaud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen-Océano.

Pestalozzi, J. E. (2011/1801). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Porrúa.

Popper, K. R. y Lorenz, K. (2000/1985). *El porvenir está abierto*. Tusquets.

Quiceno, H. (2003). La pedagogía: una perspectiva ética del documento. En O. Zuluaga *et al*. (eds.), *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.

Quiceno, H. (2005). Michel Foucault, ¿pedagogo? En O. Zuluaga *et al.* (eds.), *Foucault, la pedagogía y la educación*. *Pensar de otro modo*. Magisterio.

Quiceno, H. (2015). Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia. El docente, el profesional y el intelectual. En: J. A. Echeverri *et al.* (eds.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre.

Ríos, R. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia. 1926-1954*. Magisterio.

Rousseau, J.J (2011). *Emilio o de la educación*. Alianza.

Runge, A. K. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana.* Universidad Pedagógica Nacional.

Runge, A. K. (2015). Una epistemología histórica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga. Revista de Pedagogía. Escuela de Educación, 23(68), 361-385.

Runge, A. K., Garcés, J. F. y Muñoz, D. A. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En: J. A. Echeverri *et al*. (eds.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre.

Ryle, G. (2005/1949). *El concepto de lo mental*. Paidós.

Saavedra, R. y Suárez, M. (2001). *Diccionario de pedagogía*. Pax.

Santos, M.A. (2012/2000). *La escuela que aprende*. Morata.

Sarason, S.B. (2002/1999). *La enseñanza como arte de representación*. Amorrortu.

Sarramona, J. (2008/1997). El currículum. En A. J. Colom *et al. (eds.), Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ariel.

Sherrington, Ch. (1984/1940). *Hombre versus naturaleza*. Tusquets.

Simmel, G. (2008). *Pedagogía escolar*. Gedisa.

Simmel, G. (2010). *Cultura líquida y dinero*. Anthropos.

Solari, M. H. (1966). *Pedagogía general*. El Ateneo.

Tamayo, L. A. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,3*(1), 65-76.

Traveset, M. (2013/2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Grao.

Trejo, K. (2012). *Metodología del proceso enseñanza-aprendizaje*. Trillas.

Tyler, R. (1986/1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.

Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*. Magisterio.

Zambrano, A. (2011/2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Magisterio.

Zuluaga, O. L. (1979). *Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana en el siglo XIX*. Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. L. *et al.* (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Magisterio

Capítulo 3

Perspectivas pedagógicas en educación virtual para la innovación en formación de docentes post-COVID-19

Álvaro Pérez García[9], Jénifer Saldaña Montero[10]

3.1 Introducción

La crisis sociosanitaria provocada por la COVID-19 provocó un cambio educativo que hizo que muchos docentes tuvieran que ponerse al día con respecto al desarrollo de la competencia digital, fundamental a la hora de cambiar los métodos de comunicación con el alumnado, de creación de contenidos, de compartir los materiales e, incluso, de cambiar la forma de evaluar.

En este texto se muestran algunas de las claves para que los docentes hayan podido cambiar su forma de enseñar, adaptada a una enseñanza *online* de calidad, innovando en el proceso y la evaluación. Se concluye que el docente debe estar en continua formación, estar inmerso en el modelo TPACK y trabajar la empatía con el alumnado, mejorando también su flexibilidad.

La sociedad del conocimiento se basa en tres grandes pilares, que ya existían antes de la pandemia, aunque, en muchos casos, no se tenían en cuenta: i) un mundo cada vez más globalizado, que nos permite interactuar con profesionales de diferentes ámbitos y países, lo que provoca que el lenguaje utilizado también se convierta en global, ii) el avance de los recursos tecnológicos, que nos van a facilitar la comunicación y las relaciones sociales, iii) el acceso ilimitado a la información. Cada vez tenemos acceso a más información, algo que hay que afrontar con capacidad crítica, ya que no toda la información a nuestro alcance es adecuada.

La llegada de la pandemia supuso un enorme cambio que también consiguió que valoraremos todos aquellos aspectos que, antes de la COVID-19 y el confinamiento, no aprovechamos (Pérez

9 Licenciado en Educación. Doctor en Educación por la Universidad de Granada. Director del Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación, Coordinador Académico de la especialidad TIC del Máster de Secundaria UNIR, España, Grupo de investigación: Educa-Crea Icono 14. Correo: alvaro.perezgarcia@unir.net

10 Licenciada en Educación Infantil y Educación Primaria, maestra en el Colegio Argantonio de Cádiz, España. Correo: j.saldana@colegioargantonio.net.

García, 2021; Saldaña-Montero, 2020). En el ámbito educativo produjo un gran *shock* a docentes, alumnado y familias, cuando se tuvo que adaptar un modelo presencial a una enseñanza 100 % *online*, algo que aireó las carencias formativas y de equipamientos en los sistemas educativos de los diferentes países. En ese sentido, se generó un cambio en el paradigma educativo, basado en aspectos sociales, comunicativos y educativos.

3.2 Cambio en el paradigma educativo

En el ámbito social, es en el seno familiar donde tiene mayor repercusión, ya que la enseñanza online hizo que los alumnos y alumnas tuvieran que permanecer en casa, además de muchos progenitores que tuvieron que trabajar también *online*. En ese sentido, fue difícil la convivencia, ya que las familias se encontraban en casa y a la vez que los hijos estaban en clases, los padres estaban trabajando.

Por otro lado, en el aspecto comunicativo, se ha cambiado la forma de expresarnos y comunicarnos, se han tenido que cambiar los métodos y modelos educativos. Hay un cambio estructural comunicacional que va de lo lineal a lo unidireccional. La comunicación es interconectada y está más centrada en el usuario y los textos son multimedia y multimodales, incluyendo los recursos hiperconectados. El docente 4.0 debe entender la función y el papel de los medios y de la información en la sociedad, la comprensión de los medios digitales y su uso, dominar el acceso a la comunicación, tener la capacidad crítica y evaluar la información, dominar la creación y diseño de contenido digitales, dominar la creación de material visual para comunicar eficientemente los contenidos pedagógicos.

Con respecto a los factores contextuales que influyen en el cambio de paradigma educativo hay que destacar tres grandes aspectos:

- Los nuevos entornos de aprendizaje, como el *e-learning,* que es una metodología que ha llegado para quedarse, y los entornos personales de aprendizaje que está definido en la educación superior con las herramientas que son parte del enseñar y el aprender.

- Los nuevos modelos de aprendizaje activos con TIC. Nuevos modelos de aprendizaje activos con TIC, pedagogía centrada en la motivación del alumnado, gamificación, aprendizaje basado en proyectos o aprendizaje basado en problemas (ABP), que permiten la participación del alumnado. Hay un aprendizaje productivo y un cambio fundamental del rol del docente.

- Los recursos educativos abiertos (REA) y los nuevos dispositivos. La importancia de utilizar recursos educativos digitales en abierto y dispositivos conectados fijos (PDI) y móviles (*smartphones, tablets*).

3.3 El rol del docente en el nuevo contexto

El docente no debe ser un "cara de libro", como en el modelo más tradicional, en el que impartía la lección y el alumnado apuntaba y devolvía la información en un examen teórico. El docente 4.0 debe asumir un papel de mediador, guía, asesor, gestor, que proporciona las estrategias y herramientas adecuadas para acceder a la información más apropiada.

En este sentido, Sandoval (2020, p. 29) añade que "el educador debe asumir un nuevo rol mediado por las TIC frente al aislamiento preventivo obligatorio en las instituciones educativas". Esto se consigue con el cambio metodológico. El docente 4.0 debe de ser un profesional que aprenda continuamente, que tenga formación constante. Como docentes no tenemos el saber absoluto, pero sí somos los que tenemos las herramientas para llegar a ello. Por eso es fundamental el papel de guía para poder enseñar las estrategias y los recursos que aportan al alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El docente actual debe tener una competencia digital avanzada, debe de trabajar en equipo, ayudar a los demás y dejar que lo ayuden. Hoy tenemos la posibilidad de crear comunidades de aprendizaje, debemos utilizar las metodologías activas como la clase invertida o la gamificación, que son metodologías que se pueden llevar a cabo en cualquier área, y se propicia la motivación del alumnado a aprender.

3.4 Perfil del alumnado post-COVID 19

El rol del alumnado también ha cambiado tras la pandemia (Massager *et al.*, 2021; Sanz-Ponce y López-Luján, 2021; Pozo, 2020). Era un alumnado habituado a recibir formación totalmente presencial, a encontrarse con los compañeros en unos espacios físicos, y que de la noche a la mañana se ha tenido que adaptar a una enseñanza 100 % *online*. También nos encontramos con el problema de la escasa competencia digital, ya que no saben utilizar de una forma didáctico-creativa las tecnologías. Además, nos vamos a encontrar con el problema de la enorme brecha digital, ya que la pandemia también ha incidido en este aspecto que parecía que estaba superado.

¿Qué debemos conseguir como docentes del perfil de nuevo alumnado? Debemos incidir en que sea autodisciplinado, que busque nuevas herramientas a su alcance para tener los mejores resultados y que sea capaz de compartir su conocimiento para desarrollar la competencia digital.

Los docentes deben acompañar al estudiante en lo académico y emocional, saber gestionar plataformas con la solicitud de los productos adecuados, y se debe cambiar la forma de evaluar con actividades motivadoras y poder identificar el avance del alumno.

3.5 La clave: la formación continua del docente

El docente debe estar en continua formación (Monereo, 2010; Pérez-García, 2021). Entre los aspectos en los que debe estar al día destacan: las plataformas LMS, los recursos TIC, la creación

de contenidos, la gestión de grupos, las nuevas metodologías didácticas y las técnicas y métodos de evaluación.

En este sentido, el docente debe conocer bien las características de las plataformas LMS (Sánchez, 2009). Según Clarent *et al*. (2013), estas son: interactividad, flexibilidad, escalabilidad, estandarización, usabilidad, funcionalidad, ubicuidad y persuabilidad. Es decir, los entornos virtuales deben ser interactivos, flexibles, poseer diferentes niveles de aprendizaje y dificultad, utilizar elementos estandarizables, deben ser fáciles de utilizar y atractivos visualmente.

Con respecto a la utilización de recursos TIC, el docente debe formarse para tener una competencia digital avanzada. En este sentido, hay que tomar como referencia el modelo TPACK: conocimiento tecnológico pedagógico del contenido, es decir, el docente 4.0 debe tener un amplio conocimiento del contenido de la materia y de los recursos TIC, pero, además, saber darle un uso didáctico-creativo.

El docente 4.0. también debe ser creador de sus propios materiales: temas, contenido, tutoriales, infografías, etc. considerando las metodologías activas, junto a la adaptación de la evaluación basada en portafolios digitales rúbricas, formularios.

Con respecto a la gestión del alumnado el docente debe de ser empático, flexible, se debe provocar la participación e interacción del alumnado en todo momento, para lo cual es importante que proponga foros y chats, además de otro tipo de actividades.

Algo fundamental en el docente 4.0 es el dominio de nuevas metodologías, más activas, atractivas y motivadoras para el alumnado. Gamificación, modelos *flipped*, aprendizaje cooperativo/colaborativo, simuladores, laboratorios virtuales, ABP, etc. son algunas de las metodologías en las que el docente debe estar al día.

Por último, es fundamental que el docente utilice más la evaluación formativa que la sumativa, adaptándola desde la finalidad, el momento y quien hace la evaluación. El *feedback* es la base del aprendizaje, y para hacerlo correctamente hay que basarse en los siguientes aspectos: identificar siempre los aspectos positivos, señalar de manera clara y adecuada los aspectos erróneos o mejorables, respetar los tiempos de corrección, cuidar la presentación y el formato, personalizar las correcciones y revisar la evolución del alumnado.

3.6 Conclusiones

El docente 4.0 tiene que estar inmerso en un modelo TPACK, tiene que conocer las tecnologías, contenidos, y tiene que ser didáctico y pedagógico al enseñarlo.

Además, el docente 4.0 debe estar en formación constante, estar actualizado y poseer una competencia digital avanzada.

Por último, el docente 4.0. debe ser empático, flexible, reflexivo y crítico.

Referencias

Clarent, C. A., Castro, S. M., López de Lenz, C., Moreno, M. E. y Tosco, N. B. (2013). *Analizamos 19 plataformas de eLearning: investigación colaborativa sobre LMS*. Grupo GEIPITE, Congreso Virtual Mundial de *e-Learning.*

Massaguer Busqueta, L., Alcaraz Martínez, R., Ribera Turró, M., Salse Rovira, M. y Satorras Fioretti, R. (2021). La educación post-COVID y el alumnado con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo: marco normativo y experiencias. *Revista de Educación y Derecho,* (Número Extraordinario Octubre), 484-513. https://raco.cat/index.php/RED/article/view/395760

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*(1), 149-178.

Pérez García, A. (2021). La enseñanza *online* pospandemia: nuevos retos. *Holos, 37*(2), 1-13.

Pérez García, A. (2021). Retos y desafíos de la educación pospandémica. *Aula de Encuentro, 23*(1), 1-4. https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.6246

Pozo, J.I. (2020). *¡La escuela está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada.* Biblioteca Innovación Educativa.

Saldaña Montero, J. (2020). Educación Infantil y enseñanza online durante el confinamiento: experiencias y buenas prácticas. *Etic@net*, *20*(2), 336-348. https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.16214

Sandoval, C. (2020). La educación en Tiempo del COVID-19. Herramientas TIC: el nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9*(2), 24-31. https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138

Sanz Ponce, R. y López Luján, E. (2021). Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la COVID-19. Una reflexión en torno a los grandes olvidados de la pandemia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33*(2), 149-166. https://doi.org/10.14201/teri.25471

Sánchez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34),217-233

Capítulo 4

Gestionar una escuela con aulas heterogéneas

Rebeca Anijovich[11]

4.1 Introducción

Pretender un enfoque de educación desde la diversidad mediante aulas heterogéneas nos convoca a pensar y diseñar cómo estamos trabajando en el aula. Alejarse del modelo tradicional (homogeneizador) es considerar algunos principios organizadores y didácticos en el quehacer educativo. Desde una nueva concepción, el docente deberá adaptarse a la diversidad de sus alumnos respetando sus capacidades, ritmos, intereses, motivaciones, procedencias culturales, etc., lo que permite garantizar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado y que ellos atribuyen significados propios a los aprendizajes, que estos sean significativos y comprendan lo que hacen, los porqués y para qué de las diferentes actividades en las que el docente los incluye.

Por lo señalado, en las siguientes líneas el lector encontrará algunas propuestas pedagógicas para que los procesos educativos de aprendizaje-enseñanza se gesten en el aula de clase desde la heterogeneidad. Al igual, se plasman algunos aportes para lograr desarrollar en los estudiantes autonomía y colaboración. Se puntualiza sobre los adecuados entornos de aprendizaje tanto físicos como personales y, al considerar un aula como heterogénea a la hora de enseñar, también se presentan algunas consideraciones a la hora de evaluar.

La primera idea que quiero compartir es que todos los estudiantes son diferentes entre sí y entonces nos preguntamos; ¿Por qué se enseña a todos de la misma manera? ¿Por qué se enseña con la idea de que es un colectivo homogéneo de estudiantes? A modo de ejemplo, si compramos pantalones para nuestros estudiantes, ¿compraremos una única talla o varias? Seguramente una talla grande, una mediana y una pequeña para lograr que todos estén cómodos, reconocidos en sus diferencias. Todos los estudiantes que conforman un curso son diferentes en sus trayectorias escolares, en sus modos de aprender, de ser inteligentes, en sus ritmos de aprendizaje, procedencias culturales e intereses.

La segunda idea, es que la diversidad históricamente se ha entendido como un problema, entonces hablar de la diversidad era reconocer que tengo un niño con dificultades en el aula y

11 Licenciada. Especialista y Magíster en Formación de Formadores. Docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de San Andrés, Argentina. Correo: ra@stychan.com.

que tengo que hacer para que ese niño "vuelva a la normalidad". La diversidad era vista como un problema porque nadie quería tener a un niño con dificultades en sus aulas, luego, se la ha entendido como desigualdad social-económica y las escuelas empezaron a ofrecer actividades compensatorias, por ejemplo: un taller de matemáticas por la tarde para ayudar a quienes lo necesitaban y no tenían ayuda o condiciones en sus hogares. Hoy, entendemos la diversidad como singularidad, y la pregunta es ¿Cómo podemos contribuir desde la enseñanza al desarrollo de la potencialidad que tiene cada uno de nuestros estudiantes? En el Libro *Señales de vida* de Teresa Punta (2013), se comparte la idea de "los desajustados" y dice que, si cada vez que un niño no se ajusta a la escuela, lo mandamos a una institución para "desajustados", seguramente quedarían muy pocos en cada escuela. Entonces, cómo cambiar esa mirada y enfoque, mirar distinto, entendiendo que todos pueden aprender, sabiendo que hay circunstancias adversas que ponen en duda esta afirmación y que no solo es una cuestión voluntarista.

Entonces nos preguntamos ¿Cuáles son las propuestas pedagógicas para enseñar a todos y a cada uno? Reconocer la diversidad no significa renunciar a lo común, sino articularlo con los diferentes intereses, modos de aprender, trayectos, de cada estudiante.

4.2 Diversidad de recorridos

¿Cuál podría ser esa diversidad de recorridos?

- Saberes
- Fuentes de información, distintas voces
- Tareas
- Recursos físicos, virtuales
- Producciones finales
- Modos de agrupamiento
- Formas de evaluación
- Modalidad presencial, virtual, sincrónica, asincrónica.

A modo de ejemplo de uno de los recorridos, modos de agrupamiento, compartimos la imagen de una autopista en la que todos los estudiantes transitan por la ruta principal, que es lo común, pero las autopistas tienen colectoras, atajos para que los estudiantes puedan también utilizar otros caminos.

Figura 3. Diversidad de recorridos

Fuente: elaboración propia

En esas colectoras, atajos, se reúnen grupos flexibles por intereses, por tipo de tarea, por proyectos, para compensar-avanzar en sus aprendizajes. Estos grupos pueden conformarse por estudiantes de diferentes edades, trabajar una tarde por semana durante un mes y luego participar de otros grupos.

4.3 Estudiantes autónomos y colaboradores

Para favorecer el desarrollo de un estudiante autónomo es necesario ofrecer oportunidades para que tome decisiones sobre sus modos de aprender, para planificar y hacer visible su propio proceso de aprendizaje. Un estudiante que sea capaz de dar cuenta no solamente de lo que está aprendiendo sino cómo está aprendiendo. También es necesario desde las propuestas de enseñanza, abordar el concepto de organización y uso del tiempo, que involucre el uso de reloj, agendas y calendarios.

Meirieu (2005) nos comparte una pregunta muy valiosa: ¿cómo hacer trabajar juntos a los diferentes? y desde la gestión de una escuela con aulas heterogéneas implica agrupar a los estudiantes no siempre con sus amigos, sino también con los que piensan diferente para generar futuros ciudadanos que cuando se inserten en la sociedad puedan vivir democráticamente, puedan dialogar con otros, aunque piensen distinto. Cuando se invita a estudiantes a agruparse, estos lo hacen con sus amigos y es una lógica absolutamente comprensible. Por ello, desde las aulas se tienen que generar espacios en los que se reúnan los estudiantes que piensen diferente, para producir, por ejemplo, un texto donde muestren las ideas que comparten y las que no.

Un ejemplo de trabajo colaborativo lo encontramos en las *redes de tutoría* en escuelas primarias, llevadas a cabo en escuelas de México. Allí se ofrece un curso a los niños para que aprendan a ser tutores y le enseñen a un par un tema que han estudiado en profundidad.

4.4 Entornos de aprendizaje físicos y personales

Se trata de aprender dentro y fuera del aula y de la escuela, en interacción con otros espacios físicos, aumentar los encuentros, las interacciones con el mundo que nos rodea, con organizaciones barriales, comunitarias.

Al mismo tiempo, y con los aportes de la tecnología, cada estudiante amplíe su entorno personal de aprendizaje, es decir, que vaya reconociendo y compartiendo herramientas y plataformas que utiliza en sus interacciones cotidianas. Tal como lo señalan Adell y Castañeda (2013), "el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza en forma asidua para aprender" (p. 1).

4.5 Bases para la evaluación

Si reconocemos el aula como heterogénea a la hora de enseñar, también lo tenemos que hacer a la hora de evaluar. Se trata de ofrecer a los estudiantes propuestas desafiantes en las que pongan en juego los conocimientos aprendidos en lugar de evocar información para reproducir o resolver un simple ejercicio.

En la evaluación auténtica encontramos respuesta a este paradigma centrado en un alumno ubicado en un contexto, desafiado a resolver diversas situaciones de aprendizaje significativas y complejas. A través de las actividades de aprendizaje y las de evaluación auténtica se intenta acercar a la vida real a través de desempeños que requieran de los alumnos actividades más allá del lápiz y papel de tal modo que también en la situación de evaluación los estudiantes aprendan. A modo de ejemplo, escribir un periódico, diseñar un folleto informativo, el menú para el comedor del colegio, proponer tres alternativas para resolver un problema o un caso, etc.

4.6 Reflexiones finales

Abonamos a un docente con altas expectativas para con todos los estudiantes, con capacidad para reflexionar e identificar qué, cómo y por qué diferenciar.

Reconocemos que cada estudiante es una persona única, con respuestas variadas, ideas innovadoras y un camino de desarrollo personal para convertirse en un ciudadano solidario, democrático, pensante y capaz de tomar sus propias decisiones.

Favorecer el deseo de aprender, proponerles tareas desafiantes, contribuir al desarrollo de sus diferentes tipos de inteligencia y estimular los aprendizajes a través de diversos caminos es una manera de pensar y accionar a favor de la educación de cada uno de nuestros estudiantes.

Referencias

Anijovich, A. *et al.* (2005) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. FCE.

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2007) *Diversidad en las formas de lo escolar.* Del Estante.

Carretero, M. y Castorina, J. (comps.). (2012) *Desarrollo cognitivo y educación.* Paidós.

Casanova Rodríguez, M. (2002) Evaluación y atención a la diversidad: técnicas y procedimientos. En S. Castillo (coord.), *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson.

Dubet, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Siglo XXI.

Garay, L. (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado?* Comunicarte.

Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía*. Paidós

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada*. Popular.

Perrenoud, P. (2008). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Revista Educar,* (22-23), 11-34.

Rivas, A. (2012) *Dos caminos hacia la justicia educativa.* Conferencia realizada en el marco del proyecto Nexus, CIPPEC.

Capítulo 5

Desafíos de la implementación de innovaciones tecnológicas en procesos formativos

Jorge Enrique Gallego Vázquez[12]

> La escuela como institución social creada por la sociedad para la formación de nuevas generaciones
> conservará su carácter de custodio de niños y jóvenes donde los cuidan, socializan y se educan para ser mejores seres humanos; sin embargo, la labor docente educativa estará mediada por el uso intensivo de tecnologías.
> Parafraseando a John Tiffin y Bill Gates.

5.1 Innovación

Cuando hablamos de innovación en procesos de enseñanza-aprendizaje tenemos que entender la innovación, esto se refiere según la Real Academia Española, a una novedad o algo nuevo. En términos generales, se hace alusión a la innovación relacionada a la aplicación del conocimiento para la solución de problemas. En los países desarrollados, y a nivel global, la innovación se mide en patentes, en registros de propiedad intelectual y derechos de autor. Haciendo referencia a patentes, es porque ese conocimiento que ha generado se convierte en herramientas útiles para la solución de problemas y para la generación de riqueza en una sociedad.

Particularmente en este entorno, ese es un tema que está muy por debajo de lo que se espera a nivel global ubicándolos en posición de transformación, innovación y tecnología, porque cuando se habla de este tema en TIC y estrategias de enseñanza-aprendizaje lo que se hace en nuestro medio es apropiación y adaptación de tecnologías que se ha estado desarrollando en otros contextos, lo que significa que hay un reto aún mayor para incorporarlas en nuestras instituciones educativas. El tema de la innovación se asocia con la introducción al uso de un producto, bien,

12 Tecnólogo e Ingeniero de Sistemas, Especialista en Gerencia de Proyectos, Magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de Uniminuto, Colombia, Doctor en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Vicerrector Académico, Corporación Universitaria Lasallista. Correo: vic.academico@unilasallista.edu.co.

servicio o un proceso significativamente mejorado o la introducción de un método. Por eso, se resume diciendo; para que haya innovación hace falta que el producto, el proceso y el método sean nuevos o significativamente mejorados. En ese sentido se habla de innovación incremental y radical que se explica mejor a continuación.

La innovación incremental es el mejoramiento de lo existente, es decir, tener un producto o servicio a disposición de la sociedad que cada año se renueva agregándole un poco de valor, pero sigue siendo el mismo producto o servicio. Mientras la innovación radical, habla de la implementación de algo totalmente nuevo o es lo que llaman la disrupción creadora, donde se desecha un producto o servicio a la sociedad y se saca uno totalmente nuevo, con otras características, que por supuesto modifica la forma cómo las personas lo utilizan y cómo desarrollan sus actividades en torno a ese producto o servicio. Se pueden señalar diferentes tipos de innovación como: social, tecnológica y educativa. En el caso educativo, se ha de centrar el análisis en la innovación tecnológica aplicada a la educación, partiendo de una premisa: haciendo más de lo mismo, no se pueden obtener resultados diferentes.

5.2 Tecnología

Para poder pensar en innovación tecnológica, se parte del concepto de tecnología, esto es, la aplicación de conocimientos científicos para propósitos prácticos. Es la combinación de la técnica que se corresponde con el hacer y la ciencia que se corresponde con el saber. A raíz del desarrollo de la computación, se ha tenido una falsa percepción del concepto de tecnología, asociándolo solamente a dispositivos como computadores, celulares y tabletas.

Entonces la formación que se ha recibido está asociada con la informática y se hace referencia a tecnologías blandas o duras, refiriéndose a *software* y *hardware.* Aquí, se hace referencia a este concepto de tecnologías de una manera más amplia, así la tecnología es la aplicación del conocimiento para propósitos prácticos. Tecnologías blandas pueden ser sistemas, métodos, estrategias o modelos mucho más que programas de computación. Y las tecnologías duras son dispositivos, como robots o, por ejemplo, electrodomésticos que se utilizan en casa. Por otro lado, es importante entender que la tecnología tiene una dinámica cronológica en el tiempo. Partiendo de lo que se conoce como **tecnología emergente**, que es aquella que está en los centros de innovación y desarrollo, en los centros de investigación científica, que aún no están disponibles en el mercado al servicio de la sociedad.

Existen muchos elementos que se han desarrollado en estos centros que seguramente no se conocen y no serán accesibles en el corto plazo, porque hay dispositivos y tecnologías que requieren de una preparación para que la sociedad las acoja. Luego aparece la tecnología de punta, que son estos artefactos, métodos y estrategias que se ponen a disposición de la sociedad como una novedad que generalmente son muy costosos. En el caso de los celulares, se sabe que las grandes empresas, cada año están sacando un nuevo dispositivo, con mayores beneficios para el usuario. La tecnología de punta, a medida que se va introduciendo en la sociedad, se va convirtiendo en tecnología tradicional, por ejemplo, los televisores de pantalla plana, *Smart TV* que han sido incorporados con precios asequibles a toda la sociedad. Así aparece esa dinámica

tecnológica de migrar de tecnología de punta a tradicional. Y cuando esa tecnología de punta es reemplazada por otra más sofisticada, justamente cambia esa dinámica y genera mucho valor agregado, esa tecnología tradicional que se reemplaza se convierte en tecnología obsoleta, que rápidamente sale del mercado y obliga a la actualización, entendiendo que la obsolescencia es un concepto asociado con el consumismo para la sostenibilidad y el crecimiento del mercado a escala global.

Es preciso hacer énfasis en el tema de tecnología apropiada, porque está claro que hay tecnología de punta que puede resolver muchos problemas, pero por sus costos dificulta el acceso a la mayoría de la población y hay tecnologías que aun no siendo de punta son apropiadas y suficientes para resolver los problemas en determinados contextos. Entonces este concepto aparece allí bastante significativo, por ejemplo, una mula para bajar de las montañas de Colombia el café más suave del mundo, puede ser una tecnología apropiada para el contexto de los pequeños productores.

5.3 Innovaciones tecnológicas

Cuando se habla de innovaciones tecnológicas, se parte de la idea de un mundo de posibilidades muy grandes, la adopción de nuevas tecnologías que se establecen por parte de las Naciones Unidas sobre tecnología e innovación del 2018, proponen que "nuevas tecnologías serán las protagonistas en la búsqueda y aplicación necesaria para encontrar soluciones globales" (Naciones Unidas, 2018, p.1). Aquí, como organizaciones y personas, se tiene la necesidad de hacer vigilancia tecnológica para conocer cómo va a afectar a corto, mediano y largo plazo.

Algunas de las innovaciones más representativas identificadas en el reporte de Naciones Unidas para la ciencias y la innovación son el *Big Data*, este es un análisis de grandes volúmenes de información para la toma de decisiones; el internet de las cosas que hace referencia a objetos físicos conectados a internet, por ejemplo los desarrollos en la domótica, que es la automatización de los hogares, la inteligencia artificial que implica el desarrollo de algoritmos en máquinas que emulan al hombre, por ejemplo el GPS, dispositivo que establece rutas para llegar de la mejor manera de un lugar a otro; la conectividad 5G.

Por otro lado, está la impresión en 3D que aparentemente es tener un dispositivo que imprime objetos tridimensionales, pero el tema va más allá, ya que puede reproducir el objeto mediante información digital, por ejemplo, prótesis para personas con discapacidades físicas u órganos que permitan la vida de personas. En otra instancia, están la realidad virtual y la realidad aumentada mediante ambientes simulados, hoy los jóvenes utilizan medios virtuales como los videojuegos o los cursos en línea, también aparecen como innovaciones tecnológicas la enseñanza virtual en la que los cursos masivos en línea serán una tendencia mundial (los MOOCS, por su sigla en inglés que significa cursos en línea abiertos y masivos), aquí aparece un elemento fundamental, el desarrollo de contenidos para el aprendizaje digital a través de aulas virtuales, donde el estudiante pueda aprender de manera autónoma o con acompañamiento de un tutor. De igual forma, están los modelos financieros emergentes, se habla de las criptomonedas, *blockchain* que se refiere a una dinámica para el desarrollo de transacciones financieras digitales, los bitcoins salieron

desde el 2009 y son tecnologías que apenas están llegando al medio. Entonces se observa una cronología en torno a la incorporación de tecnologías en los contextos que nos pone en una situación de desventaja global. Por otro lado, están las tecnologías para compartir datos entre dispositivos y personas sin ningún contacto, aun sin internet como, por ejemplo: el *bluetooth* que permite a través de ese canal enviar información, archivos y fotos. Obsérvese que hay una dinámica entre tecnologías que tendrán un impacto global en la forma como se desarrollarán las cosas y todas ellas pueden ser aplicables a la educación. Aparecen unos elementos con respecto a los procesos formativos y el impacto del tema de la pandemia y la pospandemia. Es imposible no abordar el tema ya que las TIC se han convertido en un aliado para paliar la situación de los efectos de la pandemia.

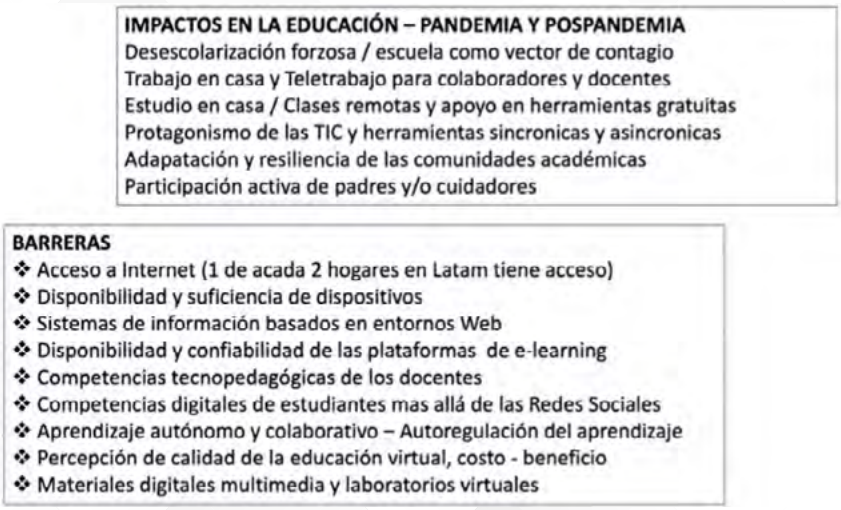
5.4 Disrupción en procesos formativos

La pandemia generó una desescolarización forzada que obligó a todos a estudiar desde la casa pues se partió de la idea que la escuela podía ser un vector de contagio, afortunadamente la pandemia no tenía un impacto mortal significativo en niños y jóvenes, sin embargo, estos podrían llegar a contagiar a sus padres o abuelos, por ello se previno una problemática generalizada de contagio. Así, la desescolarización resulta una ruptura generada por la pandemia y aparece el concepto de trabajo en casa con el teletrabajo para docentes y se da el cambio repentinamente en dos semanas, en el caso colombiano, en marzo de 2020. Llegamos a las clases remotas, que es el uso de plataformas como Meet, Zoom, Skype; para hacer estas clases en los horarios que estaban programados en la presencialidad y el apoyo de herramientas tecnológicas. La mayoría de las instituciones educativas sobre todo las del nivel de primaria y preescolar no tenían un desarrollo en torno al uso de herramientas tecnológicas digitales para el uso de procesos formativos, por lo cual fueron las más afectadas y ni qué hablar de las instituciones rurales donde la conectividad brilla por su ausencia. Las circunstancias le dan el protagonismo a las TIC y las herramientas sincrónicas como las que se acaban de mencionar y las asincrónicas a través de las plataformas de *E-Learning*, lo que obliga a la adaptación, incluida la resiliencia de las comunidades académicas y la participación de padres. Este es un elemento que afecta significativamente el proceso de ambas partes.

Como se puede apreciar en la **figura 4**, aparecen unas barreras para poder incorporar las TIC en el proceso, por ejemplo, el acceso a internet, pues de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en Latinoamérica uno de cada dos hogares tiene acceso a internet. Esto ha implicado mucha deserción con efecto negativo en la calidad de los procesos, la disponibilidad y suficiencia de acceso a los dispositivos. Ese es otro elemento asociado al anterior, ya que podría tener acceso al internet, pero el estudiante necesita un *Smartphone* para poder acceder a los contenidos, a *WhatsApp*, etc. También sistemas de información basados en entornos web, ese es otro elemento fundamental que es el *software* que hay disponible para hacer la gestión de los procesos académicos. Es la tendencia mundial a que todos los sistemas de información estén volcados a un entorno web, es decir, que todos los usuarios puedan acceder a cualquier información a través de internet, otro elemento es el acceso a las plataformas *E-Learning* que preferiblemente sean gratuitas, pero de todas maneras se requiere

un conocimiento especializado de las instituciones educativas para poner en funcionamiento la plataforma, para ello se necesita pagar un alojamiento en la nube.

Figura 4. Disrupción en procesos formativos



Fuente: elaboración propia

Las competencias tecno-pedagógicas son un elemento crucial ya que la mayoría de los docentes se están enfrentando a ellas por primera vez en su vida, muchos de ellos son de la generación siglo XX. Otro elemento son las competencias digitales de los estudiantes que tienen acceso a los dispositivos móviles y utilizan el internet cotidianamente, empleando las redes sociales, pero se observa que esas competencias digitales no están orientadas al aprendizaje, es más, muchos estudiantes no quieren estudiar de manera digital porque el campus físico de las universidades se convierte en un espacio de interacción, aprendizaje y donde se realizan otras actividades más allá de las clases propiamente dichas. Entonces, es necesario fortalecer las competencias digitales, entendiendo que el acceso al internet no solo puede servir para entretenimiento sino también para el aprendizaje teórico- práctico.

Por otro lado, aparecen como barreras el aprendizaje autónomo-colaborativo. Los niños y jóvenes están acostumbrados a los modelos de enseñanza tradicionales, en este caso el docente es el líder del proceso y los estudiantes tienen una función un poco más pasiva. Ahora entregarle toda la responsabilidad al estudiante implica que desarrolle competencias de autorregulación de su propio aprendizaje.

También existe una percepción sobre la educación virtual, que ha sido una barrera, ya que la gente piensa que la educación virtual es de menor calidad que la educación presencial, por lo tanto, debería ser más económica. Sin embargo, las inversiones en tecnología para implementar un modelo exitoso son bastante altas, con materiales digitales multimedia y laboratorios virtuales que se convierten en una barrera para desarrollar sobre todo la formación práctica. Es ahí donde comienza a flaquear el sistema educativo y aparece una baja calidad del proceso de enseñanza-

aprendizaje, porque no se tiene disponibilidad de laboratorios virtuales para la enseñanza, por ejemplo, en las ciencias básicas existen objetos virtuales de aprendizaje de libre distribución o de libre acceso; apenas se están empezando a identificar estos materiales aunque se ha generado una dinámica de compartir información, pero esto no ha sido fruto de un plan de desarrollo de los gobiernos, ministerios o instituciones o de los conglomerados educativos, sino que ha sido resultado de la disrupción total que generó la pandemia.

5.5 Innovaciones tecnológicas en procesos formativos

Haciendo un análisis comparativo, se puede encontrar que la educación tradicional ha estado centrada en el docente que enseña, mientras en la educación virtual el tutor es un guía que acompaña el proceso. La educación formal tradicional tiene horarios con espacios preestablecidos, mientras que la educación virtual plantea una formación sin barreras de tiempo, ni espacio porque el estudiante aprende a su propio ritmo y en sus propios tiempos. En la educación tradicional los contenidos y medios físicos son limitados. Aquí en Colombia con el modelo de educación rural a los profesores se les entrega un *kit* didáctico para atender a varios niños que lo deben compartir, es decir que los medios físicos son limitados para garantizar el logro de los objetivos de aprendizaje, por ello, hay que ser recursivos para los estudiantes de diferentes grados, porque el acceso limitado a estos materiales genera que la calidad en la educación sea menor. Mientras que en la educación virtual los contenidos están abiertos y disponibles con un esquema multiusuario al que varias personas pueden acceder al mismo tiempo, de forma simultánea. En la educación tradicional los métodos son reproductivos tradicionales, en la educación virtual hay métodos y medios para el aprendizaje autónomo y colaborativo que promueven la productividad y la creatividad como elemento fundamental para garantizar el proceso formativo.

En la enseñanza tradicional el método de evaluación es cuantitativo, en el que hay un examen y una calificación. Esa es una de las principales discusiones que se generan hoy en día, porque en la educación virtual la evaluación es cuantitativa y cualitativa, se basa en resultados de aprendizaje. Entonces hay disrupciones evaluativas por el hecho de que en la educación tradicional se sienta a cada estudiante en su puesto y no puede sacar el cuaderno, ocasionando una serie de restricciones para que el estudiante demuestre que aprendió y cómo lo aprendió, mientras que en la educación virtual el estudiante puede hacer uso de múltiples recursos en el marco de la evaluación, los mismos que podrá usar en la realidad, en el ejercicio de su profesión. Ante esto, aparecen otros criterios en torno a la evaluación y realimentación, por ejemplo, al repetir la prueba hasta que el estudiante la pase y genere un aprendizaje por ensayo-error. También está el campus físico que son los activos físicos y tecnológicos y el campus virtual donde hay activos de conocimiento e interacción. Además, aparece el proceso de gestión *Off-line* que hace referencia al relacionamiento que tiene la comunidad con los padres de familia, al igual que entre profesores se hace en un ambiente físico, mientras que en la educación virtual todos los procesos de gestión son *online*, a través de plataformas virtuales en entornos Web.

Están los servicios de extensión tradicionales como los espacios abiertos y canchas de fútbol y, en la educación *online* hay que pensar en otras ideas como por ejemplo la asesoría psicológica y psicopedagógica virtual, o un gimnasio mental, por ejemplo, por último, en la educación

tradicional el uso de las TIC es un complemento a la presencialidad, mientras que en la virtual el uso de estas herramientas TIC es la forma principal de interacción. Por supuesto este análisis entre estos dos tipos de educación permite entender que la combinación de la presencialidad y la virtualidad es la mejor alternativa y la más importante para el desarrollo de los procesos. Ante esto el gobierno nacional ha estado hablando de un modelo de alternancia en el que se está trabajando con la idea de que la educación virtual llegó para quedarse integrando la virtualidad y la presencialidad como métodos validos de formación, según el objeto de estudio y los requerimientos de interacción y aprendizaje práctico principalmente.

5.6 Conclusiones

Las innovaciones educativas ante la disrupción tecnológica requieren necesariamente de iniciar con la adaptación de nuestros modelos pedagógicos institucionales así como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), ya que no se puede implementar la formación virtual en procesos educativos si no se ajustan el PEI y el modelo pedagógico y curricular, lo cual incorpora un currículo entendido como proceso que parte del análisis prospectivo de tendencias, el diseño curricular de los cursos, la dinámica o ejecución curricular, la evaluación y la realimentación para el perfeccionamiento del proceso, para esto, se necesita la construcción colectiva de conocimientos y la participación de todos los grupos de interés. Estos elementos tienen que ser una estrategia vivida que se pueda desarrollar en la institución, para eso hay que tener en cuenta a directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad y en el caso de las universidades, el concurso de las empresas y los expertos para responder con pertinencia a las necesidades de la sociedad del presente y el futuro.

Capítulo 6

Innovación didáctica: reflexiones para su desarrollo

Concepción-Elizabeth Marcillo-García[13]

6.1 Introducción

El presente siglo ha presentado muchos cambios como respuestas a los diferentes escenarios que la humanidad ha tenido que enfrentar. En este marco, la ciencia y la tecnología han avanzado significativamente hasta constituirse en hechos trascendentales, podría decirse que en todos los ámbitos se han dado transformaciones, incluida el área de la educación. Para sacar a la luz los avances, la mejor oportunidad la brindó la pandemia generada por la COVID-19, que hasta los actuales momentos azota al mundo, de tal manera que, en la educación, al igual que en las demás áreas en las que se desarrolla el hombre, sacudió estrepitosamente las prácticas tradicionales, dando paso para que la innovación adquiera una significativa relevancia en los últimos dos años.

En el contexto educativo los modelos han tenido que ser repensados, involucrando con ello la práctica docente. Actualmente, resulta natural hablar de competencias docentes, competencias digitales del docente, de neurolingüística, formación continua, resiliencia, entre otros términos que antes de la última década se las conocía, pero no se había logrado su profundización y uso. El *know-how* que comprende la innovación didáctica es motivo de análisis realizados en diferentes comunidades científicas y de aprendizaje con el ánimo de aportar al desarrollo de la ciencia, así como en su praxis.

De ahí que, haciendo uso de métodos teóricos en contraste con la experiencia de la autora, el presente documento toma en consideración algunas categorías de análisis como la innovación didáctica, se analiza el rol del docente como agente de innovación, la calidad como visión a futuro, la transición de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), las estrategias didácticas, entre otros temas, para luego establecer algunas conclusiones que son propias de la autora, quien

13 Doctora en Ciencias Pedagógicas, titulada en la Universidad Ignacio Agramonte de la República de Cuba. Docente en la Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador. Grupo de investigación GI-INNOVed. Correo: concepcion.marcillo@unesum.edu.ec

propone a cada uno de los que participan de este documento, establezcan las suyas a partir de sus propios conocimientos y experiencias.

Por lo expuesto, este documento tiene como objetivo reflexionar sobre la innovación didáctica y sus implicaciones en aras de que los docentes acojan de manera consciente el camino de la innovación educativa.

6.2 Innovación didáctica

Existen diversas definiciones sobre innovación didáctica, sin embargo, para efecto de este documento, se toma la definición de Macanchí *et al.,* 2020 y Vásquez (2010) quienes la definen como los cambios que se introducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y estos pueden estar relacionados con modificaciones en el contenido curricular, los métodos, medios, formas y procedimientos o técnicas de evaluación. Supone en todos estos casos el cambio en las relaciones entre el docente y estudiante para acercar los procesos cada vez más a las exigencias del modelo pedagógico, educativo y las demandas de la sociedad.

Estos cambios son vistos de una manera integral, ya que, al ver la educación imbricada en un sistema, esto concierne no sólo a los docentes en particular, sino a la comunidad educativa, a las políticas institucionales, a la visión y misión de la institución educativa, al modelo pedagógico y educativo, como bien lo citan los autores mencionados, a las políticas gubernamentales, al entorno en el que está asentada la institución educativa. Es decir, que llevar a la práctica los cambios que requiere la educación no dependerá solo del docente, sino de todo el aparataje en el que se ancla la educación.

En esta misma línea, es importante analizar si se trata de un *cambio* más o de una *transformación*. Pensar en ello implica replantear los viejos esquemas, modelos mentales que han perdurado por años para dejarlos en el pasado e iniciar en la renovación de métodos y estrategias didácticas, más cuando la pandemia provocada por la COVID-19, realmente transformó el proceso de enseñanza aprendizaje.

De ahí que la innovación didáctica, podría vérselas desde varias dimensiones, pensando en los aportes que puede generar:

- Como *cultura* para elevar la calidad de la educación
- Como *propuesta ideológica* de cambio permanente orientado a la transformación.

Como cultura, con un sentido de desarrollo organizacional, logrando elevar el nivel profesional de los docentes y por ende de la clase; y como propuesta ideológica, desde el concepto de mejora continua, por el que debe transitarse en aras de lograr verdaderas transformaciones.

6.3 El docente como agente de innovación

Referir cambios o transformaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, supone analizar el rol que debe asumir el docente en el proceso. En concordancia con lo anterior, se ha hablado del constructivismo, de las diferentes teorías del aprendizaje, sin embargo, varias de estas teorías no han logrado sobreponerse a los modelos tradicionales de enseñanza por diversas circunstancias. Pese a ello, siempre ha existido en los docentes ese espíritu de mejorar su praxis, de superar los modelos tradicionales sobre los que se ha movido el sistema educativo, para poner en marcha nuevos modelos, manifestando su deseo consciente por innovar, como parte del compromiso ético de su profesión.

En este proceso, el docente como único responsable de la innovación en su praxis, se sobrepone a incertidumbres, temores, desequilibrio, confusión, confrontación de nuevas ideas, como elementos que trae consigo la innovación y asume el reto para superar las prácticas pedagógicas tradicionales, la búsqueda de nuevos conocimientos y experiencias acerca de su disciplina, formación que le habilite para proponer cambios, asume la investigación como parte fundamental en su desempeño profesional y toma la decisión de hacer de su sala de clases un laboratorio donde investiga, pone en práctica nuevas experiencias con la finalidad de alcanzar nuevos aportes al proceso de enseñanza aprendizaje, reconoce que es importante perseverar y arriesgarse para lograr nuevos resultados

6.4 La calidad como visión a futuro

Abordar la calidad educativa en el marco de la innovación, supone, entre otros aspectos encontrar respuesta a las diferentes relaciones que se dan el proceso docente educativo:

- Relación “escuela-salón de clase”
- Relación “escuela-comunidad”
- Relación “escuela-sociedad”.

En el primer caso, esta relación se concreta en el marco de las decisiones institucionales, en el marco curricular, lo que define el diseño de la clase. De tal manera que la clase debe ser planificada, ejecutada y evaluada concibiendo diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje, atendiendo los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, el centro del proceso es el estudiante y lo que este debe saber hacer.

En segundo lugar, la escuela, en el sentido más amplio, debe articular su trabajo en atención a las necesidades de su entorno, buscando dar respuestas a las necesidades que demanda. Para ello debe formar, en sus estudiantes, competencias que le permitan proponer nuevas alternativas de solución a los problemas de su entorno.

En tercer lugar, la institución educativa, dirigirá su accionar hacia la formación de seres humanos libres, preparados para enfrentar las diferentes situaciones que se le presenten en su

vida personal y profesional, capacitados para enfrentar los retos y cambios que se dan en el devenir de la historia de la humanidad.

6.5 La transición de las TIC a las TAC

Este documento no aportaría a los conceptos que se analizan si no se aborda la contribución de TIC en el proceso docente educativo, aunque esto no necesariamente sea requisito *sine qua non* de la innovación en el ámbito educativo. Sin embargo, es un tema que debe abordarse dado el momento que vive la educación. Para González (2021), las TAC son producto de la aplicación estratégica de las TIC, con el propósito de aprender de una mejor forma, a partir de dinámicas y prácticas formativas que impliquen el uso didáctico de la tecnología digital. Desde esta óptica, se ha dado paso al uso de las TIC como una alternativa tendiente a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, el rol del docente será el de aprender a manejar de manera eficiente las TIC para hacer que éstas se conviertan en el recurso necesario para asegurar un mejor aprendizaje por parte del estudiante.

6.6 Estrategias didácticas

En lo que respecta a las estrategias didácticas, Díaz (1998) las define como "procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos**,** facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente" (p. 19). Esta definición deja claro que las estrategias didácticas se corresponden de manera directa con el proceso enseñanza aprendizaje en su concreción áulica, donde el docente a través de métodos y técnicas específicas trabaja cada momento del proceso para asegurar el aprendizaje de los nuevos conocimientos.

En este marco Díaz y Hernández (1999), Flores *et al.* (2017), Monereo (2001; 2020), Sánchez (2020), Vaello (2009) proponen varias categorías:

- Elaboración de la información (interpretar, criticar, generar, analizar, resolver).
- Representación de la información (organizar, sintetizar, contrastar, describir, distinguir, explicar).
- Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal (planificar, explicar, decidir, inferir, etc.).
- Comprensión de la información (conectar, comprender, desarrollar, categorizar, reordenar, etc.).
- Desarrollo de la habilidad oral o comunicativa (argumentar, juzgar, valorar, convencer, apoyar, etc.).

Algunas recomendaciones para el uso de las estrategias didácticas están dadas en atender:

- Las características de los estudiantes (nivel cognitivo, socio-afectivo, factores motivacionales, conocimientos, estilos de aprendizaje)
- Dominio del conocimiento (general y del contenido curricular en particular)
- Intencionalidad pedagógica (objetivo que se desea alcanzar y qué actividades pedagógicas debe realizar el estudiante)
- Monitoreo constante del PEA (de las estrategias de enseñanza empleadas, si es el caso, así como del progreso y aprendizaje de los estudiantes.

6.7 Conclusiones

La innovación didáctica requiere de cambios en los modelos mentales de los agentes de innovación.

Los cambios que asumen los agentes en los diferentes ámbitos son sustanciales en los procesos de transformación de la acción educativa.

La nueva etapa de la educación está mediada por las tecnologías de la información que se han constituido, a partir de su aprovechamiento, en parte del proceso de enseñanza aprendizaje constituyéndose en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

Referencias

Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82).

Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill

Flores, M. *et al*. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente Dirección de Docencia Universidad de Concepción.

González Martínez, J. (2021). De las TIC a las TAC: una transición en el aprendizaje transversal en educación superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Edición Especial.*

Macanchí Pico, M., Orozco Castillo, B. y Campoverde Encalada, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, *12*(1), 396-403.

Monereo, C. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Grao

Monereo, C. (2020). Enseñar y aprender en la educación. En N. Turull (coord.), *Manual de docencia universitaria* (pp. 75-97). Octaedro.

Sánchez, M., Venegas, M., Martínez, J. y Sánchez. J. (2020). *Estrategias didácticas en entornos de aprendizaje enriquecidos con tecnología (antes de COVID-19).* Universidad Autónoma Metropolitana.

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente obre aulas turbulentas. Co-lección Desarrollo personal del profesorado*. Editorial Graó

Vásquez, F. (2010) *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Kimpres Universidad de la Salle.

Capítulo 7

La educación inclusiva y pospandemia: necesidades y nuevos retos

María José Borsani[14]

7.1 Introducción

El análisis de cualquier tema vinculado a la escuela de hoy saca a la luz las complejas relaciones existentes dentro del campo de la educación que se extienden desde las concernientes a las jerarquías ministeriales hasta las vinculaciones más sutiles que se establecen entre un docente, su alumno y el contexto.

En este vasto espectro cabe entonces reflexionar tanto sobre las implicaciones de las grandes esferas donde se deciden las políticas de Estado como las de la sociedad donde se concreta el acto educativo. Desde el punto de vista macro, el centro de la mirada se sitúa en la responsabilidad y actuación estatal ineludible en el resguardo y garantía de la educación de su pueblo. Estas exigencias y requerimientos están debidamente fundadas en su función y capacidad de control, regulación y prevención para garantizar el cumplimiento de cuestiones básicas como es una enseñanza de calidad para todos y cada uno de los alumnos.

Al articular estas dos miradas se considera que la política de Estado en materia de la educación básica es prioritaria y fundamental, pero es tan solo una parte de la cuestión por lo que es también imprescindible extender el análisis con igual rigurosidad a los ámbitos y responsabilidades grupales e individuales que podríamos ubicar dentro del orden privado. El apropiado funcionamiento del sistema educativo no depende única y exclusivamente de la calidad o eficiencia estatal sino también de la forma en que la sociedad, desde sus estratos dirigentes y sus grupos constitutivos hasta cada uno de sus individuos, se comporte y comprometa en relación con el interés colectivo y al Estado.

Este planteamiento nos lleva a la imperiosa necesidad de reconstruir y actualizar seriamente un pacto social que garantice los derechos individuales a la par de responsabilizarnos de nuestro accionar como sujetos sociales ya que los grandes temas de la educación incumben a la sociedad

14 Miembro fundador del Instituto de Pedagogía Clínica del Rosario, Argentina y Coordinadora del Equipo Interdisciplinario. Correo: borsanimj2013@gmail.com, www.mariajoseborsani.com.ar/

en general y a las instituciones educativas en particular, a sus equipos directivos, a los docentes, familias y alumnos. Por ende, además de exigir al Estado el cumplimiento riguroso de sus deberes, es necesario revisar las condiciones y compromisos inherentes al orden individual, a cómo nos situamos, cada uno de nosotros, ante la Ley, frente a nuestros deberes y derechos y los deberes y derechos de los otros ciudadanos, ante los bienes públicos y privados. La educación atañe a todos, en distintos grados o matices. Esta pandemia, que no registra precedentes, y las incumbencias que tiene en la educación también es cuestión de todos.

La vigencia de la seria deuda educativa estatal de larga data, insoslayable, incrementada por la situación sanitaria, no resulta excusa ni exime ni nos indulta como responsables de lo que sucede en el campo educativo y para avanzar al respecto cada uno ha de hacerse cargo de lo que le compete en su ámbito. Reconocernos afectados e involucrados en la situación que analizamos nos remite a un problema ético en torno a nuestra responsabilidad social. Quizás esta modalidad dialéctica de mensurar la responsabilidad del Estado ante la sociedad, a la par de valorar la responsabilidad civil ante el Estado, nos permita sostener una crítica, reflexiva, acorde al momento histórico social que nos toca vivir.

La escuela en tiempo de pandemia se convierte en un escenario propicio donde estas paradojas se despliegan con todo su esplendor como un tema transversal que atañe a cada uno de los partícipes del acto educativo. Al respecto Borsani (2021) indica que:

> El contrato fundacional de la escuela como institución educativa supone una dimensión didáctico-pedagógica con eje en la construcción de los conocimientos, donde las teorías del enseñar y el aprender sustenten la labor docente y garanticen el derecho a una educación de calidad para todos los alumnos. La coyuntura impone una escuela plural e inclusiva, renovada, con grandes preguntas que instala sobre la mesa de discusión la esencia misma de la educación ya que cuestionan a quién se le enseña, qué se enseña, para qué, porqué y cómo se lo hace (p. 57).

Múltiples voces hoy se hacen escuchar en esta escena contractual, cada una con el peso de su verdad, de sus requerimientos. La docencia, sus gremios, los padres, los alumnos, los centros de estudiantes, todos viendo cómo encontrarse en el desencuentro pandémico, planteando una nueva concertación acorde a las nuevas necesidades. Es de augurar que este diálogo imprescindible pueda trascender los límites de un planteamiento dicotomizado, tramposo y engañoso, para poder ubicarnos en un ambicioso ser parte, implicarnos en pensar y decidir como sujetos colectivos.

Apremia revisar lo hecho y lo omitido. Lo realizado en la emergencia sigue la lógica del mal menor, fue mucho y muy valioso, pero no nos exime de pensar nuevas y mejores prácticas, las mejores para este momento.

7.2 El año del impacto, 2020

A la vertiginosidad con que se suceden los aconteceres del mundo globalizado se suma lo impredecible que resulta el condicionamiento de una pandemia. La realidad se ve sometida a un entramado de evolución y redefinición constante.

El 2020 fue un año de pandemia, inédito, complejo desde cualquier perspectiva, difícil para la docencia y el estudiantado, los hogares, un año que conmovió lo más medular del sistema educativo al plantear el desafío sin precedentes de poner a la población estudiantil en situación de aprendizaje en los hogares.

En paralelo a este hecho extraordinario, quedan al descubierto las grandes desigualdades dentro del sistema educativo, innegables, preexistentes, que en este momento deben ser particularmente consideradas para no ser profundizadas. Una parte importante del colectivo estudiantil mantuvo escaso vínculo, a veces nulo, con la escuela, lo que agudizó las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación; vulnerando derechos, lo que le confiere al tema un carácter prioritario y urgente.

El 2020 nos privó de actos y circunstancias vitales. Lo cierto es que, desde entonces vivimos entre complejas cotidianidades dando tumbos, buscando nuevos rumbos, nuevas formas de estar, de contactar, de enseñar y aprender con esfuerzos y efectos que aún no llegamos a dimensionar. El alejamiento de las aulas es una de las mayores sustracciones a soportar en el mundo escolar. No hay presencialidad, pero sí hubo clases expresadas en diversas formas de hacer escuela y estar presente, que se urdieron según variadas coyunturas y contextos. Esta emergencia sanitaria corroboró que el docente es la figura insustituible que sostiene el acto pedagógico. Se pone en evidencia la importancia del vínculo que vertebra el hacer escuela y lo irreemplazable de la figura del docente, queda al descubierto que la conectividad mediante las tecnologías y ciencias de la información (muy necesarias) no es garantía de aprendizaje.

Durante el aislamiento, el distanciamiento y en las innovadoras formas híbridas que se proponen en el primer año de la COVID-19, los docentes fueron el soporte, acompañaron, enseñaron y hubo un sostén emocional y pedagógico de muchos alumnos y hogares. Se privilegia el vínculo pedagógico como puntal subjetivo y de convivencia, el vínculo en y con la escuela como posibilidad de lazo social, de convivencia.

El distanciamiento social no necesariamente es la ausencia del otro y esto se ve plasmado en las múltiples formas en que los docentes pudieron llegar a sus alumnos intentando garantizar la continuidad de los estudios. Al revalorizar el rol docente y del contexto se impone la necesidad de armar lazo porque sin lazo no hay escena pedagógica. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2020):

> El docente tuvo que replanificar y adaptar los procesos educativos, lo que incluye ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios formatos y plataformas de trabajo, entre otros aspectos, sino que también ha debido colaborar en actividades orientadas asegurar condiciones de seguridad material de las y los estudiantes y sus familias (p. 10).

Es así como se revaloriza el rol docente y se acrecienta el rol del contexto, de la escena escolar, del lazo, del aporte del otro, el intercambio, la retroalimentación y surge el cómo compensar y andamiar esa sustracción. El esfuerzo se orienta a hospedar desde pedagogías de cuidados como una forma de alojamiento de las infancias y adolescencias en un marco de contención posibilitante donde la familia juega un papel trascendental.

La emergencia sanitaria se prolongó en el tiempo y, a esta etapa inaugural en la que se toman decisiones en tiempo real le sucedió un nuevo escenario que intenta sostener escolaridades a distancia con los límites de semejante emprendimiento en un país tan vasto y disímil como el nuestro. Se da una construcción sin precedentes, un contrato inédito entre el hogar y la escuela donde con mucho esfuerzo de ambas partes se trabaja pedagógicamente a pesar de las múltiples barreras existentes. Barreras reales, palpables devenidas de la emergencia imperante a las que se suman barreras ideológicas, pedagógicas, políticas.

7.3 Supuestos pedagógicos

Las reflexiones de ese año, ante la evidencia cotidiana, se ubican en deconstruir supuestos pedagógicos y sostener una mirada crítica hacia la didáctica tradicional. El razonamiento entonces es generar accesibilidad, que no pasa solo por la conectividad sino por la propuesta pedagógica que, como en su mayoría se efectiviza en casa, debe ser cuidada en lo vincular y especialmente flexibilizada, didactizada y contextualizada, lo que no resulta sencillo.

Aparecen preguntas relacionadas al cómo sostener el proceso de enseñanza aprendizaje, a privilegiar cantidad o calidad del aprendizaje, a los contenidos nuevos que se avecinan y su correspondiente evaluación. Métodos de enseñanza como pasos secuenciados que poco se preguntan por dónde transitan los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Didáctica como el arte de enseñar e intervenir en los procesos de enseñanza aprendizaje. Reproducción, memorización, construcción, experimentación, problemas de aprendizaje. Desafía el pensar para quiénes se enseña, cómo, qué, para qué y desde dónde se enseña para llegar a todos y a cada uno desde el andamiaje, el lazo y la hospitalidad con una propuesta curricular que privilegie calidad por sobre cantidad y deriva en abrevar en los postulados del paradigma inclusivo ecológico contextual.

Urge deponer el rasgo academicista de la escuela tradicional y privilegiar las propuestas diversificadas que incluyan la experimentación como forma de aproximación al contenido, transformando el contexto del hogar en una estrategia pedagógica. El 2020 fue un año construido sobre la marcha, sobre la inmediatez y la incertidumbre, pero no desde la nada. Se cimienta en saberes previos acuñados en años de ejercer la docencia que se ponen en juego junto a nuevas formas de llegar, de enseñar, de estar con el otro. Un año de aprendizajes significativos sobre vínculos, sentires, salud, cuidados, pérdidas, encuentros, lengua, matemática, historia, música, educación física. Se aprende mucho sobre la vida y la muerte. El tiempo de aprender no se gana ni se pierde, se vive, se habita y se transita.

No se trata de normalizar las trayectorias, sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles. Se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho (Terigi, 2007, p. 18).

7.4 Generales de la Ley, no tan generales

Un contexto tan complejo pone en evidencia que el modelo de escuela inclusiva es indispensable para alojar niñeces y adolescencias en su trayectoria escolar porque así entran en las generales de la Ley todos los alumnos, sin distinción alguna, todos, pero las circunstancias de mayor vulnerabilidad de algunas minorías, entre ellas algunos alumnos con discapacidad mueven referencias puntuales. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006), sugiere:

> Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad como factor en la promoción, la formulación y la evaluación de normas, planes, programas y medidas a nivel nacional, regional e internacional destinados a dar una mayor igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad (p. 1).

Se ve necesario sobre todo una educación inclusiva y un proceso de aprendizaje y formación que sea durante toda la vida. No resulta sencillo en tiempos de pandemia, aun así, la modalidad de "educación especial" Es intenta ir más allá de las duplas antinómicas de normalidad-anormalidad, salud-enfermedad, educar-rehabilitar, capacidad-discapacidad y apuesta en acompañar y andamiar a sus alumnos y grupos familiares al diseñar propuestas curriculares en contexto para no profundizar desigualdades preexistentes, a pesar de lo cual muchos alumnos vieron vulnerado su derecho a la educación.

7.5 Año del retorno a la presencialidad, 2021

El año se abre con el anhelado retorno a la presencialidad, regreso gradual, progresivo, nueva presencialidad, copresencialidad, mixta, alternancias con formas híbridas, discontinuas, bimodales, en burbujas, formas innovadoras que se someten al panorama sanitario. Volver a la escuela no fue reencontrarse con lo dejado en el 2019, tampoco fue la escuela en casa. Las formas alternativas del 2020 permitieron construir una nueva forma de transitar y vivir la presencialidad en las aulas en el 2021. También incitó a repensar desde cuál paradigma estamos pensando la educación. La realidad ha demostrado que el paradigma homogeneizador de la educación tradicional, con sus trayectos lineales, sus pilares de simultaneidad de los aprendizajes no garantizan aprendizajes significativos y deja por fuera muchos alumnos.

El paradigma de la diversidad, de la educación inclusiva se presenta como una instancia superadora, garantiza derechos desde una propuesta curricular abierta, flexible, descentralizada, revisable y adecuable según contextos y grupos en respuesta a las necesidades de los aprendices con tiempos y espacios móviles (Borsani, 2020a).

Apremia el diseñar propuestas curriculares diversificadas en contexto para no profundizar desigualdades y garantizar el arribo de esta nueva escuela a todos los alumnos del sistema. Que no se hable de atraso, de déficit, de recuperar tiempos, de nivelar ni de acelerar, de repetición, sobreedad, ni fracaso escolar, que no se reaviven modalidades que profundicen segmentaciones ni desigualdades, más de una vez provocadas por la misma propuesta escolar.

7.6 ¿Nueva normalidad?

En el 2021 se acuña el concepto de la "nueva normalidad" en referencia al supuesto retorno o recuperación del escenario precovídico. El nominar "nueva" a la conjunción de factores y circunstancias que caracterizan el momento pospandémico no escapa al discurso y no creo equivocado el aventurar que su inscripción se erige como una marca fundante que la identifica con lo porvenir. Deja en claro que se trata de algo inédito que se acaba de presentar y como tal adjetiva al sustantivo que precede.

Las categorías de normalidad y anormalidad en educación estuvieron históricamente constituidas desde la pertinencia del saber médico, saber hegemónico, que se ocupa de la salud y la enfermedad y que no resulta ser el más apropiado ni el más idóneo para las cuestiones del aprendizaje. Arduo y complejo ha sido, y sigue siendo, el camino recorrido para superar este paradigma medicalizador y patologizador de infancias y adolescencias, por eso resulta inquietante la nominación de "nueva normalidad" asociada al mundo escolar.

Entonces, hasta que se encuentre otra forma de nombrar esta nueva forma de presencialidad, se procura que la idea de retornar a las aulas sea lo menos medicalizada posible, que no resurjan palabras-conceptos vinculados a normalizar y a homogeneizar. Que el término normalidad no nos lleve al campo semántico conceptual de medir sujetos, recuperar tiempos, nivelar ni acelerar.

Que predominan palabras impregnadas de profunda humanidad, que den bienvenidas, que armen trama con la voz, el cuerpo, la subjetivación, con el reencuentro, con el vínculo, con el cuidarnos y con el cuidar a los otros, con el cuidar la creatividad, la imaginación y los gestos éticos del enseñar jerarquizados a partir de los estragos de la pandemia.

> La función de la Educación Especial: es ingresar en lo común, lo establecido, lo que se repite sin pregunta, lo obvio, lo sabido, para interpelarlo y revolverlo y quedar abierto para todas y cada una de las heterogeneidades que allí emerjan (Filidoro, 2018, párr. 8).

7.7 Trayectorias escolares

El 2021 impone pensar en clave de trayectorias escolares para dar cuenta del recorrido de vida personal, social y educativa de cada alumno, historizar el acontecer educativo de cada uno, considerando el camino realizado, sus modos y tiempos de aprender y las vicisitudes de ese devenir escolar. Pensar en clave de trayectorias escolares es reconocer la experiencia educativa

como experiencia singular que supone itinerarios personalizados que consideren las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los estudiantes en los distintos momentos de la vida.

Las trayectorias escolares consideran las múltiples formas de atravesar las experiencias educativas, superan los recorridos lineales del paradigma homogeneizador y se referencian al paradigma de la diversidad. Este paradigma propone un criterio de flexibilidad, superador de estereotipos establecidos, en contextos de construcción permanente que hoy cobra mayor vigencia en contexto de pandemia.

Desde esta postura cada aprendiz lleva adelante su trayectoria de acuerdo con sus posibilidades teniendo en cuenta aspectos de su individualidad y de su contexto social y familiar evitando quedar centrado en lo "ausente", en la "falta" o en lo que no hay o no se puede para poner el énfasis en el punto de partida subjetivo, en lo que se puede, en lo que se sabe.

> A medida que refinamos nuestros medios para educar, sabemos que las posibilidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones institucionales y pedagógicas en las que tiene lugar su escolarización (Terigi, 2009).

7.8 Accesibilidad real y simbólica

La clave del retorno para todo el alumnado, y en particular para los alumnos con discapacidad, pivotea en la accesibilidad al aula, accesibilidad real y simbólica, donde una no se dará sin la otra. Al respecto la Asamblea General de las Naciones Unidas sugiere:

> Debido a asegurar la accesibilidad de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales (2006, p. 4).

Accesibilidad a espacios donde los alumnos se desplacen conservando distancia, pero con autonomía, sea caminando, con bastones o en sillas de ruedas. Accesibilidad comunicacional, con tapabocas sí, pero donde, de ser necesario, se vean los labios del decir y las palabras y las ideas circulen en múltiples formatos. Accesibilidad actitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica, tecnológica. Accesibilidad donde la presencia de los acompañantes se considere de antemano en los protocolos administrativos, donde la cantidad de personas (de contactos personales) no reproduzca la lógica de "alumnos e integrados" de la escuela integradora porque todos son alumnos, y algunos para estar en el aula necesitan de su profesional de apoyo. Accesibilidad que contemple con la debida anticipación las configuraciones de apoyo, recursos, ayudas, ajustes razonables y demás dispositivos que garantizan el bienestar de cada alumno.

La transversalidad de la modalidad especial cobra preeminencia e impacta no solo en el currículo establecido, sino en la cultura escolar al interpelar y convocar a todos los actores que forman parte de la escuela a sostener las premisas del paradigma inclusivo que se orientan hacia una escuela única, sin circuitos colaterales superando las fragmentaciones y parcelaciones característicos de momentos anteriores.

Garantizar la escolaridad de los alumnos con diversidad funcional invita a la modalidad especial y a la escuela de nivel a un emprendimiento de acuerdos y corresponsabilidades interinstitucionales que las nuclea en generar proyectos con objetivos y metas compartidas. A trabajar en una zona de fronteras, a construir una intersección posible para avanzar en un trabajo mancomunado de saberes conjuntos que redunde en beneficios para quienes portan discapacidad, a superar propuestas educativas segregacionistas y encontrarse en el pensar una escuela que genere entornos de mayor accesibilidad para todos los alumnos. La mirada entonces se desliza del sujeto al contexto para ubicar las barreras discapacitantes que impone la coyuntura y obturan participación y aprendizaje.

El 2021 deja atrás la emergencia, se capitaliza la experiencia del año anterior, la presencia en las aulas permite planificar dispositivos a poner en marcha, con un movimiento pendular que ubica las propuestas en un paradigma que reorienta sus vectores en tránsito entre la integración y la inclusión. Se cerró el 2021, aún en pandemia, aunque de un modo más atemperado, menos amenazante, esperanzados.

7.9 El año de las nuevas coordenadas, 2022

Este año se estrena con un panorama que no era el esperado, con la virulencia desatada por una nueva cepa que parece atenuar sus efectos al momento de comenzar el nuevo ciclo lectivo. Hemos entendido que, debido a la prolongación de la pandemia como fenómeno cotidiano, no volvemos a una educación pre-COVID-19 tampoco por ahora, a una educación pospandemia, sino a una formación en tiempos de emergencia sanitaria, tiempos de complejidad, con los matices que se van imprimiendo en el día a día. Volvemos con el bagaje de todo lo transitado, sentido y aprendido en estos dos años, lo que no es poco.

El nuevo mapa escolar exige medidas inmediatas y rigurosas para sostener la presencialidad plena y segura, obligadas aún por la ruta sanitaria, pero no por ello menos creativas, innovadoras, ingeniosas, justas, plurales y democráticas. Se abre una singular oportunidad que supone revisitar las metas del bienio transcurrido y de aquello que acontece en el seno de la institución educativa en contexto: las formas de enseñar, los programas y contenidos educativos, los vínculos cotidianos que se establecen en el escenario escolar, la comunicación, la dinámica del poder que subyace en toda institución, el respeto por uno mismo y por el otro, por sus intereses, capacidades y dificultades, y las nuevas formas de vivir y convivir, de enseñar y aprender en los escenarios educativos.

7.10 Una singular oportunidad

En contraposición con la oferta de la normalidad de la vieja educación tradicional la propuesta es, al igual que en el 2021, que los escenarios educativos respondan al marco teórico socio-cognitivo constructivista, y ecológico contextual postulado por la pedagogía socio-crítica. Una educación que jerarquice los particulares procesos de aprendizaje de estos últimos tiempos en que docentes y alumnos de diferentes niveles y modalidades se encontraron con nuevas formas de aprender y enseñar, y que priorice el cómo, el qué y para qué se enseña y se aprende por sobre los resultados acabados marcando una fuerte inflexión sobre lo cualitativo en desmedro de lo cuantitativo del modelo curricular cerrado, conservador. Se aboga por una educación que pueda:

> Reconocer la diversidad como un valor educativo que se manifiesta a través de las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, cognitivas, sociohistóricas, culturales, subjetivas, familiares, de género, diversidad funcional, etc. Proponer aulas inclusivas donde alojar a todos los aprendientes (Borsani, 2020b, párr. 1).

Si el coronavirus ha venido a modificar la vida de todos cómo no va a interpelar a la escuela. La cuestión por lo tanto no pasa por retomar o reproducir la "vieja normalidad", la escuela pre-COVID y perpetuar ese orden instituido sino en cuestionar ese orden, en innovar y resignificar el espacio real y simbólico donde transcurren el aprender y el enseñar, en trascender el aula tradicional para construir un nuevo espacio amplio y plural que cobije niñeces y adolescencias y garantice su derecho a la educación inclusiva. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura:

> La educación inclusiva más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (Unesco, 2008, p. 14).

Este nuevo panorama obliga a revisitar, revalorizar y actualizar el contrato fundacional de la escuela, a deconstruir supuestos pedagógicos y a sostener una mirada crítica hacia la didáctica tradicional. Hoy el razonamiento se centra en generar accesibilidad, que no pasa solo por la virtualidad o la presencialidad sino por la propuesta pedagógica flexibilizada, didactizada y contextualizada a través de formas no tradicionales de producción pedagógica donde haya cabida para todos, sobre todo para aquellos que vieron vulnerados sus derechos a la educación inclusiva.

Quizás, entre las nuevas cláusulas contractuales de corresponsabilidad a tejer entre la sociedad y la escuela se puedan sumar nuevas coordenadas:

- Educación para todos, Unesco. Paradigma crítico, socio-constructivo, ecológico y contextual. Constructivismo dialéctico.

- Pedagogía del cuidado y la dimensión afectiva. Continuidad del vínculo pedagógico. Mirada situada y centrada en el sujeto del aprendizaje y su contexto vital y escolar.
- Justicia social, curricular y cognitiva: currículo único, general y universal.
- Diversificación curricular que respete el derecho a una oferta educativa acorde a las necesidades de cada alumno, tiempos y modos de aprender. Múltiples formas donde todos acceden, todos se benefician con formatos variados y diversificados.
- Didáctica como el arte de enseñar e intervenir en los procesos de enseñanza aprendizaje, dentro de esta postura destacan Anijovich y Cappelletti:

> Para intervenir sobre el orden construido e intentar transformar lo cotidiano en extraordinario hacemos foco en el diseño de la enseñanza. Los procesos de planificación resultan centrales: la apuesta es al diseño, a la configuración, a la anticipación de la trama de la clase, de la definición de sus materiales, de los procesos de pensamiento y de las acciones y reflexiones a las que proponemos a nuestros estudiantes que desafíen (2020, p. 17).

- Formas no tradicionales de producción pedagógica. Transposición didáctica: saberes didactizados a modo de garantizar accesibilidad. Acompañamiento activo en la construcción del saber. Secuencia didáctica: orden espiralado, construcción abierta, articulada. Problemas de enseñanza. Aprender a aprender. Aprendizaje significativo, colectivo y personalizado.
- Tiempos de aprender, tiempos lógicos, subjetivos. Trayectorias escolares que contemplan vicisitudes y recorridos singulares. Fortalecimiento de recorridos reales.
- Evaluación formativa. Autoevaluación, coevaluación. Narrativas.

Es de augurar que este año el fiel de la balanza se incline hacia el paradigma inclusivo y se puedan desandar las propuestas curriculares segregacionistas, de alumnos separados y "diferentes" con currículo especial o "recortado" que dejan intacto el currículo hegemónico en vigor que sostiene los procesos de exclusión.

Referencias

Anijovich, R. y Cappelletti (2020) *El sentido de la escuela secundaria*. Paidós.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crpd

Borsani, M. (2020a). *La cuarentena y un tiempo inédito de aprendizaje en los hogares*. http://www.mariajoseborsani.com.ar/aprendizajesenhogares.html

Borsani, M. (2020b). *Aulas inclusivas*. https://elcisne.org/aulas-inclusivas/

Borsani, M. (2021). *Aulas inclusivas.* Teorías en Acto.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Cepal. (2020) *La educación en tiempos de la pandemia por COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Filidoro, N. (2018). *Educación inclusiva e integración escolar*. https://fundacioncisam.org/2018/09/21/educacion-inclusiva-e-integracion-escolar-por-norma-filidoro/

Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2006). *Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco. (2008). *La educación inclusiva: camino hacia el futuro*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf*

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación.

Capítulo 8

Competencias del perfil docente emprendedor (*teacherpreneur*) desde el grado en educación primaria

Arantza Arruti[15]

8.1 Introducción

Hablar de emprendimiento en clave educativa no es una novedad, al menos desde que en 2003 se hiciera referencia por primera vez a la importancia de la educación emprendedora (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003) y que, en 2020, en la Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, se haya vuelto a considerar la necesidad promover la educación emprendedora y el aprendizaje del emprendimiento (Comisión Europea, 2020). De cualquier modo, quizá uno de los momentos más importantes del emprendimiento en el ámbito educativo haya sido el establecimiento en 2006 de las ocho competencias clave para la formación permanente, entre las que se encontraba la competencia emprendedora (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006). Es en ese momento cuando se empieza a dar la importancia que se merecen al desempeño, la dimensión práctica del aprendizaje, el alumnado, el desarrollo de valores y actitudes, y la vinculación con la vida cotidiana y la realidad.

De hecho, con la publicación del Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020 (Comisión Europea, 2013), la Comisión Europea invita a sus Estados miembros a garantizar que la competencia emprendedora se integre en los planes de estudio de todos los niveles educativos antes de final del 2015 y a que los centros de enseñanza sean más emprendedores en sus enfoques. Todo ello con el fin de garantizar el desarrollo de una cultura del emprendimiento y la innovación a través de sus planes de estudio. Es así como se consigue situar a la educación emprendedora como uno de los objetivos y ámbitos de intervención clave de las políticas de la Unión Europea y sus Estados miembros (CE/EACEA/Eurydice, 2016).

15 Licenciada en Pedagogía y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía) por la Universidad de Deusto. Docente, gestora e investigadora de la Universidad de Deusto, España. Grupo de investigación: eDucaR. Correo: aarruti@deusto.es.

Ahora bien, ¿qué se entiende por emprendimiento? o quizá debiéramos decir ¿por competencia emprendedora? Si bien han sido, y son, muchas las definiciones dadas sobre el emprendimiento y la competencia emprendedora, en este estudio nos decantamos por seguir la definición acuñada por *The Danish Foundation for Entrepreneurship* (FFE-YE, 2012), para quienes emprender significa actuar sobre oportunidades e ideas para transformarlas en valor para los demás, un valor que podría ser financiero, cultural o social.

Por su parte, como competencia, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, la entendemos como una competencia transversal, aplicable a todas las esferas de la vida: desde el desarrollo personal, pasando por la participación en la sociedad, hasta la (re) incorporación al mercado laboral como trabajador por cuenta ajena o por cuenta propia, así como la creación de empresas (culturales, sociales o comerciales) (Bacigalupo *et al*., 2016). Se trata de combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas a cada contexto y fundamentales para el desarrollo y realización personal, el logro de una ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

8.2 Los marcos EntreComp y EntreCompEdu

Desde que la competencia emprendedora se convirtiera en una de las ocho competencias clave para la formación a lo largo de la vida, han sido muchos los esfuerzos realizados por diseñar y desarrollar marcos de referencia para su implementación y evaluación. Ese es el caso de EntreComp y EntreCompEdu.

8.2.1 EntreComp

Con la intención de promover una visión compartida de la competencia emprendedora, y establecer un puente entre el mundo de la educación y del trabajo, la Comisión Europea desarrolló EntreComp (en adelante E) (European Union, 2018), una manera de dotar a la ciudadanía de un amplio abanico de habilidades transversales y competencias clave que contribuyan a la realización y el desarrollo personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo (**figura 5**).

Figura 5. EntreComp y EntreCompEdu

Tabla 1. EntreComp y EntreCompEdu			
ENTRECOMP		**ENTRECOMPEDU**	
Área competencial	Competencia	Competencia	Área competencial
1. Ideas y oportunidades	1.1 Identificar oportunidades	2.2 Establecer conexiones	2. Planificación
	1.2 Creatividad	3.2 Crear valor para los demás	3. Enseñanza y formación
	1.3 Visión	2.1 Establecer objetivos de aprendizaje emprendedor que sean éticos y sostenibles	2. Planificación
	1.4 Evaluar ideas	4.3 Reconocer el progreso y los logros	4. Evaluación
	1.5 Pensamiento ético y sostenible	2.1 Establecer objetivos de aprendizaje emprendedor que sean éticos y sostenibles	2. Planificación
2. Recursos	2.1 Autoconocimiento y confianza en sí	3.4 Fomentar el conocimiento y la confianza en uno mismo para apoyar el aprendizaje 4.2 Compartir la retroalimentación 4.3 Reconocer el progreso y los logros	3. Enseñanza y formación 4. Evaluación
	2.2 Motivación y perserverancia	3.1 Enseñar para entusiasmar y comprometer	3. Enseñanza y formación
	2.3 Movilizar recursos	2.3 Crear un entorno de aprendizaje emprendedor que potencie la capacidad del alumnado	2. Planificación
	2.4 Educación financiera y económica	3.3 Enseñar a través de contextos del mundo real	3. Enseñanza y formación
	2.5 Involucrar a otras personas		
3. En acción	3.1 Tomar la iniciativa	2.3 Crear un entorno de aprendizaje emprendedor que potencie la capacidad de los alumnos	2. Planificación
	3.2 Planificación y gestión	2.1 Establecer objetivos de aprendizaje emprendedor que sean éticos y sostenibles	2. Planificación
	3.3 Manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo	2.3 Crear un entorno de aprendizaje emprendedor que potencie la capacidad de los alumnos 3.4 Fomentar el conocimiento y la confianza en uno mismo para apoyar el aprendizaje	2. Planificación 3. Enseñanza y formación
	3.4 Trabajar con otras personas	3.5 Promover el trabajo productivo con otros 5.3 Crear y mantener redes	3. Enseñanza y formación 5. Aprendizaje profesional
	3.5 Aprender de la experiencia	4.1 Controlar e informar sobre el progreso 4.2 Compartir la retroalimentación 5.1 Evaluar el impacto 5.2 Investigar la práctica	4. Evaluación 5. Aprendizaje profesional

Fuente: elaboración propia

En la figura 6 se puede observar la manera en la que sus autores representan este marco, en el que se subraya la conexión entre todas las competencias y la inexistencia de una clasificación ordenada y jerarquizada de las mismas (Bacigalupo *et al*., 2016; McCallum *et al*., 2018). EntreComp se ofrece como una herramienta para mejorar la capacidad emprendedora de los ciudadanos y organizaciones europeas, y una referencia para la elaboración de planes de estudio en el sector de la educación y la formación formal o actividades y programas en contextos de aprendizaje no formales.

Figura 6. Áreas y competencias de EntreComp

Fuente: elaboración propia a partir de Bacigalupo *et al*. (2016, p.11).

8.2.2 EntreCompEdu

Este marco surge con el objetivo de ayudar a configurar una mentalidad creativa y emprendedora de los docentes de primaria, secundaria o formación profesional, facilitar la educación emprendedora en el aula, y desarrollar un marco profesional de competencias emprendedoras basado en el marco europeo EntreComp (Grigg, 2020). EntreCompEdu (en adelante EDU) se basa en seis principios según los cuales, el conocimiento es algo socialmente construido a través de la interacción y la experiencia, y adquirido a través de un proceso iterativo. En ese sentido, son los educadores los que deben facilitar el pensamiento creativo en todo el proceso de aprendizaje; buscar oportunidades en el mundo real para que el alumnado desarrolle y aplique sus competencias emprendedoras; promover la colaboración intencionada tanto dentro como fuera del aula; ayudar a crear valor para otros más allá de la escuela o colegio; estimular la reflexión, el pensamiento flexible y el aprendizaje a partir de la experiencia; y hacer de las competencias emprendedoras una parte explícita del aprendizaje y evaluación (Grigg, 2020).

Este mismo autor llevó a cabo un estudio que puso de manifiesto los retos que aún nos quedan por lograr en el ámbito del emprendimiento educativo, según el cual, de los 308 profesores y profesoras encuestados, el 27 % afirmó no tener ninguna experiencia previa sobre educación emprendedora y el 32 % no haber oído hablar de EntreComp (Grigg, 2020). Esta y otras investigaciones nos llevaron a realizar un estudio durante el curso 2020-2021 en el que, partiendo de los marcos EntreComp y EntreCompEdu, se analizó la incorporación de la competencia emprendedora en la formulación de las competencias (básicas, generales, transversales y específicas) de los grados en educación primaria de las universidades españolas jesuitas que ofrecen actualmente el grado en educación primaria.

Así, se analizaron 631 competencias correspondientes a los grados en educación primaria ofrecidos por la Universidad de Deusto, la Universidad de Jaén, institución a la que está adscrito el Centro Universitario Sagrada Familia (centro jesuita), la Universidad Loyola Andalucía, la Universidad Pontificia Comillas y la Universidad Ramón Llull, institución en la que se integran diversos centros jesuitas.

8.3 Resultados y conclusiones

El estudio arrojó una serie de resultados entre los que destacamos los siguientes: el 30 % de las competencias analizadas reflejan competencias de ambos marcos de referencia. Además, como podemos observar en la **figura 7**, a excepción del área competencial EDU 4 (Evaluación), el resto de las áreas competenciales de los dos marcos se contemplan en las competencias propuestas en las cinco universidades analizadas. Igualmente, es de destacar que las tres áreas competenciales de EntreComp son las que en más ocasiones se reconocen en las competencias de los grados en educación primaria.

Llama la atención que hay una serie de competencias que no están contempladas en las competencias de los grados en educación primaria: E2.2 (Motivación y perseverancia), E2.4 (Educación financiera y económica), E3.3 (Manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo), EDU4.1 (Controlar e informar sobre el progreso), EDU4.2 (Compartir la retroalimentación) y EDU4.3 (Reconocer el progreso y los logros). Si bien, por otro lado, entre las competencias que más sobresalen están las específicas E2.5 (Involucrar a otras personas), E3.2 (Planificación y gestión), E3.4 (Trabajar con otras personas) y la general EDU 2.3 (Crear un entorno emprendedor que potencia la capacidad del alumnado).

Figura 7. Número de ocasiones en las que se contemplan las competencias de EntreComp y EntreCompEdu

Tabla 2. Nº de ocasiones en las que se contemplan las competencias de EntreComp y EntreCompEdu.

			C.B.	C.G.						C.T.			C.E								
			C.B. comunes	C.G. comunes	1	2	4	5	Suma C.G	2	3	Suma C.T.	C.E. comunes	1	2	3	4	5	Suma C.E	SUMA TOTAL	SUMA por E Y EDU
EntreComp (222)	1	E1.1							0	1		1							0	1	
		E1.2		4	1				5	1		1		1			1	1	3	9	57
		E1.3	5	12	1				13	1		1	4	2			1		7	26	
		E1.4		4					4	1		1							0	5	
		E1.5		4	1		1		6	1	1	2	4	3				1	8	16	
	2	E2.1						1	1			0		1			1		2	3	72
		E2.2							0			0							0	0	
		E2.3		4	1	1			6	1		1	4	5		3	2	2	16	23	
		E2.4							0			0							0	0	
		E2.5	5		3	3	2	1	9	1		1	12	14				5	31	46	
	3	E3.1			1			1	2			0	4	1					5	7	93
		E3.2		4			1	2	7			0	8	16			1	1	26	33	
		E3.3							0			0							0	0	
		E3.4		12	2		1	3	18	1		1	12	9			1	3	25	44	
		E3.5			1			2	3			0	4	1			1		6	9	
EntreCompEdu (138)	1	EDU1.1		4					4			0	4						4	8	20
		EDU1.2		4					4			0	4						4	8	
		EDU1.3							0			0	4						4	4	
	2	EDU2.1		4	1				5	1	1	2		4		1		2	7	14	48
		EDU2.2							0			0		2				2	4	4	
		EDU2.3		8	1	1			10	1		1	4	6		3	2	4	19	30	
	3	EDU3.1		4					4			0							0	4	34
		EDU3.2			1				1			0							0	1	
		EDU3.3							0			0		3					3	3	
		EDU3.4						2	2			0		1			1	1	3	5	
		EDU3.5		8	2		1	3	14			0	4	3					7	21	
	4	EDU4.1							0			0							0	0	0
		EDU4.2							0			0							0	0	
		EDU4.3							0			0							0	0	
	5	EDU5.1		4					4	1		1		4					4	9	36
		EDU5.2			1				1	1		1		4					4	6	
		EDU5.3		4	1				5	2		2	4	6			1	3	14	21	

Fuente: Arruti *et al.* (2021, p. 12).

Por su parte, si nos limitamos a cada universidad analizada, las competencias en las que en más ocasiones se reconocen las competencias EntreComp y EntreCompEdu son las específicas de la Universidad de Deusto, seguidas de las específicas de la Universidad Ramón Llull, las generales de la Universidad de Deusto y, por último, las generales de la Universidad Ramón Llull.

Todo esto nos lleva a concluir que, el hecho de que las competencias involucran a otras personas —(E2.5), Planificación y gestión (E3.2), Trabajar con otras personas (E3.4) y Crear un entorno emprendedor que potencia la capacidad del alumnado (EDU2.3)— sean las que en más ocasiones se presentan en los grados en educación primaria, pueda ser debido a las siguientes razones: la comunicación y el trabajo en equipo son dos de las grandes competencias consideradas clave en distintos estudios sobre emprendimiento (Arruti y Paños-Castro, 2020a); y a que la planificación y gestión es una de las áreas consideradas propias y tradicionales de la formación inicial de maestros y maestras, además de una competencia genérica instrumental integrada en los planes de estudios superiores desde la Declaración de Bolonia (Villa y Poblete, 2008).

Se ve la necesidad de trabajar un área tan importante y crucial como es la de la evaluación, en términos de controlar e informar sobre el progreso, compartir la retroalimentación y reconocer el progreso y los logros.

También se constata la necesidad de incorporar las competencias motivación y perseverancia, educación financiera y económica y manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo, consideradas características propias del emprendimiento y de las personas emprendedoras como es el caso de los y las *teacherpreneur* (Arruti y Paños-Castro, 2020b; Grigg, 2020; Hameed y Irfan, 2019; Gómez *et al*., 2017; Bacigalupo *et al*., 2016).

Como afirman las autoras Arruti *et al.* (2021), los resultados alcanzados en el estudio permiten concluir que, aunque todavía queda mucho por hacer, la competencia emprendedora está presente en la formación inicial del grado en educación primaria.

Referencias

Arruti, A., Morales, P. y Benítez, E. (2021). Entrepreneurship competence in pre-service teachers training degrees at Spanish Jesuit Universities: a content analysis based on EntreComp and EntreCompEdu. *Sustainability, 13*(16). https://doi.org/10.3390/su13168740.

Arruti, A. y Paños-Castro, J. (2020a). How do future primary education student teachers assess their entrepreneurship competences? An analysis of their self-perceptions. *Journal of Entrepreneurship Education, 23*(1).

Arruti, A. y Paños-Castro, J. (2020b). International entrepreneurship education for pre-service teachers: a longitudinal study, *Education + Training, 62* (7/8), 825-841. https://doi.org/10.1108/ET-04-2020-0098.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Libro verde sobre el espíritu empresarial en Europa*. Comisión Europea.

Comisión Europea (2013). *Plan de acción sobre emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa*. Comisión Europea.

Comisión Europea (2020). *Agenda de capacidades europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia*. Comisión Europea.

CE/EACEA/Eurydice (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Union (2018). *EntreComp: The European Entrepreneurship Competence Framework.* Publications Office of the European Union.

Gómez Llanos, L. M., Hernández, T., Mejía, D., Heilbron, J., Martín, J., Mendoza, J. y *Senior, D. (2017).* Competencias emprendedoras en básica primaria: hacia una educación para el emprendimiento*. Pensamiento & Gestión, 43,* 150-188.

Grigg, R. (2020). *EntreCompEdu, a professional development framework for entrepreneurial education, Education + Training*. Doi 10.1108/ET-06-2020-0166.

Hameed, I. y Irfan, Z. (2019). Entrepreneurship education: a review of challenges, characteristics, and opportunities. *Entrepreneurship Education, 2*(3-4), 135-148.

McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L. y Price, A. (2018). *EntreComp into action-Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework.* Office for Official Publications of the European Union.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europa (2006). Recomendación 2006/962/CE, del Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea, 394*, 10-18. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF

Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Competency-Based Learning: A proposal for the evaluation of generic competencies* (2 ed.). http://www.tucahea.org/doc/Competence-based%20learning%20Alfa%20Project.pdf

Capítulo 9

La escuela como espacio de formación para la salud mental

Fredy Hernán Villalobos-Galvis[16]

9.1 Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo formular reflexiones sobre el papel que juega la escuela en la formación y el desarrollo de la salud mental de los individuos y las comunidades. Se inicia con un análisis de los retos que se plantean para la educación en Colombia, a partir de la Ley General de Educación. Por otro lado, se genera una reflexión sobre la mirada tradicional de la salud mental y se formulan elementos para una nueva mirada, centrada en el desarrollo de recursos y potencialidades de los seres humanos. Se continúa con un breve análisis de los factores que inciden como protectores y de riesgo para la salud mental y se finaliza con el análisis de cómo la escuela, desde su rol en la sociedad, puede llegar a constituirse en un contexto que promueva la salud mental de los estudiantes.

Tradicionalmente, la salud mental se ha definido de manera negativa, es decir, como una negación de la enfermedad mental, postura que si bien reconoce el trastorno mental y la importancia de su abordaje desde la prevención, la intervención y la rehabilitación, deja de lado la posibilidad de pensar desde la lógica de la promoción de la salud, entendida como los esfuerzos que se hacen para que las personas aumenten el control que tienen sobre su propia salud y para que la mejoren por medio de la identificación y el logro de las aspiraciones, así como de la satisfacción de las necesidades y la modificación del entorno o su adaptación a él (OMS, 1986/2001).

La escuela, por su parte, juega un papel fundamental en el desarrollo de los seres humanos, pues se convierte en el espacio privilegiado en el que los individuos y los grupos reciben el patrimonio cultural de la sociedad, con la expectativa de que este patrimonio se integre y sea utilizado para el máximo desarrollo del potencial humano. En ese sentido, la educación se convierte en instrumento privilegiado para el fomento de los hábitos y estilos de vida que

16 Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Docencia Universitaria, Universidad de Nariño, Especialista en Estadística, Universidad Nacional de Colombia, Doctor en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad de Granada, España. Docente del programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Grupo de investigación: Psicología y Salud. Correo: fhvillalobos@udenar.edu.co.

definirán gran parte de las condiciones de salud de las personas, punto en el que se identifican avances significativos (Flórez y Vélez, 2020). No obstante, es momento de dar un paso más en pro del reconocimiento de lo que la educación puede hacer por la promoción de la salud mental en los estudiantes y, en general, en las comunidades educativas.

9.2 Los retos de la educación en Colombia

La idea de iniciar en este punto es recordar algunos de los retos que nos plantea la educación en Colombia, y específicamente nos ubicamos en el marco de la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) para revisar lo que implica la educación en nuestro país y los retos que ello demanda. Partimos del hecho de que la educación es un proceso continuo que abarca las diferentes etapas del ciclo evolutivo de los seres humanos y que, desde esa mirada, podemos o necesitamos entender en contexto algunos elementos que no se van a aplicar de la misma manera si trabajamos en educación inicial o si estamos en posgrados; obviamente eso va a depender en gran medida de ese momento evolutivo de nuestros estudiantes y de los intereses que efectivamente pueden llegar a tener en esa etapa específica del proceso.

En primer lugar, la Ley General de Educación nos dice que uno de los propósitos de tal proceso en Colombia es el pleno desarrollo integral de la personalidad sin más limitaciones que los derechos de los demás y el orden jurídico. Cuando uno empieza a ver esto, empieza a encontrarse con algunos elementos que van mucho más allá de lo que normalmente por prejuicio o por estereotipo uno puede llegar a pensar sobre lo que es la educación. Entonces caben las preguntas: ¿En las instituciones educativas tenemos claro qué entendemos por libre desarrollo de la personalidad? ¿Tenemos una mirada integral de desarrollo? ¿Fomentamos esa formación integral que nos pide la sociedad?

En segundo lugar, nos dice que la educación debe propiciar el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, así como a la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la equidad, la tolerancia y la libertad. Aquí vemos nosotros cuáles son esos valores que, como sociedad, hemos acordado, que se plantean desde la misma Constitución Nacional de 1991 y que nos llevan a considerar y entender que efectivamente son intereses que como sociedad nos convocan. El respeto a la vida y a las diferentes formas de vida, a los derechos humanos adicionales al de la vida y entonces la reflexión empieza a ser: ¿Conocemos esos derechos? ¿Promovemos el respeto por estos derechos y demás valores que como sociedad hemos definido como importantes?

Se plantea que la educación permite la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados por medio de hábitos intelectuales adecuados para la apropiación de saber, es decir, hay un interés porque la educación no solamente permite la adquisición de conocimientos sino también la generación de estos. No solamente ser usuarios y consumidores, sino también ser creadores de nuevo saber en temas de aspectos históricos, sociales, geográficos, estéticos, etc., que permitan evidenciar aquello en lo que como especie humana significa la educación. La educación, viéndola desde el punto de vista de la especie, termina siendo la forma en cómo le damos a las nuevas generaciones todos los aprendizajes

que hemos adquirido en generaciones previas. Eso nos lleva a reflexionar acerca de lo que les estamos dejando a estas nuevas generaciones, qué estamos promoviendo en estas nuevas generaciones y qué esperamos conseguir.

La Ley también nos invita al estudio y la comprensión crítica, de la cultura nacional, la diversidad étnica y cultural, pero también, como fundamento de una unidad e identidad, es decir a llegar a entender que la cultura es un elemento que nos diferencia y al diferenciarnos nos caracteriza y cómo en medio de esa diversidad étnica y cultural nosotros encontramos un sentido de unidad y un sentido que nos identifica como colombianos. Veamos que la educación en Colombia tiene la connotación de entender los elementos de esa cultura nacional, pero, quiero llamar la atención efectivamente frente a ese punto de la comprensión crítica. Es decir, no necesitamos repetir la historia o recitar las tres ramas del poder público, por el contrario, debemos ser críticos frente a los procesos sociales, económicos, políticos, etc., que suceden en nuestro país.

Por otro lado, la educación busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura; además, debe fomentar la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones, que es un tema que afortunadamente muchas instituciones lo han asumido como una posibilidad de desarrollo y como un reto, un beneficio que a futuro puede traer grandes bienes. No solamente seamos consumidores de ciencia y tecnología, sino que también seamos creadores e innovadores. Así las preguntas deben girar en torno a cómo nuestras nuevas generaciones pueden plantear nuevas preguntas, nuevas formas de solucionar los problemas de nuestra realidad y cómo, desde allí, podemos generar nuevo conocimiento y novedosas comprensiones de la naturaleza que rodean nuestra existencia como género humano.

Adicionalmente, la educación debe propender por la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe. Debemos atender al sentido de cómo llegar a entender que, si bien es cierto somos un país soberano, también tenemos relaciones de solidaridad e integración con el mundo, es decir, tenemos que darnos cuenta de que estamos en una relación con otros países, con otras culturas y que, así como respetamos esas culturas, también entendemos y valoramos lo que nuestra propia cultura colombiana nos permite construir. En esencia, requiere de un proceso de autorreconocimiento de la propia identidad, desde la relación con otras culturas. Un ejercicio de vernos a nosotros mismos en nuestra relación con el otro.

Otro aspecto que nos plantea la ley es el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, aquella que nos permite tener una consciencia de lo que estamos viviendo, reconocer las fortalezas y debilidades de los sistemas sociales y que permita efectivamente aportar al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de las personas, a la participación y búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. En relación con lo anterior, la educación también tiene que ver con esa posibilidad que como ciudadanos podamos cumplir con nuestro deber de participar en los destinos de nuestra sociedad y no solamente para criticar o para quejarnos de todo, que de por sí ya es un derecho, sino también para que podamos ser actores activos de la búsqueda de soluciones. De reconocer el poder (y el

deber) que tenemos como ciudadanos, pero también del poder que tenemos como integrantes de una comunidad de cambiar nuestras realidades, entonces veamos cómo esto tiene que partir de una capacidad crítica, reflexiva y analítica que permita entender las realidades y que, a partir de esa comprensión, nos oriente sobre nuestro posicionamiento ante la realidad.

La norma también nos plantea la adquisición de la conciencia para la conservación, la protección y el mejoramiento del medio ambiente, la calidad de vida, el uso racional de los recursos naturales y la prevención de los desastres; lo anterior en una cultura ecológica y de la gestión del riesgo que permita la defensa del patrimonio cultural y biológica de la nación. Aquí nos damos cuenta de que la educación permite desarrollar esa conciencia de todas las formas de vida y existencia en el mundo, y de cómo realmente podemos entender nuestro papel como especie humana en él. Son varios los autores que plantean cómo desafortunadamente la especie humana es el mayor depredador del planeta tierra y cuál ha sido el efecto que ha generado en los ecosistemas (Harari, 2014). Es un llamado a entendernos como lo decía el Dalai Lama (Abrams, 2016) "nosotros somos un habitante más del planeta", el ser humano pertenece al planeta (y no al revés), es nuestra casa y no somos sus dueños. Diferentes posturas económicas políticas y religiosas nos han hecho creer que la naturaleza está a nuestro servicio, pero nosotros somos apenas un ser vivo más y creo que el COVID nos lo ha demostrado: durante mucho tiempo los humanos nos vanagloriábamos de ser la especie más inteligente y más desarrollada, pero llegó un virus y acabó la realidad como la conocíamos, entonces el punto es cómo recuperar un poco el sentido de conciencia frente a nuestro planeta y en qué medida somos responsables de cuidar ese ambiente.

La ley también pide formación práctica en el trabajo, mediante conocimientos técnicos, pero también nos abre la posibilidad de revisar cómo valoramos el trabajo como un indicador que muestre el desarrollo individual y social del país. De manera paradójica, en las redes sociales hay una minusvaloración de la educación, argumentando que de nada sirve educarse, porque los *youtubers* e *influencers* se hacen millonarios publicando casi cualquier cosa y recibiendo millones de "me gusta". Desafortunadamente esto nos demuestra el fracaso de nuestra sociedad porque ahora se valoran los logros obtenidos sin esfuerzo y las emociones inmediatas y no valoramos el trabajo honesto, persistente y comprometido; se desprecia el esfuerzo y el sacrificio guiados por principios trascendentes y ahora se hipervaloran las salidas fáciles. Entonces surge la pregunta ¿qué tiene para aportar la educación en esa relación con el trabajo y el desarrollo económico y social del país?

Finalmente, la ley propone que la educación debe aportar a la formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención de problemas socialmente relevantes, la educación física, el deporte y la utilización del tiempo libre. Esto nos invita a ver qué parte de la responsabilidad de la educación tiene que ver con la preservación de la salud y cómo buscamos una sociedad saludable desde las esferas más integrales. Los retos que se nos plantean a los educadores, (yo humildemente me incluyo allí como docente universitario) van mucho más allá que solo lograr que nuestros estudiantes logren sumar, restar, leer o aprender de una determinada asignatura. La educación tiene unas connotaciones e implicaciones que van mucho más allá y que efectivamente nos invita a entender de una manera mucho más integral, la naturaleza

humana compleja de nuestros educandos y, por ende, de nuestro papel cómo docentes en ese proceso de formación.

Estamos entendiendo un poco que nuestro papel como docentes es mucho más integral y mucho más amplio de lo que a veces la misma sociedad nos está planteando y a partir de ello, se busca la formación de un ser humano muy particular. Si ustedes se dan cuenta, aparece el ser humano integral porque habla de dimensiones cognitiva, emocional, social, física, biológicas, cultural, etc., un ser humano que respete la diferencia, la pluralidad y los derechos humanos, es decir un ser humano que no se crea el centro del mundo, que no venga con expresiones culturalmente arraigadas como "usted no sabe quién soy yo" o "yo sí tengo privilegios"; un ser humano que sea defensor de los derechos humanos, tanto de los propios como de los demás; una persona que sea participativa, que se integre con su comunidad, que utilice su conocimiento para solucionar problemas y que sea consciente de la historia y la cultura de su entorno y que se comprometa con las diferentes expresiones de la vida y con la salud.

En conclusión, la educación es el motor de cambio social, porque en ella radica la posibilidad de generar una nueva cultura, una que conlleve a un mayor bienestar para todas las formas de vida y existencia en nuestra nación.

9.3 Hacia una nueva mirada de la salud mental

En lo expuesto vemos de qué manera la educación (y todos los que en ella trabajamos) tiene un reto muy grande, pero ¿todo eso qué tiene que ver con la salud mental?

Existen muchas miradas de lo que es la salud mental (Muñoz *et al.*, 2016; Restrepo y Jaramillo, 2012). Por ejemplo, popularmente, se tiene la idea de que la salud mental es un tema de locos, de esos que perdieron el contacto con la realidad, esos que se desconectaron y andan en otros mundos. Entonces se dice: ¿eso qué tiene que ver con la educación? "¡Es un problema que deberían atender allá en el sistema de salud!". Estas expresiones reflejan una concepción de salud mental que es generalizada y que tiende a ser más común de lo que quisiéramos.

La otra comprensión de la salud mental es algo que surge del cerebro, entonces si el cerebro funciona bien, tenemos salud mental; si el cerebro se descompone entonces se nos afecta la salud mental. Desde esta mirada, el problema es de biología, de las neuronas y de cómo funcionan, por lo cual lo que se debe hacer es dar un medicamento, internar a la persona en el hospital y esperar la cura.

Otra mirada es aquella que entiende la salud mental como la presencia de problemas, entonces hablamos de salud mental cuando los chicos están consumiendo algún tipo de sustancia psicoactiva legal o ilegal o cuando tenemos chicos con déficit de atención y que en virtud de sus condiciones no le prestan atención al proceso educativo cómo quisiéramos, o hablamos de chicos con altos niveles de ansiedad en sus vidas o podemos hablar de la depresión y entonces atendemos a los estudiantes deprimidos, tristes o con conductas suicidas. Cuando hablamos desde esta perspectiva en salud mental, pensamos en problemas y entonces en esa lógica se diría "yo como decente no puedo intervenir aquí, porque no manejo el cerebro y esto no es un

tema que me compete, esto les compete a los médicos, a los psicólogos y a los psiquiatras" y en este punto está el interés central de las reflexiones que les estoy planteando.

¡Necesitamos una nueva mirada de salud mental! Si ustedes se dan cuenta, cuando queremos definir la salud paradójicamente pensamos lo contrario: definimos la enfermedad. Si yo les hubiese preguntado qué entienden por salud, seguramente un 70 % de ustedes hubiera dicho "cuando no estoy enfermo", es decir nosotros seguimos entendiendo que la salud es no tener dolencias o enfermedades, lo cual es una definición negativa de salud, porque hablamos de lo que no hay, y en ese sentido es muy difícil empezar a trabajar con algo que no existe. Resulta mucho más fácil trabajar con la noción de enfermedad porque esa sí existe, la delimitamos y la diagnosticamos y se la dejamos como responsabilidad del personal sanitario, pero como la salud es "la ausencia de enfermedad" no sabríamos qué trabajar o quién endilgársela.

Por lo anterior, traigo a colación la mirada positiva de la salud mental. Es positiva porque nos impele a pensar en lo que sí existe, en lo que podemos ver y evidenciar de la salud mental. Un ejemplo de este tipo de miradas es la definición propuesta por la OMS (2018) que afirma:

> La salud mental es un estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir a su comunidad (párr. 2).

Esta nueva concepción nos invita a pensar que la salud mental implica el desarrollo y uso efectivo y autónomo de las capacidades integrales que alcanzan las personas y las comunidades, que fluctúa a lo largo del ciclo de vida y surge en la interacción de las personas con las condiciones y contextos de vida en los que se desarrolla. Hablamos de capacidades integrales, es decir, reconocemos la complejidad del ser humano y la importancia del desarrollo de las diferentes esferas de su vida y existencia. De igual manera, ya no se ve a la salud mental como un fenómeno individual, sino que podemos pensarla como un proceso social, entonces yo puedo hablar de la salud mental de una comunidad, por ejemplo, la comunidad educativa, elemento que nos lleva a pensar qué tanto hemos propiciado y permitido el uso efectivo y autónomo de esas capacidades en nuestros estudiantes.

Finalmente, es importante reconocer que esas capacidades no se van a desarrollar de la misma manera en un sector rural que en un sector urbano o en un contexto de la sierra o en un contexto de la costa, va a depender de la interacción que se dé entre esas personas y comunidades con sus condiciones y contextos de vida, es decir, que en todos los contextos hay formas diferentes como se van a desarrollar esas capacidades integrales y es nuestro deber hacer una buena lectura de dichos ambientes y formular propuestas pertinentes a esas particularidades.

Continuando en ese esfuerzo por evidenciar la salud mental, debemos preguntarnos ¿Cómo se ve efectivamente la salud mental? Para ello necesitamos algunos indicadores que sean fácilmente evidenciables en los niños y adolescentes con quienes trabajamos y que nos permitan operacionalizar de mejor manera la salud mental. Podríamos iniciar por identificar si ellos, al igual que nosotros, se adaptan a los estresores normales de la vida y hacen frente a la adversidad, porque salud mental no puede entenderse como que a uno siempre le pasan

cosas buenas y permanezcamos felices y sonrientes, sino que partimos del hecho de que la vida implica circunstancias diferentes, muchas de ellas fuertes y difíciles, pero nos adaptamos a estos estresores. Esto nos lleva a pensar en cómo las personas viven la adversidad, cómo hacen frente a ella y cómo salen adelante. Eso es salud mental.

También vemos la salud mental en la manera como estos chicos desempeñan fructíferamente su rol social. Esto implica primero el reconocimiento de su papel en la sociedad, es decir, qué es lo que se espera de acuerdo con unos criterios social y culturalmente establecidos, así como de las responsabilidades que ello demanda. No son las mismas funciones y responsabilidades para los padres, los docentes, los directivos o los estudiantes. No se espera lo mismo para una madre cabeza de familia que para una madre en una familia nuclear. En segundo lugar, el desempeño fructífero tiene que ver con la ejecución adecuada de esas funciones y responsabilidades, de cara a lo que como sociedad se establezca como adecuado; esto nos lleva a pensar qué significa ser "buen estudiante, "buen docente", "buen padre", "buena madre", "buen directivo". Eso también es salud mental.

La salud mental también podemos verla en la manera como las personas contribuyen a la comunidad, la sociedad y la naturaleza, es decir, desde una mirada en la que yo ya no soy solamente el que recibe los beneficios de una sociedad o un planeta, sino que también contribuyó a ese contexto en el que vivo. En otras palabras, de qué manera trasciende la expectativa (tal vez egoísta) de recibir, para asumir una postura prosocial de proposición, solidaridad y cooperación. Ello también es salud mental.

Además, la salud mental también tiene que ver con cómo se establecen relaciones interpersonales satisfactorias, relaciones que llenen la vida de los seres humanos. Salud mental es la manera en cómo nos identificamos dentro de una cultura y asumimos un sentido para nuestra existencia, tiene que ver con la respuesta a la pregunta ¿para qué estoy en este mundo?, ¿para qué vivo?, ¿qué aporto?, en virtud de la cultura y de la historia de ese contexto en el que vivo, de tal manera que todo esto permite generar bienestar para mí mismo y para los demás.

Si ustedes revisan estos elementos que operacionalizan y evidencian la salud mental positiva, encontrarán que guarda mucha coherencia con aquello que nos estaba diciendo la ley de lo que se espera de ese ser humano que es nuestro estudiante. Podemos darnos cuenta de que la salud mental termina siendo un tema que ya no solo es asunto de los psicólogos, los psiquiatras o del sector salud, sino que es un asunto que tiene la posibilidad de construirse en el sector de la educación. Esto es lo que hace tan importante el rol de los maestros: tienen la posibilidad de generar las condiciones que permitan que esos chicos que trabajan con ustedes desarrollen esas capacidades y ese potencial que hemos denominado salud mental.

9.4 Salud mental como proceso sistémico

En este contexto de la salud mental y la educación hay una cosa importante que debemos entender: los seres humanos no nos desarrollamos en probetas o en condiciones aisladas; los seres humanos nos estructuramos en un contexto de interacción. Tal vez podemos decir que,

como seres biológicos, nacemos provistos de unas condiciones físicas que determinan nuestra constitución, nuestro sexo al nacer y otras tantas características básicas que nos definen, sin embargo, la biología no puede explicarlo todo, pero resulta que nosotros nos desarrollamos como seres humanos cuando entramos en interacción con otros, ¿quiénes son esos otros? pues fundamentalmente nuestra familia, seres queridos y aquellos con quienes formamos nuestras interacciones significativas en la esfera de lo interpersonal. Sin embargo, nosotros y nuestros familiares y amigos no existimos "en el aire", sino que estamos en medio de una comunidad, de un vecindario, de un contexto y de unas instituciones (como el caso de la escuela, el centro de salud, la empresa, etc.) que moldean o influyen en gran parte de lo que somos, pensamos y hacemos, y que a su vez alimenta o influye a la comunidad, en un ejercicio bidireccional. Pero resulta que los que somos como comunidad no depende solamente de la comunidad, sino que depende también de otras comunidades con las que se interactúa y a su vez todas ellas se ven influidas por unas macrocondiciones sociales culturales, políticas y económicas que dictaminan formas de ser, comportarse, pensar, creer, etc., es decir, aquello que nos define como sociedad. Como podemos ver el desarrollo de lo humano se puede entender en virtud de los sistemas que constituyen los contextos de interacción. Estos sistemas se encuentran contenidos los unos en los otros, como las *matrioskas* (las muñecas tradicionales rusas), y que se influyen mutuamente. Esto es a lo que Bronfenbrenner denominó el modelo ecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y Ceci, 1994).

Entonces para que nosotros podamos pensar en nuestros estudiantes como individuos, debemos entender que estos seres humanos están en una constante interacción con otros subsistemas, sistemas que se relacionan entre sí, es decir, lo individual está en interacción con lo interpersonal, lo interpersonal con lo comunitario e institucional y a su vez esto guarda relación con las macrocondiciones sociales, es decir, esos estudiantes con quienes trabaja un docente no solamente son esos niños, son niños que han crecido en un contexto interpersonal, en un contexto comunitario y en un contexto social; el maestro es otro individuo que a su vez tiene otros contextos, en una institución que le genera otro nuevo contexto, es decir, veamos cómo nosotros, los seres humanos, nos construimos desde la integración y resulta que en ese proceso de interacción con esos factores sociales, comunitarios, interpersonales e individuales nos vamos a encontrar con multiplicidad de factores que influyen de manera positiva o negativa en la salud mental de nuestros estudiantes (Villalobos, 2020).

9.5 La escuela como espacio para formar salud mental

Hemos dicho que hay factores que influyen en la salud mental, a estos factores les denominaremos factores protectores y factores de riesgo. Los primeros son aquellas circunstancias o condiciones que incrementan la salud en esa mirada positiva, que previenen un riesgo, que amortiguan la afectación o que, si ya se dio la afectación, facilitan la recuperación. Los factores de riesgo, por el contrario, son aquellos que incrementan la probabilidad de que se presente un problema. Entonces, si asumimos esta mirada de gestión de la salud mental, para conseguir que las personas tengan una mayor salud mental debemos trabajar en cómo fortalecer los factores protectores y cómo controlar o reducir los factores de riesgo, todo ello desde la escuela.

La escuela es un escenario privilegiado de trabajo en salud mental, porque es de por sí una comunidad, que a su vez hace parte de una comunidad un poco más amplia, es por ello por lo que vemos cómo ese contexto se relaciona con unos determinantes macro, que le dan razón de ser, un ejemplo son los lineamientos que la Ley General de Educación da en Colombia. Pero esa escuela también entra en relación con las familias de sus estudiantes, genera vínculos de amigos (vínculos que a veces son para toda la vida), en otras palabras, esa escuela genera nuevos contextos colectivos que al final terminan impactando en los individuos. Por esta razón vemos que la escuela tiene un papel extremadamente importante, como un actor social relevante que va a generar afectaciones a nivel de sus subsistemas y de los suprasistemas, es decir los sistemas más grandes a los que pertenece. Estamos en un espacio privilegiado, la pregunta es ¿cómo lo aprovechamos, para crear un espacio que permita la promoción de la salud mental?

Si traemos la definición inicial de salud mental como el desarrollo efectivo y autónomo de capacidades integrales que alcanzan las personas y las comunidades, la escuela tiene que ser el espacio que lo permita, es decir debe ser un contexto de retos, de oportunidades, de innovación, de creación de nuevas realidades. La escuela tiene que convertirse en un ecosistema en donde el potencial humano pueda ver escenarios para llegar a su máxima expresión. Pero no solamente para que se potencialicen las capacidades, sino también para que se usen, se pongan en práctica. ¿De qué le sirve a un estudiante ver que su docente le da una clase de resolución de conflictos, si observa que ese maestro maltrata a un compañero del trabajo o si la institución no aplica esas estrategias en casos de acoso escolar? No nos interesa solamente que un niño conozca cosas, necesitamos que ponga en práctica esas habilidades humanas, personales y sociales, que le permitan contar cada día con mejores recursos para vivir una vida satisfactoria, con bienestar, respeto y compasión por los demás. Necesitamos escuelas que permitan el desarrollo del potencial humano, no para que sus estudiantes hagan lo que se les da la gana, sino para que sean autónomos, sepan autorregularse y actúen guiados por la empatía y la búsqueda del bien común. Una escuela que devuelva a los seres humanos la responsabilidad de sus actos, con miras a generar conciencia crítica sobre ellos, una actitud propositiva frente a los problemas y un sentido ético en las decisiones.

La escuela también debe generar espacios para lo individual y lo colectivo, los docentes tenemos el privilegio de poder trabajar en esos dos contextos, también se ven las diferentes etapas del desarrollo evolutivo, por ende, en esas diferentes etapas vamos a poder promover cosas distintas. La escuela debe ser un contexto que favorezca el desarrollo humano. Por ejemplo, en esta época de pandemia que hemos vivido, en muchas ocasiones las escuelas se convierten en un contexto protector para muchos de nuestros estudiantes, así pues, tiene que favorecer, tiene que hacer factible, el desarrollo de la salud mental y de las condiciones integrales del estudiante.

Las personas con salud mental se adaptan a los estresores normales de la vida y hacen frente a la adversidad, nos dice la definición. Aquí debemos conocer y trabajar el afrontamiento, esa capacidad que tienen los seres humanos de enfrentar los problemas adecuadamente. En el escenario escolar encontramos dos formas culturalmente diferenciadas de actuar. En la primera, el docente formula cantidad excesiva de trabajo (problemas, lecturas, actividades, etc.) con el propósito de que el estudiante aprenda a manejar la exigencia y la presión, sin embargo, no se les dan a los estudiantes los recursos para cumplir con este cometido. Por ejemplo, se

dejan lecturas, pero no se fomenta la lectura comprensiva, se dejan muchas actividades, pero no se fomenta la gestión del tiempo o el trabajo en equipo. Una segunda forma es la opuesta: en el ideal de que la escuela no sea un espacio aversivo para el estudiante, los adultos tratan de resolverle todos los problemas a los chicos, pero no permiten que aprendan a resolver sus propias dificultades de acuerdo con unos principios de respeto por sí mismos y por los demás. La escuela debería ser el espacio para que el estudiante se dé cuenta de que los problemas son normales y que como seres humanos valiosos que son cuentan, o pueden llegar a contar, con los recursos necesarios para enfrentar y manejar sus problemas. Además, la escuela puede convertirse en un espacio de resiliencia, es decir, un contexto seguro en el cual los seres humanos puedan superar las penurias y adversidades más complejas, resignificando el trauma y adquiriendo un nuevo sentido para su existencia.

Por otro lado, decíamos que una persona con salud mental desempeña fructíferamente su rol social, entonces desde la escuela debemos comprometernos con promover el desarrollo integral, es decir que no solamente sea el cognitivo, sino que también sea lo emocional, lo actitudinal, lo axial, lo interpersonal, lo político, lo social. Un espacio en donde los niños aprendan a vivir en sociedad y aprendan a vivir con otras personas, que aprendan también a gestionar sus emociones, aprendan a reconocer lo que ellos viven y lo que viven los demás.

Decimos que la salud mental también hace referencia a la forma como las personas contribuyen a la comunidad, la sociedad y la naturaleza. En este punto tenemos mucho por trabajar, tenemos por ejemplo que abordar temas como las habilidades sociales: que los niños saluden, que se despidan, que hagan preguntas, que pidan favores, que expresen sus opiniones, que defienden sus derechos, etc., pero también que desarrollen las habilidades prosociales que les permitan ayudar a los demás, cooperar, trabajar con otros en torno a un beneficio común, ser solidarios con aquellos que más lo necesitan. Adicionalmente, debemos promover el pensamiento crítico, el pensamiento político y el comportamiento proecológico de tal manera que se asuma la responsabilidad por lo que se piensa, por nuestra sociedad y por nuestro planeta.

La salud mental también se ve reflejada en el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, por lo cual podemos trabajar con habilidades sociales básicas y avanzadas; la empatía, por ejemplo, que se vincula con la inteligencia emocional. ¿qué hacemos para que nuestros estudiantes reconozcan sus emociones y reconozcan las emociones de los demás?, que les den nombre y un significado, que las gestionen y que desde esa gestión tengan la habilidad de entrar en interacción con otras personas, eso y mucho más podemos hacer en el espacio de la escuela.

También se nos dice que la salud mental se relaciona con que las personas se identifiquen dentro de una cultura y asuman un sentido para su existencia, aquí empieza entonces el tema de la identidad, del sentido de pertenencia, el sentido de trascendencia y el uso creativo del tiempo libre. Por ejemplo, el orgullo que puede sentir un estudiante por su colegio, por pertenecer a un equipo deportivo, al grupo de danzas, al grupo de teatro, al grupo de zanqueros, etc., porque eso da identidad y eso le permite saber y sentir que pertenece a algo y que, así como recibe, también aporta a construir ese espacio.

Finalmente, la salud mental es un proceso que está relacionado con ser mejores seres humanos, para generar bienestar para sí mismos y para los demás. El bienestar implica eso, pensar qué hago yo para construir mi bienestar y el de los demás de una forma satisfactoria y benéfica. Entonces con todas estas reflexiones, he intentado demostrar que los docentes de educación inicial tienen gran parte de la responsabilidad para sentar las bases, para que esos chicos que llegan a ustedes tengan la posibilidad de formar gradualmente su salud mental.

9.6 Conclusión

La promoción de la salud mental desde la escuela implica el desarrollo de los recursos y capacidades personales, familiares, comunitarias, institucionales y sociales que permitan que los individuos y los colectivos, desde su autonomía, ejerzan un mayor control sobre sus vidas, su salud integral y su bienestar. La escuela tiene esa posibilidad, no la perdamos. Que nuestras acciones estén a favor del desarrollo de esas capacidades.

Finalmente, la invitación es a que, desde la educación, asumamos el reto de ampliar nuestra mirada y entender que más allá de transmitir conocimientos, tenemos la oportunidad de consolidar una nueva generación de seres humanos, con nuevas actitudes, valores y acciones que nos permitan construir un mundo mejor.

Referencias

Abrams, D. (2017) *El libro de la alegría. Su Santidad el Dalai Lama y el arzobispo Desmond Tutu*. Penguin Random House.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*, 568-586.

Congreso de la República. (1994) *Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial 41.214 de febrero 8 de 1994.

Flórez, L. y Vélez, H. (2020) *Competencia social y salud escolar: un modelo de trabajo basado en el proceso motivacional humano*. Manual Moderno.

Harari, Y. N. (2014) *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Penguin Random House.

Muñoz, O., Restrepo, D. y Cardona, D. (2016). Construcción del concepto de salud mental positiva: revisión sistemática. *Revista Panamericana de Salud Pública, 39*(3), 166-173.

Organización Mundial de la Salud. OMS. (1986/2001). Carta de Ottawa para la promoción de la salud. *Salud Pública Educación Salud, 1*(1), 19-22. (Original publicado en 1986).

Restrepo, D. y Jaramillo, J. (2012). Concepciones de salud mental en el campo de la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 30*(2), 202-211.

Villalobos-Galvis, F. H. (2020). Psicología y salud mental, los retos que nos ha develado el COVID-19. En N. Molina (ed.), Psicología en contextos de COVID-19, desafíos poscuarentena en Colombia. Asociación Colombiana de Facultades de Psicología. ASCOFAPSI.

Capítulo 10

Inclusión educativa y formación docente. Una mirada desde la justicia social

Ilich Silva-Peña[17], Eddy Paz-Maldonado[18]

La era está pariendo un corazón
No puede más, se muere de dolor
Y hay que acudir corriendo
Pues se cae el porvenir.
La era está pariendo un corazón
Silvio Rodríguez

10.1 Introducción

Este capítulo nace de la invitación que se hizo a uno de los autores a discutir acerca del tema de inclusión educativa en la formación del profesorado. En esta oportunidad utilizaremos el presente texto como excusa para compartir una conversación que está en curso. El artículo recopila distintos escritos en los que desarrollamos una serie de ideas acerca de la temática propuesta. Esta exposición es una especie de parada en el camino, mirando lo que hemos conversado, discutido, escrito dos académicos de América Latina con situaciones diferentes, con miradas entrecruzadas, generando posibilidades educativas. También asumimos que estamos en un proceso de construcción permanente, abiertos a la crítica académica que es parte esencial del crecimiento intelectual.

El propósito de este artículo es mostrar nuestra posición frente al concepto de inclusión educativa en la formación docente. Nuestra perspectiva es conducir el proceso formativo hacia una mirada desde la justicia social, comprendiendo ésta como algo más amplio que la distribución de

17 Licenciado en Educación y Doctor en Ciencias de la Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile). Profesor de Educación General Básica (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE), Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos. IESED Chile. Correo: ilich.silva@ulagos.cl.

18 Licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación con Orientación en Administración y Planeamiento de la Educación por la UNAH, Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule, Chile. Profesor en el Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Correo: eddy.paz@unah.edu.hn.

bienes o servicios. Entendemos que la justicia social ha sido un concepto centrado principalmente en los aspectos económicos. Sin embargo, pensamos que debe ir más allá de ello.

Es importante una advertencia, de ningún modo señalamos que la conceptualización de inclusión educativa está errada, menos hacemos un juicio negativo del aporte al quehacer pedagógico. Al contrario, valoramos los esfuerzos de transformación que se ha generado en los sistemas educativos, siguiendo esta visión. Sin embargo, pensamos que el proceso de formación del profesorado podría ampliar sus límites considerando el concepto de justicia social. Defendemos una formación del profesorado para la justicia social, en especial en el contexto latinoamericano, un entorno con múltiples injusticias sociales (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019a, 2019b). En este sentido, abordamos una perspectiva que tiene un claro contenido político y transformativo de la formación docente. Hablamos del docente como un agente transformador en lo educativo, entendido como parte de esa relación entre el ámbito personal y social.

10.2 De la educación especial a la inclusión educativa

Si bien la preocupación por la educación de personas en situación de discapacidad estuvo presente desde la misma constitución de la educación formal, al menos en América Latina tal atención comienza a extenderse a principios del siglo XX a través de la generación de espacios específicos para la formación de niñas y niños con discapacidades (Vega y Del Rocío, 2018). El foco estaba pensado en las discapacidades físicas y el modelo dominante era de carácter rehabilitador y normalizador. Esto quiere decir que hay una existencia de normalidad a la que aspirar, la que se debe lograr. Como una forma de superar la visión de la educación especial, se desarrolla desde la década de los sesenta la idea de integración educativa. Sin embargo, la práctica de esta visión, al menos en América Latina, solo comenzaría a materializarse en los años ochenta (Romero y Lauretti, 2006). Dicha perspectiva plantea que es necesario integrar en un ambiente "normal" a niñas y niños con necesidades educativas especiales o discapacidades (Paz Maldonado, 2018a). De este modo, existiría un salón común en el que se integrarían a dichas personas etiquetadas como "diferentes".

El paso de la comprensión de una educación especial a una de integración fue determinante. Aunque continúan existiendo instituciones que atienden de modo especial a personas en situación de discapacidad. Esto se da en un cambio de paradigma, un cambio en torno a dejar de considerar a tales seres humanos como "enfermos". Se encuentra con un cambio en la visión de lo que se considera "normalidad". Tal como señala Paz-Maldonado (2020), existe una historia de discriminación contra las personas en situación de discapacidad que ha permeado el sistema educativo, desde las lógicas de exclusión y marginación social. De ahí que la discusión por los derechos de dichas personas haya cobrado relevancia en el logro de ciertas perspectivas que buscan la igualdad de oportunidades para su desarrollo (Paz-Maldonado y Silva-Peña, 2021; Paz-Maldonado 2021). Sin embargo, la integración, al parecer, no fue suficiente para impulsar transformaciones hacia este colectivo.

El proceso evolutivo que se generó posteriormente fue pasar de la comprensión del concepto de integración al de inclusión (Tenorio, 2011). Este paso conceptual fue esencial puesto que

estaba instalada una mirada en la necesidad de rehabilitar con la idea de construir una cierta "normalidad". De algún modo la mirada de la inclusión lleva aparejada la importancia de la convivencia colectiva más allá de las diferencias. La visión de inclusión acoge a este mundo diverso comprendido desde una lógica amplia (Paz-Maldonado, 2018b).

Así, la concepción moderna de inclusión en la educación nos habla de un proceso educativo que acoge a la diversidad en todo su contexto, esto implica una construcción a nivel teórico en cuanto a entendernos como iguales ante los procesos políticos, sociales, culturales, educativos. Tal concepción de inclusión nos lleva a pensar en la necesidad de compartir espacios de manera colectiva, nos atrapa en una dimensión democrática de la vida en el aula (Gaete y Luna, 2019). Esta visión exige un cambio radical en la forma en que concebimos los procesos de formación docente Herrera-Seda (2018).

10.3 El debate de la inclusión educativa

Uno de los mayores desafíos que presenta la concepción de inclusión más amplia es la de comprender la diversidad en todo su contexto (Ramírez y Sepúlveda-Parra, 2017). Comprender una mirada educativa inclusiva corresponde al entendimiento de que formamos parte de esta diversidad llamada sociedad. Así, en el proceso evolutivo de la humanidad en su conjunto, lograr la inclusión es un desafío permanente, una utopía, un anhelo.

Desde nuestro punto de vista, observamos que la inclusión educativa continúa asociada con la discapacidad. Así lo afirma la investigación recientemente efectuada por Paz-Maldonado y Flores-Girón (2021) donde se analizaron quince artículos relacionados con las actitudes del profesorado universitario hacia la inclusión educativa. De esos artículos, sólo cinco tenían una perspectiva inclusiva amplia en la que se incorporaba, en ese caso, a la diversidad sexual. Todavía se piensa en las personas en situación de discapacidad como las únicas que necesitan ser incluidas en la sociedad y aquí es donde radica el problema en las políticas públicas que continúan fragmentando a este grupo social. La perspectiva de la inclusión, en el plano práctico, aún no se abre a la comprensión total de la diversidad. Entonces, podemos decir que hay una concepción nueva de inclusión, pero que no está suficientemente asumida al realizar procesos de investigación y, a su vez, al momento de educar. La inclusión sigue anclada a la integración.

"Atención a la diversidad", en cambio, es el concepto palabra utilizado por diversos autores (Sales-Ciges, 2006; Frutos *et al*. 2012, Paz Maldonado 2018a, 2018c; Ndembele y Hernández de la Torre, 2020) ya que se refiere a una estrategia que tiene en cuenta a todo el estudiantado del sistema educativo. Además, no existen interacciones de poder entre los que incluyen y los incluidos en este método. Sin duda, diferentes personas e instituciones afirman emplear la noción, pero a menudo la combinan con el término "integración" o restringen su uso a las discusiones sobre discapacidades. De acuerdo con las concepciones epistemológicas del problema social a estudiar, la inclusión está incrustada en la mayoría de los escenarios para el diseño de políticas públicas (Camillioni, 2008).

Quizás el problema es que vemos diferentes diversidades, sin embargo, quienes estamos en una posición de privilegio no nos sentimos como parte de esas diversidades, solo hasta el momento de enfrentar alguna situación de marginación. En ese sentido, vemos que una mirada transaccional, es decir, que mire los distintos cruces entre marginaciones y exclusiones, nos permite acercarnos a una visión más amplia. Esa visión amplia y en permanente construcción es la mirada desde la justicia social. No obstante, aquí nos enfrentamos a otro dilema ¿Qué mirada o acercamiento de justicia social tenemos? Por ello, nos parece importante la explicación desde este punto de vista.

10.4 La justicia social como eje de los procesos de formación

En varios trabajos hemos planteado la necesidad de una formación para la justicia social. En específico, el libro *Justicia social, la dimensión olvidada de la formación docente* (Silva-Peña, Diniz-Pereira, Zeichner, 2017) entrega una serie de textos donde se describe la necesidad de contar con el concepto de justicia social para guiar el trabajo de la formación docente. Así, los temas referentes a la discapacidad (Paz-Maldonado, 2018; 2019; 2020), género (Silva-Peña *et al*., 2018, Silva-Peña, 2010; Silva-Peña, 1995) o interculturalidad (Silva-Peña y Becerra, 2015), son incorporados en esta conceptualización mucho más amplia.

Como indica Zeichner (2017), la justicia social se encuentra contenida en otras propuestas anteriores a esta conceptualización. Las temáticas de multiculturalismo, género u otras, cobran sentido en el concepto llamado "formación docente para la justicia social". Es así como nuestras reflexiones han ido derivando en este tipo de comprensión, una apuesta a la transformación social desde el campo educativo. La justicia social es comprendida desde múltiples perspectivas (Silva-Peña, 2021, Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019ª; 2019b). Sin embargo, la que nosotros consideramos es la que se está imbuida en el quehacer pedagógico, es la mirada de la justicia social práctica. Entendemos que esa justicia social práctica es la que se busca día a día en el quehacer docente, investigativo, la gestión, que se hace de forma cotidiana en las instituciones educativas.

Miramos el concepto de justicia social desde América Latina, desde nuestros países que han sido vulnerados a través de siglos. Vemos la educación en un momento en el que se han desarrollado procesos de despolitización, pretendiendo la generación de una educación "neutra", que no tiene un sentido ideológico. Por esta misma razón es que pensamos en la necesidad contemporánea de repolitizar los entornos educativos, esto requiere que nos refiramos a la política como el proceso de forjar vínculos (Silva-Peña *et al*. 2021). Entendemos esa repolitización en la línea de Arendt (2018) que nos plantea un mundo relacional, vinculado.

Desde nuestro punto de vista, luego de haber sufrido los embates de una pandemia de grandes proporciones, se hace aún más necesario volver a levantar las banderas de la esperanza. Nos referimos a la esperanza de cambio, transformación, generación de mundos nuevos como los soñamos desde la educación. La esencia de la formación del profesorado debería ser la esperanza, la búsqueda de justicia social movida por la esperanza de transformación. Hablamos

de “una pedagogía de la esperanza como la acción cotidiana, no es la esperanza como deseo, de algo, quedándome a *la espera de*” (Silva-Peña, 2021b; p. 240).

Pensamos que un planteamiento de justicia social desde esta perspectiva es menos reductivo. Es un concepto que permite ir más allá del concepto de inclusión educativa. Creemos que hasta el momento el concepto de inclusión educativa sigue anclado hacia la integración con un eje central en la discapacidad. El planteamiento, entonces, es valorar el concepto de educación para la justicia social como una posibilidad teórica y práctica de transformación de nuestras aulas, nuestras instituciones. Aunque, no hablamos de cambiar simplemente un concepto por otro, hablamos de la posibilidad de efectuar una transformación real.

Referencias

Arendt, H. (1998) *¿Qué es la política?* (Trad. Rosa Sala Carbó). Paidós.

Frutos, A. E., Ruiz, A. B. M., Sánchez, J. J. M., Rus, T. I. y Martín, M. S. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*(1), 135-144.

Gaete, A. y Luna, L. (2019). Educación inclusiva y democracia. *Revista Fuentes*, *21*(2), 161-175.

Herrera-Seda, C. (2018). La formación inicial del profesorado para una educación inclusiva: desafíos, oportunidades y transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *12*(2), 17-20.

Ndembele, S. y Hernández de la Torre, E. (2020). La formación del profesorado ante los desafíos de la diversidad en Angola. Dos estudios de caso. Perfiles Educativos, *42*(170), 114-134. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59339

Paz-Maldonado, E. y Flores-Girón, H. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *27*.

Paz-Maldonado, E. (2018a). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *9*(16), 67-82.

Paz-Maldonado, E. (2018b). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *12*(2), 115-131.

Paz-Maldonado, E. (2018c). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 18*(3), 1-32. https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148

Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Interuniversitaria, 32*(1), 123-146.

Paz-Maldonado, E. y Silva-Peña, I. (2021). Inserción laboral de personas en situación de discapacidad en América Latina. *Saúde e Sociedade*, *29*.

Paz-Maldonado, E. (2021). La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *29*(112)

Ramírez, P. y Sepúlveda, C. (2017). Concepción de diversidad y condicionantes para la inclusión. Desafíos para una formación de profesores que considere la diversidad y la inclusión en

contextos diversos. En G. González-García, I. Silva-Peña, C.Sepúlveda y T. Del Valle (Eds.), *Aportes de la Investigación desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez a la formación de profesores*. Editorial UCSH.

Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, *10*(33), 347-356.

Sales-Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(3), 201-217. https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311010.pdf

Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J. y Zeichner, K. (2017). *Justicia social. El componente olvidado de la formación docente*. Mutante Editores.

Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación. una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, *15*(34), 161-176.

Silva-Peña, I. (1995). *La construcción de género en los textos de historia para educación básica* (Serie Cuadernos de Terreno 2). PIEG.

Silva-Peña, I. y Becerra, R. (2015). La escuela en contextos de interculturalidad. En N. Viviana y A. Precht (eds.), *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar* (pp. 51-66). Ediciones Universidad Santo Tomás.

Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, *15*(34), 161-176.

Silva-Peña, I., Hormazábal-Fajardo, R., Guíñez-Gutiérrez, C., Quiles-Fernández, E. y Ramírez-Vásquez, P. (2018). Explorando las relaciones de género en la escuela: indagaciones narrativas para la justicia social. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 79-94). Ediciones UCM.

Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019a). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33*(3), 195-212. https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75652

Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019b). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional, 58*(2), 169-189. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.953

Silva-Peña, I. (2021a). Justicia social como eje de la formación inicial docente. En I. Silva-Peña, M. A. Oliva, O. Espinoza y E. Santa Cruz (eds.), *Estallido social en Chile. Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa* (pp. 207-221). UTEM.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), *37*(2), 249-265.

Vega, D. y Del Rocío, M. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *20*(31), 165-187.

Sobre los autores

David Valenzuela

Psicólogo, Universidad CESMAG, con orientación en psicología clínica y educativa. En educación sus intereses están vinculados a inteligencia emocional, didáctica, innovación educativa, pedagogía, neuroeducación, convivencia escolar, formación docente. Ha sido consultor educativo, coordinador general de eventos científicos, foros y congresos internacionales. Asesor en temas de diseño y ejecución de programas en promoción y prevención en salud mental, principalmente en niñas, niños, adolescentes, estudiantes universitarios y comunidades vulnerables e indígenas. Asesor de investigación de pregrado. Actualmente, psicólogo de la Comisaría de Familia, Cuaspud-Nariño y profesional de acompañamiento familiar (unión temporal Mi Familia) en el mismo municipio.

Carles Monereo Font

Psicólogo, Doctor en Psicología y catedrático de Psicología de la Educación en la Universitat Autónoma de Barcelona. Coordina el equipo de investigación SINTE, reconocido por la Generalitat de Catalunya y el doctorado en Psicología de la Educación (DIPE) de su universidad. Sus principales líneas de investigación son: el asesoramiento en estrategias de enseñanza y aprendizaje, la formación de la identidad profesional docente a través de incidentes críticos y el impacto de las TIC sobre las formas de aprender y enseñar. Ha realizado numerosas conferencias, seminarios y publicaciones en revistas y editoriales especializadas en Educación y Psicología. Revisar https://www.carlesmonereo.net/. Algunas de las obras que se recomiendan:

- Monereo, C. (2020). Enseñar y aprender en la educación. En Turull, M. (Coord.), *Manual de docencia universitaria* (pp. 75-97). Octaedro, IDP/ICE, UB.
- Monereo, C., Weise, C. y Hermans, H. (2021). Dialogicality. Personal, Local and Plannetary Dialogue in Education, Health, Citizenship and Research. Nijmegen: International Society for Dialogical Science (ISDS).
- Garner, H., Goleman, D., Monereo, C., Tonucci, F. *et al*. (2016) *Hablemos de Educación*. Vicens-Vives.
- Monereo, C., Monte, M. y Andreucci, P. (2015). *La gestión de incidentes críticos en la Universidad*. Narcea.
- Monereo, C. (2014) *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado en base a incidentes críticos*. Octaedro, ICE-UB, IDES-UAB.

- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos en secundaria*. Graó.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2011). *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Narcea.
- Monereo, C. (coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.
- Coll, C. y Monereo, C. (eds.) (2008). Psicología de la educación virtual. Morata.
- Badia, A. Mauri, T. y Monereo, C. (coords.) (2006). *La práctica psicopedagógica en educación no formal.* EDIUOC.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Graó.
- Monereo, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas*. Graó. (Mención honorífica en los Premios AULA 2006, organizados por Caja de Madrid y el MEC).

Paula Reyes Álvarez Bernárdez

Licenciada en Filología Hispánica, con máster en Enseñanza y Didáctica y Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Vigo (España). Su tesis doctoral, por su impacto, alcance e innovación, fue galardonada en 2015 con el Premio de Investigación 2015 que anualmente otorga la Asociación Internacional de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ASELE). Miembro de los grupos de investigación SINTE (Seminario de investigación interuniversitaria sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje), Universitat Autónoma de Barcelona; y GRILES (Grupo de investigación de lengua española y lenguas signadas), Universidad de Vigo. Ha sido profesora de español en la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad Federal do Pará (Belém, Brasil) y también en la Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Portuguesa (Braga, Portugal). Actualmente es profesora de español en la Universidad Nicolás Copérnico (Torun, Polonia), formadora de profesores de lenguas extranjeras y junto con Carles Monereo Font desarrolla el proyecto internacional Critic-Edu (www.critic-edu.com), dedicado a la detección y análisis de los principales incidentes críticos que se producen en los contextos educativos en la actualidad.

Alexander Luis Ortiz Ocaña

Licenciado en Educación, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba, Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima. Perú, Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú, Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia, director del grupo de investigación GIEDU: Infancia y Educación (Categoría A1 en Colciencias). Investigador Senior de Colciencias. Investigador de la línea de investigación Pedagogía e Interculturalidad del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena y

RUDECOLOMBIA. Conocedor de la realidad educativa colombiana, país en el que reside desde hace quince años. Conferencista, consultor y asesor pedagógico en varias universidades de Latinoamérica (Cuba, Brasil, México, Venezuela, Panamá, Chile, Paraguay, Ecuador, Colombia). Ha publicado más de 40 libros sobre pedagogía, currículo, didáctica, pedagogía del amor, didáctica problematizadora, modelos pedagógicos, lúdica, estrategias pedagógicas, innovación organizacional, dinámicas de grupo, modelos pedagógicos, docencia universitaria, epistemología de las ciencias humanas y sociales, metodología de la investigación educativa, decolonialidad de la educación, entre otros. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE con sede en Lima, Perú. Mejor pedagogo nobel de Cuba en el año 2002. En su larga trayectoria, asimismo, ha sido ponente nacional e internacional.

Álvaro Pérez García

Licenciado en Educación, Doctor en Educación por la Universidad de Granada. Acreditado como profesor contratado doctor y profesor de universidad privada por la ANECA. Con un sexenio de investigación de la CNAI. Actualmente, director adjunto del Grado de Pedagogía y Director del Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación, además de profesor adjunto en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Líneas de investigación principales: las TIC aplicadas a la educación, cine educativo, videojuegos y educación, redes sociales, *e-learning* y didáctica y organización escolar. Miembro del grupo de investigación TEIS (Tecnología Educativa e Investigación Social) y coordinador del grupo de investigación EDUCA-CREA ICONO 14. Editor de la revista *Márgenes*, editor de la revista *Etic@net*, miembro del comité editorial de la revista *Aula de Encuentro* y miembro del comité científico de la revista REID (*Revista Electrónica de Investigación y Docencia*). Revisor externo de la revista *Creatividad y Sociedad*, evaluador externo de la *Revista Lasallista de Investigación* (Medellín-Colombia), evaluador externo de la *Revista Multidisciplinaria Dialógica* (Upel-Venezuela), revisor de la revista *REDUFOR* (Brasil) y revisor de la revista *Educatio Siglo XXI*. Autor de diversas publicaciones en forma de artículos en revistas especializadas (nacionales e internacionales), libros y capítulos de libros (nacionales e internacionales) y coordinación de publicaciones como libros o actas de congresos (nacionales e internacionales). Ponente en más de una treintena de congresos.

Jénifer Saldaña Montero

Licenciada en Educación, Doctora en Educación por la Universidad de Granada, Licenciada de Educación Infantil y Educación Primaria, además de poseer el ciclo superior de Educación Infantil. Actualmente trabaja como maestra de Educación Infantil en el Colegio Argantonio de Cádiz. Tiene varias publicaciones relacionadas con la utilización de las TIC en educación infantil y ha participado en diversos congresos de educación. Evaluadora de diferentes revistas científicas.

Rebeca Anijovich

Licenciada, Especialista y Magíster en Formación de Formadores. Es profesora en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires. Es docente de posgrado en la Universidad de FLACSO y en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Es directora del Profesorado Universitario en la Universidad de San Andrés. Asesora pedagógica en instituciones educativas de Chile, Colombia, Uruguay, Brasil y Argentina. Es formadora de docentes de todos los niveles educativos. Es autora y coautora de libros referidos a la didáctica, a la evaluación y a la formación docente. Algunas de sus obras que se recomiendan:

- • Anijovich, R. y Cappelletti, G. *La práctica como eje de la formación*. Eudeba.
- • Anijovich, R. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- • Anijovich, R. y González, C. *Evaluar para aprender*. Aique
- • Anijovich, R. *La evaluación significativa*. Paidós
- • Anijovich R. y Cappelletti, G. *La Evaluación como oportunidad*. Paidós.
- • Anijovich R. Y Cappelletti, G. *El sentido de la escuela secundaria*. Paidós.

Jorge Enrique Gallego Vásquez

Tecnólogo e Ingeniero de Sistemas, Especialista en Gerencia de Proyectos, Magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de Uniminuto, Colombia, Doctor en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Con treinta y dos años de experiencia docente y veintidós años de experiencia en cargos de dirección en instituciones de educación superior, actualmente es el Vicerrector Académico de la Corporación Universitaria Lasallista, Unilasallista en Caldas, Antioquia, Colombia. Se ha desempeñado como docente de la Maestría en Educación de Uniminuto, asesor de trabajos de grado de pregrado y posgrado, par académico e institucional del Ministerio de Educación Nacional desde hace años para procesos de registro calificado de programas, evaluación de condiciones institucionales y en funciones de inspección y vigilancia.

Fredy Hernán Villalobos Galvis

Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Docencia Universitaria, Universidad de Nariño, Especialista en Estadística, Universidad Nacional de Colombia, Doctor en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad de Granada, España. Profesor titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño, docente del programa de Maestría en Promoción y Prevención en Salud Mental de la Universidad de Nariño, director e investigador del Grupo Psicología y Salud, reconocido por Colciencias. Ha publicado diferentes artículos científicos en temas de suicidio y salud mental, en revistas científicas nacionales e internacionales.

María José Borsani

Terapista ocupacional en Salud Mental por la Universidad Nacional de Rosario y maestra especializada en Educación Diferencial. Se dedica al estudio y difusión de temáticas vinculadas con el enseñar y el aprender, la escuela inclusiva, la accesibilidad, barreras al aprendizaje y la participación, las configuraciones de apoyo y los ajustes razonables, a las adecuaciones curriculares y demás cuestiones afines. Ha desarrollado tareas docentes y profesionales en diversas instituciones y niveles educativos. Fue capacitadora de la Red Federal de Formación Docente Continua del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Miembro fundador y coordinadora del Equipo Interdisciplinario del Instituto de Pedagogía Clínica de Rosario y asesora pedagógica del Equipo de Apoyo a la Integración Educativa del IPCR. Mención de honor del premio Isay Klasse al Libro de Educación 2010-2011 de la Fundación El Libro por la obra *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural.* Novedades Educativas, 2007. Autora de trabajos de difusión masiva y científica relacionados con el aprendizaje sistemático y la inclusión educativa.

Algunas obras que se recomiendan:

- Borsani, M. *Aulas inclusivas. Teorías en acto.* Homo Sapiens, 2020.
- Borsani, M. *De la integración escolar a la educación inclusiva. De una opción a un derecho.* Homo Sapiens, 2018.
- Borsani, M. *Aprender y enseñar a leer y a escribir. Sus controversias.* Homo Sapiens, 2015
- Borsani, M. *Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones.* Paidós, 2011.
- Borsani, M. *Adecuaciones curriculares del tiempo y el espacio escolar. Organización institucional y necesidades educativas especiales.* Novedades Educativas, 2003.
- Borsani, M. *Adecuaciones curriculares, apuntes de atención a la diversidad.* Novedades Educativas, 2001
- Borsani, M. y Gallicchio. M. *Integración o exclusión, la escuela común y los niños con necesidades educativas especiales* Novedades Educativas, 2000.

Arantza Arruti Gómez

Licenciada en Pedagogía y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía) por la Universidad de Deusto. Actualmente es profesora contratada doctora en la Universidad de Deusto donde imparte docencia en el campus de Bilbao. Su actividad docente se concentra en los grados Educación Primaria (EP) y Educación Social (ES), así como en los Máster in Lifelong Learning (MA LLL), Máster Universitario en Dirección de Proyectos de Ocio (MUDIPRO) y Máster Universitario en Organización de Congresos, Eventos y Ferias (MUOCEF) y Programa de Doctorado Ocio y Desarrollo Humano. Sus publicaciones tratan principalmente sobre educación del ocio sostenible, educación ambiental y emprendimiento, temas en los que ha trabajado en los últimos años. Pertenece al equipo de investigación reconocido eDucaR.

Otras áreas de interés son motivación, trabajo en equipo, emprendimiento, *teacherpreneur*, educación emprendedora, innovación y creatividad.

Concepción Elizabeth Marcillo García

Doctora en Ciencias Pedagógicas, titulada en la Universidad Ignacio Agramonte de la República de Cuba. Es docente titular de la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM), Ecuador. Como docente de pregrado se desempeña en la Carrera de Enfermería de la UNESUM, Ecuador; en el nivel de posgrado ha prestado sus servicios profesionales en la UNESUM, Universidad Católica del Ecuador, sede Manabí; Universidad Central del Ecuador; Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión El Carmen, Ecuador. En el área administrativa ha ejercido funciones como coordinadora de programas de posgrado, directora de investigación y posgrado, jefe del Centro de Tecnologías y Transferencia Tecnológica en la UNESUM. Es coordinadora del Grupo de Investigación GI-INNOVED. Entre las líneas de investigación de su interés se destacan la formación continua de docentes, Competencias investigativas e innovación educativa, sus publicaciones científicas constan en libros, capítulos de libros y en artículos de revistas indexadas.

Ilich Antonio Peña Silva

Licenciado en Educación y profesor de Educación General Básica (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE), doctor en Ciencias de la Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile). Durante su formación doctoral desarrolló una estancia en la Universidad de Wisconsin-Madison. Ha trabajado como académico e investigador en diversas universidades en Chile. Ha sido invitado a universidades de Latinoamérica, Estados Unidos y Canadá. Autor de cuatro libros y decenas de artículos académicos, revisor de revistas científicas en América Latina y Estados Unidos. Ha sido investigador principal en proyectos financiados por Fondecyt (Conicyt Chile), Foniде (Mineduc), Unicef y OEI. Desarrolló su primera estancia posdoctoral en la Universidad de Washington-Seattle. Posteriormente realizó un posdoctorado financiado por Becas Chile en el Centre for Research for Teacher Education and Development, University of Alberta, Canadá. En la actualidad se desempeña como académico investigador del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos y parte del Instituto Interuniversitario de Investigación en Educación IESED.

Eddy Paz-Maldonado

Licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación con Orientación en Administración y Planeamiento de la Educación por la UNAH, magíster en Educación Especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule, Chile. Profesor en el Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Sus líneas de investigación están vinculadas a inclusión educativa, colectivos en condición de vulnerabilidad, atención a la diversidad en la enseñanza superior, justicia social y formación docente para la atención a la diversidad. Autor de diversos artículos y revisor de distintas revistas científicas internacionales.

Editorial Lasallista

Unilasallista
Corporación Universitaria