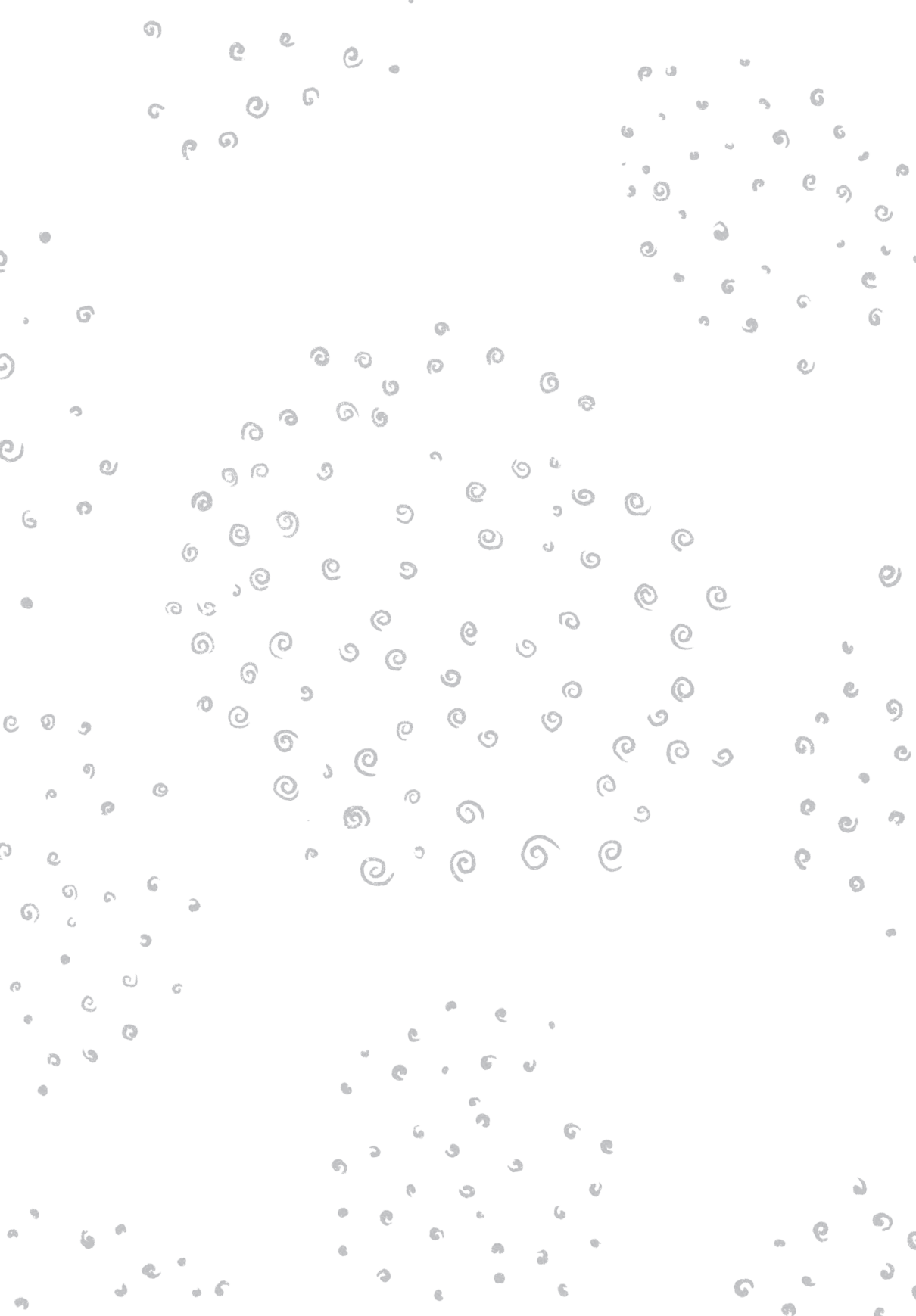




Recrear la educación en y para la **vida**

Colección
Recrea



RECREAR LA EDUCACIÓN en y para la vida

Gabino Cárdenas Olivares
Carmen Yolanda Quintero Reyes
(coordinadores)



Colección **Recrea**

Enrique Alfaro Ramírez
**Gobernador Constitucional
del Estado de Jalisco**

Juan Carlos Flores Miramontes
Secretario de Educación del Estado de Jalisco

Carmen Yolanda Quintero Reyes
**Titular de la Comisión Estatal para la Mejora
Continua en Jalisco**

Coordinación de la colección
Carmen Yolanda Quintero Reyes
Felipe Reyes Escutia

Coordinación de libro
Gabino Cárdenas Olivares
Carmen Yolanda Quintero Reyes

Diseño del interior
Patricia Carretto

Diseño de arte
Daniel Gómez Mena
Josué Gómez González

Corrección de estilo
Español para Todos A.C.

Cuidado de la edición
Grupo Magro Editores



Educación

**D.R. © Secretaría de Educación del Gobierno
del Estado de Jalisco**

Av. Central Guillermo Gonzalez Camarena 615,
Poniente, 45136 Zapopan, Jal. México

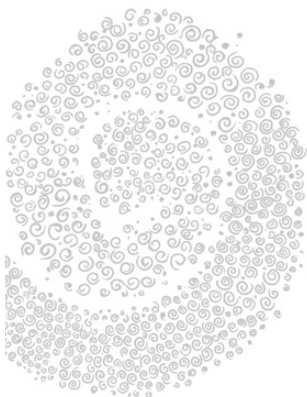
Primera edición: octubre 2023

ISBN en trámite

Este libro fue dictaminado por pares académicos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.





Índice

Presentación de la Colección	7
Prólogo	9
Introducción	13

Parte I

Desde la reflexión que une

Re-crear la educación desde las CAV

Gabino Cárdenas Olivares

Flor Lizbeth Arellano Vaca 23

Reflexiones para la transformación de los formatos escolares

Pedro Ravela 67

Horizontes educativos no escolarizados

Carlos Calvo Muñoz 111

No renuncies a tejer sueños

Jacqueline García Fallas..... 151

Propuesta pedagógica *Ludens Community* para la formación de valores en estudiantes de educación básica
María Eugenia Castillo Alarcón
Johann Pirela Morillo..... 171

Hacia una regeneración de la educación institucional, desde su historicidad y relacionalidad
Manuel Moreno Castañeda..... 205

Pedagogías solidarias. Estrategias de formación para el bien común. Concepciones y voces de los estudiantes
Liliana Lira López 249

Parte II

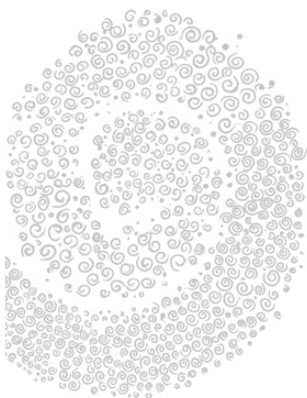
Desde las experiencias que vivifican

Recrea talento: los principios refundacionales del Proyecto Educativo de Jalisco puestos en práctica
Cuauhtémoc Cruz Herrera
Nadia Soto Chávez 285

¿Quién es el adolescente después de la pandemia?
Maricela Esquivel Domínguez
Ma. Amelia Alcántar Gutiérrez 311

Un viaje de innovación que pone a la persona y a la comunidad en el centro de la educación
Sandra Heidi Wäckerlin López 351

Autores..... 379



Presentación de la Colección

Desde el inicio de la administración el 6 de diciembre de 2018, llegamos con un proyecto educativo para Jalisco que se originó a partir de un debate amplio, plural que se fortaleció con la experiencia y el diálogo con los maestros jaliscienses quienes desde su comienzo lo hicieron suyo. Aprender de cada docente, directivo, personal de apoyo, estudiantes, familias y aliados, ha sido una experiencia única. Al enfrentar retos juntos, hemos diseñado, en colectivo, las mejores estrategias posibles para vivir en la incertidumbre durante los años de pandemia, aplicando innovaciones no sólo tecnológicas, sino también pedagógicas y organizativas en el escucharnos unos a otros, desde la diversidad.

Lo vivido en estos últimos años es difícil de sintetizar; cada día ha sido una oportunidad para aprender en comunidad. Hemos reflexionado para impulsar una mejora educativa permanente para nuestro estado. Por lo anterior, surge la necesidad de compartir estos aprendizajes en una Colección de libros que dé cuenta de las invaluable reflexiones y experiencias que Recrea nos ha dejado a muchos. El horizonte de 2040 seguirá vivo mientras exista una CAV que ponga al centro la vida de todos, para aprender juntos e incidir positivamente en su contexto.

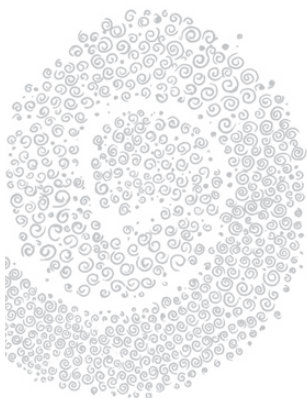
Así, esta Colección de cinco libros nos llevará a continuar el debate, a discutir los argumentos, las experiencias e investigaciones que los coordinadores y autores nos comparten desde su experiencia como educadores.

Aquí radica una riqueza que integra autores internacionales, nacionales y locales haciendo patente la importancia de la diversidad de voces para reflexionar juntos teniendo como centro el bien común.

Recrea, desde el inicio, se concibió con una visión humanista, un proyecto vivo que no dejaría de dialogar y comprender la realidad para recrearse y encontrar vías innovadoras. Por ello, esta colección se quedará para acompañar y enriquecer otros procesos educativos vivos y cambiantes, y ser testigo de nuevas voces y reflexiones colectivas que nos motiven a recrear la educación, desde cada momento histórico, cada territorio, cada colectivo.

Sea pues esta *Colección Re-crear la Educación. Ser, estar y pertenecer a la Vida* un impulso para el lector que desde su propia identidad, su ser crítico, propositivo y apasionado por la educación, se sume al debate y al diálogo para hacer vida la aspiración de la transformación humana que dignifique la vida.

Juan Carlos Flores Miramontes
Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco



Prólogo

Como plantea el Proyecto Educativo de Jalisco, la educación es por excelencia la vía para transformar la sociedad y forjar humanidad. En este marco, la colección *Re-crear la Educación. Ser, estar y pertenecer a la Vida* aspira no sólo a colocar aprendizajes colectivos que mantengan vivos y vigentes los procesos educativos en este tiempo inédito; sino, más aun, aportar reflexiones de los protagonistas de la educación en Jalisco desde sus realidades locales para ser compartidas y enriquecidas en otras latitudes, contribuir a la transformación del educar moderno y trascender el estado crítico que enfrenta no sólo la Humanidad, sino la Vida entera en el planeta.

Esta colección es parte de un paisaje de lo que hasta hoy ha sido el pluriverso Recrea. Cada uno de los libros que la integran tiene un énfasis para Recrear la Educación y en ellos siempre está presente de una u otra manera el núcleo sustantivo y principio filosófico del Proyecto, enunciado en los tres aprendizajes indisolubles que postula: Ser, estar y pertenecer a la vida. Aprendizajes que nos hacen reconocer que es en el vivir donde se configura nuestro ser humanos, en el coexistir y convivir dialogando nuestras identidades es donde se define y expresa nuestro estar; que es

en este ejercicio de ser y estar con los otros y con lo otro donde se forja nuestra conciencia de comunidad para pertenecer a la vida.

Los objetivos de los cinco libros de esta colección integran las aspiraciones del Proyecto Educativo Recrea que desde el 2019 se ha implementado en Jalisco. Esto es, compartir en la palabra escrita, dialogada y viva, las reflexiones, experiencias e investigaciones de los educadores jaliscienses y de otras latitudes, para contribuir desde el encuentro y el diálogo intercultural de saberes, a la reconstrucción del tejido social hacia el bien común en la dignificación de la vida.

Es por esto que en la Colección Recrea buscamos continuar el debate y el diálogo en la vigencia de los contextos locales, en la recuperación de los procesos alcanzados por las CAV, en el impulso de nuevas rutas para que, crítica y amorosamente, y desde el tejido epistémico, social, educativo e intercultural, poder reconstruir marcos educativos y sociales que renueven nuestros horizontes de humanidad.

Así, en el libro uno *Re-crear-nos humanos. Educación y horizontes de humanidad en la dignificación de la vida*, se comparten ideas para un transitar civilizatorio y superar fragmentos pedagógicos y epistémicos ensimismados y omisos de la poética y compleja comunidad planetaria.

En el libro dos *Recrear la Educación en y para la vida* se trazan horizontes educativos y se delinean rutas que colocan a la vida como centro para la recreación humana, tanto individual como colectiva, desde las reflexiones y experiencias de diversos autores que comparten, aquí y en su palabra, su vivir en el universo educativo.

El libro tres *Recrear el diálogo para enfrentar los desafíos de las CAV* recupera la riqueza de su voces, descubiertas en el desafío

Recrea Challenge en el que, en diálogo, identifican un problema de su realidad y diseñan e implementan, creativamente, soluciones colectivas.

En el libro cuatro *Recrear la escuela. Comunidades de aprendizaje en y para la vida* se comparten los aprendizajes y hallazgos del Proyecto Educativo de Jalisco alcanzados a través de las CAV que han llevado a profesores, estudiantes, directivos y familias a imaginar y construir, juntos, realidades otras, para una autonomía responsable; en el cultivo de nuevos aprendizajes.

Finalmente, el libro cinco *Recrear la investigación educativa* dibuja la experiencia vivida y los frutos del Seminario de Investigación Recrea, cuya comunidad, en diálogo pluriversal, ha transitado, en los últimos años, rutas disruptivas de conocimiento que tienen como corazón la recreación de la educación para la dignificación de la Vida.

Con esta mirada, la colección se reconoce, estructura y organiza a partir de las realidades, conceptos, espacios, problemáticas y visiones de quienes dan vida a la educación en Jalisco, labrando conocimiento, comunidad y esperanza a contracorriente, en el marco de la crisis educativa, social, civilizatoria y planetaria que hoy convoca a toda la humanidad a re-crearse en el pertenecer a la Vida.

Esta obra es parte —y así se reconoce— del impostergable proceso de transformar la Humanidad que somos en el actual y complejo tiempo post-pandemia hacia un cambio civilizatorio profundo, fundado en la comprensión y la dignificación de la Vida, desde el occidente de México.

Carmen Yolanda Quintero Reyes

Felipe Reyes Escutia

Coordinadores de la Colección



Introducción

Existen momentos en que compartir caminos, experiencias, sueños, comprensiones y visiones entre educadores o personas se enriquece el andar y se agradece la oportunidad de hilvanar proyectos en comunidad. Por ello, estos últimos seis años en el que ser parte del origen y creación del Proyecto educativo estatal, ha sido un gran momento para compartir ese camino con muchos educadores jaliscienses.

A partir de la experiencia de la implementación de Recrea, hemos aprendido desde la pluralidad a través de caminos simultáneos de coincidencias y divergencias para concretar una política educativa estatal. Lo que en un inicio era una utopía, se fue acercando a la realidad y al paso del tiempo ese proyecto que siempre se planteó vivo, porque nació de la realidad viva, se fue enriqueciendo con la voz y acciones de gran cantidad de docentes, directivos, familias, estudiantes y aliados. Un poco de todo lo anterior se revela en toda la Colección Recrea, y en especial en este libro *Recrear la Educación en y para la vida* cuya esencia está en continuar el debate para pensar la educación centrada en la Vida y en todas sus manifestaciones, de manera que trasciendan las prácticas áulicas y primero transforme al ser humano con la

mejora de su ser y vida para, luego, el mundo en una casa digna de habitarse y vivirse.

El libro se compone por dos partes y diez capítulos. En la Parte I, DESDE LA REFLEXIÓN QUE NOS UNE, siete capítulos aportan reflexiones y cuestionamientos en la diversidad educativa de la mirada que nos une. La Parte 2, DESDE LAS EXPERIENCIAS QUE VIVIFICAN, incluye tres capítulos que recogen las experiencias vivas de proyectos concretados en las vidas de los niños, de los jóvenes y de las escuelas. Experiencias que vivifican los proyectos educativos.

Así, en el capítulo que abre la Parte I, **Re-crear la educación desde las CAV**, Gabino Cárdenas Olivares y Flor Lizbeth Arellano Vaca analizan los componentes institucionales y subjetivos que propician la conformación de comunidades de aprendizaje en los contextos educativos y cómo estos componentes se entrelazan en la vida, en el vivir y en el convivir, donde el reconocimiento de la otredad es condición para la construcción del horizonte común. Reflexionan sobre los significados fundamentales de la vida y el vivir comunitario, así como la importancia de innovar el currículo escolar para la educación de forma y fondo. Comparten desde su mirada porqué las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida, CAV, fueron y siguen siendo la metodología educativa que contribuye a la transformación humana y social para dignificar la vida.

Pedro Ravela, expone sus **Reflexiones para la transformación de los formatos escolares**, en el capítulo II. Ahí revisa el origen del modelo educativo actual que estandariza los aprendizajes como si todos los estudiantes fuesen iguales y tuvieran las mismas condiciones de vida, con el consecuente incremento en las desigualdades que provoca el modelo educativo universal por todos conocido. El cuestionamiento sobre la escuela estandari-

zada genera la propuesta en la construcción de modelos educativos alternativos que articulen la vida educativa con la vida de los alumnos y de las comunidades, lo cual requiere de nuevas formas de organización escolar y de acción educativa comunitaria o colaborativa.

Horizontes educativos no escolarizados, es el texto que conforma el capítulo III, escrito por Carlos Calvo Muñoz, quien aborda una de las problemáticas de mayor profundidad en la educación: la concepción escolar. Parte de la tesis de que la escuela está en crisis debido a que fue concebida erróneamente desde la orientación que otorgó a sus procesos pedagógicos y administrativos, los cuales adquirieron mayor importancia que los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, estos procesos y los contenidos que se aprenden están lejanos de la vida y de su sentido. La escuela es una estructura férrea que premia la estandarización y castiga la autonomía y la creatividad de sus integrantes. La propuesta es orientar la mirada hacia horizontes educativos de experiencias significativas desde la vida misma, que no son utopías sino vivencias educativas disruptivas ya existentes.

En el capítulo IV, **No renuncies a tejer tus sueños**, Jacqueline García Fallas centra sus reflexiones en la formación docente y en la relevancia del papel formador de quien apuesta su vida profesional como persona simultáneamente educadora y formadora para el desarrollo de capacidades para la vida. Aun en el marco de la normativa institucional, o más allá de ella, hay una realidad que orienta el rol docente en la interrelación humana, en el encuentro con la otredad que facilita la continua reinención humana y, ahí, justo en ese encuentro entre personas es que la educación se constituye como espacio de esperanza e, incluso, en y desde el currículo concretado en la vida cotidiana el docente es un tejedor de sueños.

En voz de sus autores, María Eugenia Castillo Alarcón y Johann Pirela Morillo, el capítulo V expone la **Propuesta pedagógica Ludens Community para la formación de valores en estudiantes de educación básica**, la cual se deriva de una tesis doctoral, desarrollada en el marco del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle de Bogotá, Colombia. Esta propuesta está centrada en la noción de Pedagogía del Amor y la Felicidad. El escenario escolar es un espacio de reconfiguraciones de la vida y de prácticas emergentes lúdicas como recurso para el aprendizaje integral de saberes y valores en el contexto de un tejido social que necesita ser reconstruido diariamente. *Ludens Community* es la pedagogía innovadora centrada en el amor y la felicidad como los principales tejedores de contextos humanizados mediante la actividad lúdica.

El sistema educativo y las instituciones que lo sostienen han de estar sujetos a la crítica de sus planteamientos teóricos y de sus prácticas. La tesis que Manuel Moreno Castañeda expone en el capítulo VI, **Hacia una regeneración de la educación institucional, desde su historicidad y relacionalidad**, es que la educación es totalmente un proceso histórico y complejo cuyas relaciones educativas esenciales están fragmentadas y, por lo mismo, dañadas. Por tanto, es necesario regenerarlas y sanarlas, principalmente en tres ámbitos de la educación institucional: las políticas académicas, la gestión institucional y las mediaciones pedagógicas cotidianas, pero es en las relaciones básicas de las situaciones educativas concretas donde hay que atender los problemas y encontrar las soluciones que impactan los tres ámbitos institucionales.

Las **Pedagogías solidarias. Estrategias de formación para el bien común. Concepciones y voces de los estudiantes** conforman el capítulo VII que contiene los aportes y reflexiones de Liliana Lira López. Las pedagogías solidarias son las que fomen-

tan la cooperación y la solidaridad, de acuerdo con la propuesta de la UNESCO. Entender la educación como un bien común implica la disposición de colaborar y participar con otros para aprender juntos, así como la interdisciplinariedad en los procesos de construcción de saberes. Un medio efectivo para lograrlo son los proyectos académicos integradores vinculados con la vida de los contextos comunitarios y con ello contribuyen al bien común.

Ya en la Parte II, Cuauhtémoc Cruz Herrera y Nadia Soto Chávez, autores del capítulo VIII, **Recrea Talento: los principios refundacionales del Proyecto Educativo de Jalisco puestos en práctica**, recuperan las experiencias de 15 estudiantes de educación básica participantes en Recrea Talento, el cual contribuye a desarrollar el talento de estudiantes de educación básica y media superior, en los 125 municipios del estado, para bien de la sociedad jalisciense. Esto es posible sólo si se considera que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones de vida, pueden ser agentes de cambio social. Los autores exponen los procesos y experiencias de los estudiantes desde los principios educativos que los han llevado a identificarse y reconocerse como casos exitosos tanto a nivel nacional como internacional.

Una pregunta titula el capítulo IX: **¿Quién es el adolescente después de la pandemia?** Maricela Esquivel Domínguez y Amelia Alcántar Gutiérrez invitan, no a debatir pero sí a reflexionar acerca de las circunstancias que afectan a los estudiantes de secundaria después de la pandemia del Covid-19. Una reflexión crítica que contribuya a comprender y entender las realidades escolares para ayudar a superar las crisis emocionales de los adolescentes y sus barreras de aprendizaje, además de reconstruir el sentido y significado para la escuela secundaria en el presente desdibujado que ven los estudiantes y, por ende, la incertidumbre del futuro que se les diluye ante su mirada. Los adolescentes y los niños son

los más vulnerables después de la pandemia, por lo que la preocupación por ellos y su atención es un gran reto para la intervención pedagógica.

Finalmente, en el capítulo X, **Un viaje de innovación que pone a la persona y a la comunidad en el centro de la educación**, Sandra Heidi Wäckerlin López narra la experiencia de cómo un colegio transitó a ser una Comunidad de Aprendizaje e Innovación, o Comunidad de Humanos Innovadores, como ella la nombra. Defiende la importancia de la autonomía y el compromiso para transformar a la sociedad desde la escuela y comparte cómo en el ecosistema educativo de Jalisco y en el marco de *Recrea* tuvieron la libertad para diseñar, probar, medir y mejorar de manera constante y comprometida. Los procesos no son lineales, sino que naturalmente avanzan yendo hacia adelante y hacia atrás, hacia la izquierda y la derecha, a veces rápido, otras despacio. Una historia y experiencia de la voluntad comunitaria de transformar la educación en bien de la sociedad.

Agradecemos a los autores y a las autoras de los diez capítulos que conforman este Libro 2 de la Colección *Recrea* por este acto de generosidad con la comunidad más amplia que es la comunidad humana. Como educadores que somos sabemos del misterio que guarda el fruto de la semilla que sembramos ahora, porque siempre desconocemos dónde, cuándo y en quién va a florecer. Sembramos como el labrador, con la esperanza firme de que la semilla germinará y dará un fruto para la nutrición del espíritu de la humanidad. Cada una de las frases y párrafos que ustedes han escrito son las semillas misteriosas que han lanzado a la mente y al corazón de los lectores de esta obra, a quienes también agradecemos su tiempo concedido y compartir con nosotros en su mente las reflexiones de acuerdos y desacuerdos que enriquecen

el pensamiento, recrean la educación, dignifican la vida en todas sus manifestaciones y nos hacen más humanos.

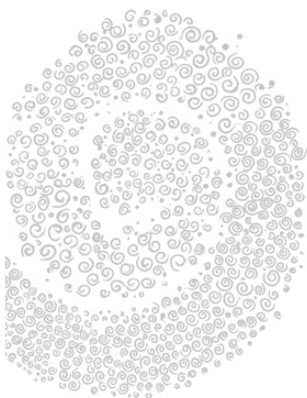
Gabino Cárdenas Olivares
Carmen Yolanda Quintero Reyes
Coordinadores del libro

Parte I

**Desde la reflexión
que une**







Re-crear la educación desde las CAV

Gabino Cárdenas Olivares¹
Flor Lizbeth Arellano Vaca

Es imposible cambiar el mundo —que, para ser tiene que estar siendo— en algo inmóvil, en el que nada ocurre fuera de lo establecido. Un mundo plano, horizontal, sin tiempo. Algo así es incluso compatible con la vida animal pero incompatible con la existencia humana.

Paulo Freire (1997, p. 21)

Introducción

La educación sería una actividad en constante transformación en el movimiento ininterrumpido de la vida social y cultural de los humanos. Por una parte, debiese estar cambiando para transformar el mundo y, por otra, mantener su esencia como formadora de personas. Moverse en relación con proyectos u horizontes vinculados con el entorno, de manera que las acciones educativas se entrelacen con la *vida* y con el *vivir* en la permanencia del cambio.

1. Investigador educativo. Doctor en Educación por la Universidad La Salle. Posdoctorado en Currículo, Discurso y Formación de Investigadores por la Red Internacional Sobre Enseñanza de la Investigación, de la cual es miembro, al igual que de la Red Iberoamericana de Investigación y Formación de Posgrados en Educación, así como del Seminario Permanente de Investigación Recrea. Pertenece al Comité Internacional PIENSE del College Board. Profesor Jubilado de la Universidad de Guadalajara.

La educación que conocemos hasta ahora ha tendido a la repetición de patrones de enseñanza, aunque poco a poco ha asumido la necesidad de re-pensarse, re-generarse y re-crearse, con la radical *re* significativa de *volver a*. Es así como los modelos de enseñanza vertical y rigidez curricular —en los que el docente transmite conocimientos y contenidos, y los estudiantes son evaluados en la repetición de los mismos—, van quedando atrás, no obstante la lentitud que caracteriza a la educación. Algunas escuelas comienzan a adoptar modelos educativos diversos y a flexibilizar los modos de enseñanza y aprendizaje; ejemplos de ello son prácticas situadas en la vida de los alumnos y la adopción de recursos de evaluación centrados en las habilidades para la resolución de problemas mediante la aplicación de conocimientos y saberes.

Un cambio de gobierno también genera oportunidades para pensar en la transformación de la educación. Hacia el año 2017, un grupo de personas coordinadas por Yolanda Quintero Reyes, nos reunimos para pensar y mirar juntos con la intención de elaborar una propuesta parecida a un modelo educativo para Jalisco. Fuimos convocados por quien a la postre ocuparía la Secretaría de Educación en el Estado, el maestro Juan Carlos Flores Miramontes. Este equipo académico inicial estuvo conformado por personas de diferentes instituciones. Por parte de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) participaron Yolanda Quintero Reyes, Mariana Carrillo Sánchez y Ma. del Rocío González Sánchez. Por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Flor Lizbeth Arellano Vaca. De la Universidad Marista de Guadalajara (UMG) y Ana Paula García Velasco. De la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), María Josefina Torres Méndez. Por parte del Equipo de transición del gobierno del estado, Marco Sebastián Ocegueda y, por la Universidad de

Guadalajara (UdeG), Gerardo Coronado Ramírez (UDGVirtual) y Gabino Cárdenas Olivares, quien esto escribe. Todos con experiencia educativa en docencia e investigación en distintos niveles escolares y con la disposición total para compartir ideas y visiones, actitud que facilitó el diálogo en la diversidad de perspectivas acerca de lo que pensamos necesario para la educación en el Estado.

En las reflexiones y discusiones que se tejían durante las conversaciones nos dimos cuenta de que se nos abría la oportunidad de intentar un modelo que impactara en las distintas áreas del sistema educativo desde las escuelas. Necesariamente afloró el contexto del país que vivíamos entonces —y que seguimos viviendo— como una realidad que nos interpelaba. ¿Qué hacer en el sector educativo para atender esta realidad que amenaza la vida? Entonces surgió la necesidad de mirar la *vida* en todas sus manifestaciones y expresiones, principalmente la vida humana como centro de la educación y como un eje transversal que diera sentido a las acciones en la vida escolar. Pero, ¿cómo hacerlo? La clave estaba en las colectividades de los centros escolares, si pudiesen transitar a conformarse como comunidades que aprendiesen desde el contexto de la vida y generaran propuestas de cambio para la vida. Nos preguntamos si esto sería posible. Habría que intentarlo.

De las deliberaciones, conversaciones y sueños —pensados y sentidos desde 2017—, surgió lo que a la postre se conocería como *Recrea, Educación para Refundar 2040. Proyecto Educativo del Estado de Jalisco. Educar para la Vida*. Este proyecto emergió en un contexto innegablemente político, sin embargo, trascendió y se constituyó en la impronta que caracterizará la educación en Jalisco a partir del año 2019. *La vida, el autocuidado humano* en sus dimensiones corporales, afectivas y emocionales, y *el cuidado*

del entorno natural y social se constituyeron en objetos de mirada y en focos de atención en este proyecto. Estos tres focos: la vida, el autocuidado y el cuidado del entorno requieren de condiciones individuales y colectivas de realización, como la voluntad, el compromiso y el diálogo, además de la dimensión social intrínseca a la naturaleza humana como clave de su concreción: la comunidad. De ahí que para Recrea, en cuanto proyecto educativo de Jalisco, enseñar es aprender juntos, en comunidad (Secretaría de Educación Jalisco, 2021, p. 8).

Entendimos, también, que la imposición no es un recurso de frutos duraderos, sino que estos se maduran con el tiempo en los procesos individuales y comunitarios, y en un profundo respeto a esos procesos. Sin embargo, es ineludible considerar que el respeto a los procesos no significa inacción y pasividad, sino acción e intervención, porque los procesos educativos se provocan, se orientan y se les da seguimiento de manera que su teleología sea alcanzada. Por ello, expone un esquema de tres ámbitos entrelazados en un proceso: el *qué* o el contenido: educar en y para la vida; un *cómo* o el método: comunidades de aprendizaje en y para la vida; un *para qué*, horizonte, utopía o teleología: transformación humana y social para dignificar la vida. Estos tres ámbitos como procesos abordados desde tres dimensiones: crítica-reflexiva, comprensiva-sistémica y humanista (*La mirada Recrea*, p. 9). Por tanto, la transformación de la educación habría de orientarse a dignificar la vida mediante la conciencia del *ser, estar y pertenecer* a la vida en una *educación en y para la vida*, lo cual abriría la posibilidad de re-crear la educación desde miradas pertinentes al contexto del país. En el horizonte emergió la comunidad como el medio necesario donde aprender a *ser, estar y pertenecer* en la vida, con la vida y para la vida.

En este capítulo se analizan los componentes institucionales y subjetivos que propician la conformación de comunidades de aprendizaje en los contextos educativos y cómo estos componentes se entrelazan en la vida, en el vivir y en el convivir, donde el reconocimiento de la otredad es condición para la construcción del horizonte común. En la primera sección se aborda el fondo y forma de la educación desde el currículum escolar. La segunda sección da cuenta de que la vida humana se concreta en el vivir y el convivir comunitario. La tercera y cuarta parte se centran en las comunidades de aprendizaje y en las comunidades de aprendizaje en y para la vida, desde el proyecto educativo Recrea. La parte final recupera los resultados de una investigación empírica sobre las comunidades de aprendizaje en y para la vida. Espero que estas reflexiones sean favorables para la comprensión del proyecto educativo Recrea. Iniciemos con el punto de partida sobre la forma y el fondo educativo en el currículum y cómo puede favorecer la conformación de comunidades de aprendizaje en los centros escolares.

Currículum escolar. Forma y fondo de la educación en y para la vida

La escuela es un ente organizacional insertado en amplias estructuras sociales, políticas y culturales que la determinan y la circunscriben en su ser y deber-ser, como son los organismos internacionales, los ministerios y secretarías del estado, las políticas educativas y normativas jurídicas nacionales y locales. La escuela no establece a su antojo el currículum abierto que ofrece, sino que se sujeta a los lineamientos y aprobación de los perfiles, contenidos, procesos y modalidades por parte del organismo estatal de control. Sin embargo, la escuela se vincula con unidades de or-

ganización social básica como son las familias de sus estudiantes, otros centros escolares y la comunidad social en la que territorialmente se ubica y en relación con las cuales se mueve con relativa autonomía, por lo que sus acciones educativas pueden ejercer en ellas una gran influencia, pero pocas veces tiene conciencia de la importancia y envergadura de este impacto al carecer de estudios de seguimiento a su influencia.

La escuela no es un ente amorfo, apolítico, invisible, desapercibido ni dentro ni fuera de ella, porque el currículum que imparte tiene consecuencias en sus núcleos internos y, a partir de ahí, se construye el imaginario social que proyecta hacia el exterior, el cual se traduce en el prestigio que se le reconoce en el entorno. Por supuesto, la escuela sí tiene gran influencia mediante lo que Philip W. Jackson denominara, allá por 1968, *currículum oculto* (en Costilla, J. y Graciela, M., 2006), para referirse a “aquellos componentes, dimensiones o contenidos como la transmisión de valores y de normas, formación de actitudes, prácticas de convivencia, esenciales para el funcionamiento de la escuela” (p. 261), los cuales suelen ser más efectivos en la educación que las acciones propias del currículum abierto. De acuerdo con Félix Angulo Rasco (1994), el currículum en general puede ser entendido en alguna de las tres acepciones siguientes: a) como contenido (lo que de los campos del conocimiento ha de ser enseñado y aprendido), b) como planificación educativa (conjunto de objetivos e intenciones que orientan la formación humana en períodos establecidos, incluye los contenidos), y c) como realidad interactiva (acciones y relaciones educativas entre profesores y estudiantes, construidas en la cotidianidad escolar para lograr a y b). Estas tres acepciones suponen representaciones y acciones, en el sentido de que el currículum es una representación educativa en el mundo que le rodea, esto es, formas de conocerlo, pensarlo y explicarlo;

pero, a la vez, el currículum representa acciones que lo concretan en el contenido y la planificación.

El currículum tiene intencionalidad formativa en la enseñanza y el aprendizaje y, por lo menos en el discurso, su cumplimiento es supervisado por los organismos de control y, de igual manera, por lo menos en los documentos de registro, en los certificados de estudio se consignan las materias cursadas por cada uno de los estudiantes, en qué períodos lectivos y la calificación final obtenida por ellos, lo que los faculta para el tránsito escolar. La asignación de un número, letra o calificación poco significa en la realidad, pero sí representa el fetiche venerable y magnificado que dictamina el éxito o el fracaso escolar en el imaginario social. La temporalidad de la nota escolar de evaluación es efímera, pero no su representación, ya que ésta es producto del imaginario compensatorio o punitivo —según sea el caso—, pero poco o nada garantiza que más allá de la calificación cuantitativa o literal, los estudiantes conserven los conocimientos en el transcurso de los años y sepan aplicarlos para resolver problemas de la vida cotidiana. El problema es que la evaluación concebida como calificación cumple con la formalidad requerida, el organismo de control avala lo consignado en el documento escolar oficial y, listo, a lo que sigue. Por ende, no existe seguimiento de los aprendizajes, sino mero tránsito gradual de los estudiantes. El currículum se cumplió en la forma, no sabemos si en el fondo educativo.

En los programas educativos surge la necesidad de la revisión curricular continua, al menos cada lustro, para ser actualizado en relación con los cambios que la realidad impone. La pandemia llegó de pronto en el año 2020 y en dos años provocó que el mundo educativo fuese repensado y siga siéndolo para responder a las adaptaciones y acomodos que generó en todos los ámbitos de la vida humana. Los cambios educativos no pueden reducirse

a las adaptaciones digitales de forma para la enseñanza ni al uso de nuevos dispositivos electrónicos y de comunicación para el aprendizaje, acordes al desarrollo tecnológico, sino que los cambios en la vida son una invitación a mirar y a repensar la educación.

Comentamos arriba que la escuela es poco consciente de la gran influencia que ejerce en las unidades de organización social básica (familias, otros centros escolares y comunidad) a través del currículum abierto y oculto que imparte, pero la endogamia en que se encierra cotidianamente la ciega ante la fuerza de su impacto real, profundo y duradero. El currículum tácito, concretado en las acciones educativas cotidianas, (currículum como realidad interactiva) tiene alto grado de efectividad en y para la vida. La escuela, a partir de visiones o fuentes educativas inspiradoras discurre y genera acciones que los actores internalizan, dando forma a comportamientos duraderos que influyen en su entorno. En este sentido, la escuela sí es un agente profundo de impacto social y de transformación humana. Las escuelas —en plural— suelen denominar *proyecto educativo* a sus visiones originarias y fuentes inspiradoras, además fundamentan su proyecto en las legislaciones vigentes, en los modelos impuestos desde el estado como política educativa o en el deber-ser de la educación como referente simbólico fundamental. Algunas de las intencionalidades del currículum oculto se explicitan en el discurso del currículum abierto entendido como *planificación*, pero al carecer de la identificación subjetiva, su concreción se logra en la inspiración que subyace en las asunciones personales de los actores y a través de ellos cobran vida en el vivir escolar cotidiano formativo.

La educación, como ya hemos dicho, es mucho más que lo explícito en el currículum escolar, porque educar es un asunto de fondo que se logra a través de la forma o las formas. En la escue-

la se enseñan contenidos académicos curriculares, es cierto, pero también valores, actitudes, formas de relacionarse con el entorno natural y social, y el trato ético con las personas y con el mundo. Esto es, el currículum implica una educación axiológica, además de disciplinar. Formar es dar forma, por eso se forma en la formalidad y con la formalidad se forma el fondo. Educar es formar a la persona y formar a la persona es educarla en una espiral ascendente de fondo virtuoso.

La formación de los niños y jóvenes en filas tiene en la escuela la intención de inculcar el orden y el control del cuerpo, al igual que el hecho de marchar en grupo y seguir las indicaciones del instructor para girar hacia los flancos, dar la media vuelta o marcar el alto de la marcha. Son prácticas educativas con el propósito de coordinar el cuerpo e, incluso, formar el carácter. La insistencia en la repetición de actos y actividades tiene la intención de formar hábitos en los actores escolares. La formación de un hábito en la dimensión corporal repercute en la dimensión actitudinal e, incluso, en la dimensión socioemocional. La formación en el orden de las cosas, en la exigencia en el vestir con orden y limpieza, o el requerimiento del orden en el espacio físico inmediato repercute en la formación de la disciplina, del carácter, de la voluntad en la vida y para la vida. Por otra parte, pero en el mismo sentido, la formación en el respeto a la vestimenta de los pueblos originarios, a la lengua de los grupos étnicos, a sus territorios, a sus usos y costumbres, a sus derechos y a sus leyes es formación para el cuidado del otro y de sí mismo. No son formalidades anticuadas, sino actuaciones educativas para el cuidado de sí, de los otros y del entorno.

Al continuar en esta línea se insiste en que, por ejemplo, la atención a la caligrafía forma la claridad en la escritura y la soltura de la mano en la sujeción del lápiz; la exigencia en la entrega

limpia de las tareas escolares y en el tiempo establecido, en el cuidado de las cosas, y en la limpieza y disciplina personal, lo mismo que vestir el uniforme escolar bien aseado, ordenado y sujeto a las medidas reglamentarias. El requerimiento de la higiene en la presentación personal con cabello lavado y peinado, uñas recortadas y el calzado lustrado tiene la misma intención. La formalidad en la redacción de textos, el uso de las normas gramaticales en la expresión escrita, la claridad de la voz en la expresión oral... todo ello y más formalidades tienen el objetivo educativo de formar hábitos duraderos para la vida. Educar con y en la formalidad de la forma sigue siendo fondo. No se trata de una rigidez pedagógica, sino de insistir en la formación de hábitos. No se trata de formar en la forma reglamentaria sino en el fundamento ético axiológico que sustenta el fondo de cada norma en los distintos órdenes de la vida. El estudio de Carmen M. Mondragón, Daniel Cardoso y Salvador Bobadilla (2016) realizado con 173 estudiantes de educación superior, corroboró que la carencia de hábitos impacta negativamente en la formación académica, personal y profesional. Reiteramos, en la educación la forma es fondo y el fondo es forma.

Con base en lo dicho, la formación del carácter, del espíritu, de la interioridad —o como se le quiera llamar—, es ineludible en la educación. La dimensión axiológica y ética de la relación humana consigo misma, con los demás y con la naturaleza forma el ser de la persona, es decir el fondo de sí misma: el respeto, la amabilidad, la cortesía, la cordialidad, la corrección en el hablar, el cuidado de sí mismo, de los otros y del planeta; la tolerancia, la solidaridad, la inclusión, la generosidad, la veracidad, la procuración del bien común... son formas que manifiestan el fondo de las personas, lo reitero. La escuela educa de manera abierta o tácitamente. Con esta base se puede sostener que toda educación

influencia a las personas, pero no toda influencia es educativa. La teleología educativa consiste en la mejora y desarrollo de las capacidades humanas hacia lo bueno. Una influencia que merma las capacidades humanas o que desvirtúa el comportamiento de los individuos no es educación. Influencias que provocan odio y divisionismo social o misoginia cultural (rechazo al origen) que rompe con los vínculos familiares, comunitarios y culturales (Torres, 2012), tampoco es educación. La dicotomía ideológica no puede ser educación, pero sí la formación del pensamiento crítico y el desarrollo de la capacidad argumentativa para analizar ideologías, así como la formación antropológica que actúa en el respeto a la identidad de sí mismo, del otro y forma actitudes de colaboración para la construcción del bien común, sea en marcos escolares formales, no formales o informales.

Si bien el núcleo de esta reflexión tiene como centro la educación escolar formal, cabe recordar que el estado y la sociedad validan instituciones educativas no formales (no entregan grados académicos): familias (padres y tutores), iglesias (ministros y religiosas) o, incluso, organismos de coacción como la policía o el ejército que imponen correctivos o penalizan comportamientos anómalos. El estudio de entidades educativas no formales, así como el reconocimiento de prácticas educativas no escolarizadas derivó en el análisis teórico del concepto *educación* en ámbitos extraescolares y se les denominó *educación informal* y *educación no formal*, reservando el nombre de *educación formal* a la impartida en las escuelas. José Manuel Touriñán (1996), José Roberto Soto y Eva Espidio (1999), recuperan el análisis teórico conceptual de estas prácticas. En su trabajo titulado Análisis conceptual de los procesos educativos «formales», «no formales» e «informales», Touriñán (1996) hace una genealogía de las categorías y apunta que fue Philip H. Coombs, en 1967, con su obra *La crisis mundial*

de la educación, quien sentó las bases conceptuales sobre estos tres tipos de educación. Touriñán (1996) parte de cuatro ejes de análisis, retomando las ideas de varios autores.

1. Educación y escolaridad no son lo mismo. La escolaridad termina, mientras que la educación es permanente, persiste más allá de la escolaridad.
2. La escuela es la institución reconocida socialmente para educar.
3. El acceso a los recursos de enseñanza y aprendizaje pueden brindarlo otras instituciones no escolares, cuando la escuela no los cubre.
4. La influencia social y la comunicación existencial son virtualmente educativas. (pp. 57 y 58).

La educación también es un concepto con diversas acepciones. Para Touriñán-López (2018), se “identifica la educación en los siguientes usos comunes: 1) la educación es cortesía, civismo y urbanidad; 2) la educación es crianza material y espiritual; 3) la educación es perfeccionamiento; 4) la educación es formación” (p. 18). El currículum abierto y el currículum oculto no son paralelos, más bien se entrecruzan en las acciones educativas escolares. La influencia potencial de la escuela en las unidades de organización social básica es grande y puede aprovecharse con teleología clara y organización eficiente, con principios educativos manifiestos y estructuras de soporte organizacional eficientes. Hacer bien las cosas es posible, aun con escasez de recursos: se piensa, se organiza y se trabaja con lo que se tiene. Ejemplos de gigantes pequeños y de pequeños gigantes existen muchos en la historia de la pedagogía y en todos los tiempos. Puede haber escuelas con gran infraestructura en su construcción, pero su influencia social es mínima; en contraparte, existen escuelas pequeñas cuya

influencia en sus alumnos, en las familias o en la comunidad es tanta, que son ejemplo para otros centros escolares. El currículum oculto, si en este concepto pueden caber las intenciones y las acciones educativas no escritas a las que se refiere Jackson (en Costilla, J. y Graciela, M., 2006), no es ideología, sino principios educativos pertinentes, docentes inspiradores, personal organizado, filosofía organizacional de calidad en el servicio y manual de procedimientos ordenado. Todo orientado al perfeccionamiento humano.

La educación se re-crea al repensar el currículum, la formación y la pedagogía, pero también al repensar los espacios y los procedimientos educativos tradicionales. El propósito de la educación formal no puede ser la estandarización de los individuos, sino la solidez del espíritu mediante la formación de hábitos buenos para el bien común y el buen vivir. En los últimos años, las acciones educativas dentro y fuera de los espacios escolares están siendo cada vez más reconocidas como tales y la división tajante entre educación formal, informal y no formal se está diluyendo (Touriñán, 1996). Recientemente el currículum escolar ha incluido la formación de dimensiones extracognitivas del ser humano y ha hecho hincapié, por ejemplo, en la formación socioemocional; en la educación de la afectividad; en el respeto a la diversidad, la inclusión de personas tradicionalmente consideradas como vulnerables o marginadas, así como en los derechos humanos; y en la formación de ciudadanía no como objetivos curriculares sino como condiciones para un orden social justo, que con relación al currículum, Torres-Santomé (2012) y Di Franco, Di Franco y Siderac (2018) denominan *justicia curricular*. La educación se re-crea desde la familia, el contexto personal, las raíces, la comunidad de origen y los vínculos sociales básicos. No se puede educar al ser humano aislado de su relación comunitaria.

La vida y el vivir comunitario: la capacidad de convivir y nombrar con otros

Que la vida se transforma pareciera una obviedad, sin embargo, no necesariamente se tiene conciencia de que así ocurre, porque en el vivir cotidiano este movimiento suele ser paulatino y, por lo mismo, poco perceptible, lo cual acostumbra a ver la vida como casi igual en el transcurso del tiempo. No obstante, en ella también ocurren cambios repentinos, bruscos y violentos que por la fuerza de su intensidad, reacomodan la vida de quienes los padecen. El ejemplo mundial más reciente es la pandemia y sus efectos en los distintos ámbitos de la vida: confinamiento prolongado, reducción extrema de la convivencia presencial, cerca de 15 millones de decesos asociados al COVID (BBC News. OMS, mayo 2022), afectaciones en la salud física, mental y emocional; enseñanza y aprendizaje a distancia en todos los niveles educativos; trabajo desde casa y desaceleración económica; disminución de la frecuencia de encuentros sociales y familiares; reducción casi total de contacto físico entre las personas; uso extendido de cubrebocas; cambios en las formas de pensar, sentir y actuar. Otros cambios violentos en la vida son los causados por los comportamientos propios de la naturaleza o los causados por los humanos en la vida social, así como los provocados por los regímenes políticos. Los cambios bruscos obligan a tomar decisiones rápidas para la adaptación y la sobrevivencia; muchos mueren en el intento. Los cambios paulatinos en la vida cotidiana son oportunidades para pensar, reflexionar, planificar, emprender proyectos y concretar su realización.

Para Edgar Morin (2002) la vida es un modo de organización, de ser y de existir que depende totalmente del universo físico (vida biológica), pero es también un modo de organización, de ser y de existencia totalmente original (vida humana). La fron-

tera entre la vida biológica y la vida humana es la cultura, lo cual le permite transformarla y desarrollarla. De acuerdo con Andrea Imaginario (2019) (s.f.), *cultura* se refiere “al conjunto de bienes materiales y espirituales de un grupo social transmitido de generación en generación a fin de orientar las prácticas individuales y colectivas. Incluye lengua, procesos, modos de vida, costumbres, tradiciones, hábitos, valores, patrones, herramientas y conocimiento”, entonces la cultura es una construcción eminentemente social cuya función es cohesionar al grupo mediante la cohesión de los individuos para la sobrevivencia del grupo y de los individuos. La cultura es, entonces, elemento fundamental de la vida humana, por ser una construcción antrosopocial. La educación, en cuanto producto cultural de cohesión social, puede orientar y cultivar sus contenidos hacia una teleología antropológica integrada a la vida, en la vida y con la vida. El tránsito de las escuelas hacia comunidades de aprendizaje puede partir de una construcción cultural en el marco de la vida y del vivir comunitario.

Más allá de entender la vida como mera existencia o trayecto desde la concepción hasta la muerte, no existe una definición que agote la totalidad de sus modos, formas y manifestaciones, por lo que aunado al sustantivo *vida* se hace necesaria la inclusión del verbo que por antonomasia la define *vivir* como “Descubrir la vida, es estar abiertos a lo impredecible, a lo incierto para descubrirnos en los otros para formar un NosOtros y a ser cauce y río al mismo tiempo” (Reyes y Quintero, 2017, p. 29). Descubrir la vida en esta concepción heraclitiana nos conecta con el vivir, porque aunque definamos la vida o conceptualmente la entendamos, los humanos compartimos la experiencia de *vivir-la* aunque nadie pueda vivir por otro o experimentar por otro su vivir.

Quizás uno de los grandes problemas educativos es que la vida de la escuela es paralela a la vida cotidiana y rara vez se en-

treceza con ella. Quienes señalan este problema no carecen de razón. En la escuela se enseñan demasiados conceptos que, si bien satisfacen el intelecto por el aprendizaje de los contenidos, están alejados del vivir cotidiano y de los actores, lo cual la hace extremadamente academicista. Los niños y jóvenes aprenden denominaciones, operaciones, términos, definiciones, conceptos, leyes y teorías; leen, escriben, dialogan, reflexionan, ejercitan procesos y actividades propias del saber intelectual, pero la mayoría de las veces aprenden solos y alejados de su vivir cotidiano. Este fenómeno se reproduce en todos los niveles escolares como una tradición heredada que se replica generación tras generación para responder a las estructuras determinantes del sistema educativo escolar. De ahí la necesidad de que la educación sea de totalidad en la vida y para la vida, mediante *curricula* y aprendizajes comunitarios en el *vivir*, de manera que la escuela sea transformadora desde sí, para sí y para la comunidad orientada al bien común. Generar la cultura de mirar, pensar y avanzar *juntos* en la escuela.

En *A la sombra de este árbol* (1997), Paulo Freire sostiene que en su modo de ser y expresarse, en su modo de entender el mundo, él “es una totalidad y no un ser dicotómico” (p. 18), que él conoce con su cuerpo entero, con su sentimiento, con su pasión, con su razón. Este sentido freireano de ser totalidad y no dicotómico es relevante para entender que el aprendizaje ha de estar integrado a la vida biológica, a la vida social y al vivir comunitario. La vida es social, pero el vivir es comunitario, porque cuando se vive, en realidad, se convive (*vivir-con-otros*), de ahí que la exclusión del otro no puede ser una disposición comunitaria porque elimina el convivir. Ser comunidad y construir comunidad no significa relacionarse exclusivamente con los comunes —aunque por la condición humana se proceda de esta manera—, sino entender que la relación con la otredad implica el reconocimiento y la ca-

pacidad de vivir y convivir, también con aquéllos que sostienen ideas distintas y tienen cosmovisiones diferentes, que actúan distinto simplemente porque piensan diferente, ya sea en latitudes inmediatas o en posiciones lejanas de la cotidianidad.

El pensamiento requiere identificar el punto desde el cual mira la realidad y desde ahí, primero, conocer el contexto próximo, para luego entender que existen latitudes otras, contextos otros, pensamientos otros, comportamientos otros y reconocerlos como tales. Este reconocimiento de los pensamientos *otros* no significa adoptarlos ni subsumirse a ellos, pero tampoco excluirlos y/o aniquilarlos como consecuencia de las asunciones herméticas y fijaciones dogmáticas que suelen ocurrir en la autoafirmación exacerbada del punto de vista asumido como único y verdadero. Afirmarse *mexicano* no implica negar lo latinoamericano; ser latinoamericano no implica excluir lo europeo; ser europeo no implica estar en contra de lo asiático. Afirmar la paternidad no implica negar la filiación que le dio su razón de ser; nombrar la feminidad no implica negar la masculinidad que la complementa. El problema es que históricamente se ha impuesto la visión del centro sobre la periferia y se ha asumido culturalmente, pero el centro se nombra desde la periferia y el norte desde el sur, el *tú* se nombra desde el *yo* en la vida, en el vivir y en el convivir. En la escuela se puede aprender a *ser* y *hacer* comunidad en la vida y en el vivir con otros.

Los humanos naturalmente tienen la capacidad de reconocerse, ayudarse, trabajar con otros, colaborar, solidarizarse. Sin embargo, las divisiones humanas son culturales, se cultivan lenguas, cosmovisiones, creencias, tradiciones, religiones, política, género, fisonomía, color de piel, vestimenta, aficiones... y sus consecuentes modos de vivir. Si la hipótesis de Yuval Noah Harari (2017) es acertada en el sentido de que la capacidad de los *sapiens*

para ayudarse unos a otros, crear ficciones (narrar) y creer en ellas como verdaderas, fue el detonante de dominación sobre las especies humanas con las que convivió en sus orígenes (neandertales y *forensis*), así como para evolucionar hasta convertirse en lo que es hoy, entonces para nuestra especie *sapiens* la narrativa es la base de sus decisiones de comportamiento individual y colectivo. El lenguaje, la palabra, el decir, el nombrar como base del pensamiento y del discurso —junto con la acción comunitaria— es el elemento cultural más importante de la acción humana, puesto que con él construye las ideas que sostienen sus comportamientos. Siendo así, las palabras y el decir (la voz) son determinantes en la escucha por el alto grado de influencia que generan. Por ello, las instituciones dominantes de la especie humana (religión, política, educación) son eminentemente discursivas. El lenguaje está vivo en el vivir. La vida escolar, el convivir y el nombrar pueden generar cambios educativos desde la intencionalidad dada al nombrar, al vivir, al convivir. En la dialéctica del vivir y del convivir, se superan resistencias y contradicciones al sostener la propia voz, y al entender y comprender la palabra y la voz del otro. Los humanos piensan con ideas nombradas y *nombrantes*, al nombrar crean y re-crean, forman y transforman.

Una de las tres leyes de la dialéctica sostiene que los cambios cuantitativos continuos, tarde o temprano, provocan un cambio cualitativo que puede transformar el punto de partida en su opuesto. La escuela tiene gran potencial de transformación desde su función social, su naturaleza formativa y su estructura organizacional. Re-crear la educación requiere de constantes cambios cuantitativos y cualitativos para alcanzar el objetivo de su sentido eje: la formación humana para la transformación social. El nombrar continuo *junto con otros* en el *vivir* cotidiano es semilla de transformación. Si se pretende re-crear la educación, ésta tie-

ne que ser re-nombrada en las prácticas cotidianas escolares. La educación es un proceso continuo, por eso jamás termina (Dellors, 1997), es un proceso ascendente de teleología trascendente en el que el ser humano en sus distintas edades tiene la capacidad de verse y de entenderse a sí mismo como ser-en-proceso que se construye cada día en mejor persona.

La educación es un proceso de crecimiento individual y desarrollo social en comunidad. Ante la variedad de usos que tiene el término *comunidad*, utilizaré la definición de la *Enciclopedia de humanidades*, en su sentido original latino de *comunnitas*, referido a “las personas que conviven, comparten intereses y viven bajo las mismas reglas” (Equipo editorial Etecé, 2017), puesto que aplica a la escuela y a los actores que en ella viven y conviven bajo las mismas reglas y comparten intereses educativos, lo cual permite entenderlos como colectividades en transición a *comunidades educativas*, si tal fuese su intención y su deseo. La vía son las comunidades de aprendizaje capaces de re-crear la educación en la vida, en el vivir y en el convivir para el bien común. La influencia de la educación en las personas y en el entorno, puede pensarse desde la escuela mediante nuevas formas de nombrar y de hacer comunidad para aprender.

Comunidades de aprendizaje

Las experiencias de comunidades de aprendizaje, según Ramón Flecha y Lidia Puigvert (2002) de la Universidad de Barcelona, España, se remontan hacia los años 70 del siglo pasado, en Estados Unidos, Canadá, Corea del Sur, Brasil y España con programas de calidad en la enseñanza e inclusión social, sostenidos en postulados teóricos de aprendizaje dialógico, igualitario e interactivo de Paulo Freire y de la acción comunicativa de Jürgen Habermas.

Cuatro son los programas que destacan Flecha y Puigvert: el Programa de Desarrollo Escolar, de la Universidad de Yale en 1969; Escuelas Aceleradas en 1986 del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de la Universidad de Stanford; el Centro de Educación de Personas Adultas de la escuela La Verneda-Sant Martí en Barcelona, España en 1978, y el programa Éxito para todos (Success for All), de la Universidad John Hopkins y el Departamento de Educación de la ciudad de Baltimore en 1987.

Además de estos programas, una experiencia extendida a varias regiones de España es la del proyecto de Comunidades de Aprendizaje promovido e impulsado por el Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona (Elboj y Oliver, 2003). Los detalles pueden consultarse y conocerse en el capítulo cuatro del libro de Carmen Elboj, Ignasi Puigdemívol, Marta Soler y de Rosa Valls, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (2006). Existen distintos caminos y experiencias en la construcción de comunidades de aprendizaje, así como lineamientos orientadores para su implementación. Flecha y Puigvert (2002) encuentran que las comunidades de aprendizaje son una apuesta por la igualdad educativa, siempre y cuando los participantes asuman estos nueve principios pedagógicos.

- a) Procurar formas alternativas en la organización escolar tradicional para abrir más posibilidades de aprendizaje.
- b) El centro educativo se convierte en el centro de aprendizaje de toda la comunidad, más allá de sus tareas escolares.
- c) Enseñanza planificada para el colectivo y con finalidades claras, expresadas y compartidas por la comunidad.
- d) Todos los colectivos implicados parten de altas expectativas y también las fomentan en el resto.
- e) El desarrollo de la autoestima: el trabajo riguroso, el apoyo y reconocimiento de éste generan mayor autoestima.

- f) Evaluación continua y sistemática: a través de las comisiones de trabajo que se crean es posible evaluar y reorientar el trabajo de forma continua y sistemática.
- g) Participación del alumnado, de la familia y de la comunidad: cuando se da voz de forma igualitaria a todas las personas aumenta la participación.
- h) Liderazgo escolar compartido: se generan comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso con una gran delegación de responsabilidades.
- i) Educación entre iguales: se incide en la igualdad de derechos de todas y todos para acceder a todos los procesos formativos (p. 13).

Por su parte, Jane Lave y Étienne Wenger (1991) en su teoría del aprendizaje situado sostienen que el conocimiento y el aprendizaje tienen un carácter relacional, donde el significado tiene un carácter negociado y la actividad de aprendizaje requiere el compromiso de los involucrados; esto es, el aprendizaje compromete a las personas en su totalidad. Años después, el concepto *comunidad* es utilizado por Wenger (2001) quien sostuvo que la práctica “es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social” (p. 71). De aquí construyó la categoría *comunidad de práctica*, que va más allá de la simple comunidad (barrio, iglesia, escuela), porque es la práctica la que le da coherencia, la cual se define por tres dimensiones.

- 1) Un compromiso mutuo de sus integrantes para participar en la práctica de la comunidad. Una comunidad de práctica sin el compromiso de sus integrantes no es comunidad, ya que el compromiso de sus integrantes cohesionan la comunidad.

2) Una empresa conjunta de relaciones de responsabilidad mutua entre los implicados, definida por los participantes como resultado de un proceso colectivo de negociación en contextos históricos, sociales, culturales, institucionales y “aunque su práctica no trasciende ni transforma sus condiciones institucionales de manera drástica, sí que responde a estas condiciones de maneras que no están determinadas por la institución” (p. 107).

3) Un repertorio compartido de significados: “rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica” (p. 110). Los significados compartidos adquieren relevancia en la cohesión de la comunidad.

A partir de la teoría del aprendizaje relacional y situado de Lave y Wenger (1991) surgieron perspectivas que enriquecieron el sentido del aprendizaje en comunidad y emergió la categoría *comunidad de aprendizaje*, utilizada en distintos proyectos, como el educativo del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), que a partir del año 2015 desarrolló el proyecto de implementar comunidades de aprendizaje en escuelas de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México y Perú, con las bases teóricas de Wenger para transitar las escuelas a comunidades de aprendizaje con el objetivo de mejorar el aprendizaje y la convivencia entre los participantes. Siete son los sustentos teórico-prácticos de estas comunidades de aprendizaje: formación pedagógica dialógica, comisiones mixtas, diálogo en la solución de conflictos, grupos interactivos, tertulias dialógicas literarias, biblioteca tutorizada y formación de familiares. El *diálogo* está en el centro de los procesos de aprendizaje de la comunidad.

Las experiencias registradas y sistematizadas de aprendizaje colectivo y comunitario han demostrado su efectividad al provocar rupturas con los estilos tradicionales de enseñanza y de organización escolar, a la vez que validan que cuando se aprende con otros y cuando los distintos actores de la comunidad (estudiantes, docentes, administrativos, directivos, padres de familia y otros actores sociales y culturales) se involucran y comprometen en los programas educativos, se crean interacciones axiológicas, diálogo, escucha, respeto, igualdad, equidad, apertura e inclusión, se mejora el rendimiento escolar y se eleva la calidad académica de los estudiantes, tal como lo consignan Elboj y Oliver (2003):

Trabajar en Comunidades de Aprendizaje permite colaborar en la superación de las desigualdades educativas que, a su vez, están generando nuevas desigualdades sociales. Las personas con mayor formación académica son las que en la actualidad están participando en las diferentes esferas, desde el ámbito laboral hasta la participación en espacios de decisión de la sociedad civil. Aportar las herramientas necesarias para construir una Sociedad del Conocimiento para todos y todas es precisamente el principal objetivo de Comunidades de Aprendizaje, apostando por la superación de la exclusión social que sufren determinados grupos sociales (p. 92).

La transición de una escuela hacia una comunidad de aprendizaje es un proceso de necesidad, voluntad individual, organización y estructura social. Sentir la necesidad de vivir la experiencia de aprender en comunidad y quererla vivir es requisito básico. Una vez que la necesidad y la voluntad se disponen, entonces se establecen objetivos comunes y afines, se revisa si la organización y la estructura actual satisfacen las necesidades de infraestructura, currículum, docencia, administración, o bien, pensar cómo podrían atenderse mediante un nuevo diseño.

Transitar la escuela hacia una comunidad de aprendizaje no tiene que venir directamente de una política educativa de estado o de la imposición de la dirección del plantel escolar, sino que puede surgir de docentes que sienten la necesidad de compartir experiencias de enseñanza y aprender juntos, mirar juntos problemáticas educativas y pensar juntos maneras de intervenirlas y solucionarlas. Así, un aula, un grupo de docentes, un nivel escolar o una escuela pueden constituirse como una comunidad de aprendizaje y ser detonantes de cambio, transformación y recreación educativa. A decir de Barrio de la Puente (2005):

Los centros educativos se deberán abrir a la comunidad transformándose en verdaderas comunidades de aprendizaje en las que todos los miembros de los diferentes colectivos que las integran (profesorado, alumnado, familias, instituciones educativas, etc.), puedan aportar sus experiencias, conocimientos y competencias para mejorar la realidad educativa del centro y de su entorno, es decir, la calidad educativa (p. 131).

Si más allá de los centros escolares, un sistema educativo tiende hacia la conformación intencionada de transformar la educación mediante comunidades de aprendizaje, seguramente tendrá mayor impacto que esfuerzos aislados. Por ello Recrea, en cuanto proyecto educativo del estado de Jalisco, ha tenido fuerte impacto y relevancia educativa al adoptar la metodología de las *Comunidades de Aprendizaje*, con el agregado adjetivado de *en y para la vida*, en adelante CAV, lo cual trasciende las dimensiones cognoscitivas y axiológicas de las mismas para dar el sentido vital tan necesario en el contexto que desde las últimas dos décadas vive intensamente México. Recrear la educación desde las CAV es la apuesta que Jalisco ofrece para la educación en el Estado y en el país, pero lo hace desde las escuelas mismas, no desde la imposi-

ción de la política educativa. Así, la *educación se recrea* en la *vida* y la *comunidad* de las *escuelas*. Pero, ¿qué características particulares tienen las CAV en el proyecto educativo Recrea?

Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida desde Recrea

Los documentos consultados sobre el Proyecto Educativo Recrea afirman que las Comunidades de Aprendizaje son el método para re-crear la educación, con la particularidad de enfocarse *en la vida y para la vida*. El Preámbulo del documento *Recrea. Educación para refundar 2040. Proyecto educativo del estado de Jalisco* (2022) expone la orientación de construirse en comunidad:

La visión compartida en el sistema educativo jalisciense desde el 2019 ha sido Recrea. Educación para Refundar 2040, la cual reconoció desde un inicio la importancia de construirse en comunidad, como un proyecto vivo, en movimiento constante, a tejerse desde cada realidad (p. 7).

Previamente, en el documento *La mirada Recrea* (2021) se habían postulado las ideas centrales del sentido de educar *en y para la vida*:

En el proyecto educativo de Jalisco, por principio entendemos que enseñar es aprender juntos, en comunidad. Bajo este postulado, nuestra premisa fundamental es Educar en y para la vida, asumiendo como propósito central —para las personas y para la sociedad en su conjunto— hacernos humanos en el reconocimiento, el respeto y el cuidado por la vida en todas sus dimensiones: biológica, social y cultural; y en todas las expresiones que nos son propias: emocional, afectiva, cognitiva y espiritual (p. 8).

La mirada Recrea (2021) es una invitación “a mirar en colectivo” con la intención de “recuperar y fortalecer nuestras comunidades educativas para acercarnos al horizonte planteado desde *Recrea*, el proyecto educativo de Jalisco: educar-nos en y para la vida en la dignificación de nuestra humanidad” (p. 5). A la vez, postula tres aprendizajes como horizontes que orientan la transformación humana y social para dignificar la vida: aprender a *ser*, aprender a *estar* y aprender a *pertenecer a la vida*, los cuales sólo se logran en comunidad. En esta misma dirección, el documento *Recrea. Educación para refundar 2040. Proyecto educativo del estado de Jalisco* (2022) lo reafirma: “y así lo reconocemos en *Recrea*, la importancia de educar en y para la vida, porque debemos aprender a cuidarnos emocional y físicamente, como también a cuidar el entorno natural que hace posible nuestro vivir” (p. 7).

Por su parte, el documento de la Secretaría de Educación Jalisco, *Comunidades de aprendizaje en y para la Vida* (2021) define una CAV como:

Un espacio donde los individuos comparten sus aprendizajes desde sus historias, reflexiones y prácticas de vida, los recrean en diálogo y los convierten en saberes compartidos para ser, estar y pertenecer a la vida en comunidad y fortalecer la humanidad, lo cual favorece la trascendencia personal y comunitaria hacia la construcción del bien común (p. 9).

Las CAV se construyen mediante la comprensión comunicativa, por lo que el aprendizaje mediado por el diálogo es la base de cada comunidad. El documento *Comunidades de aprendizaje en y para la Vida* (2021, pp. 9-10) expone, al igual que Flecha y Puigvert (2002) nueve principios que todo colectivo escolar ha de observar en su autogestión y en la autogestión de sus integrantes para construirse como CAV.

1. **Diálogo y participación horizontal.** Diálogo libre, responsable y respetuoso; sus miembros se expresan en una relación horizontal: participan, escuchan y son escuchados, sus intervenciones son valoradas por todos. El diálogo, en cuanto acto comunicativo y de interacción, se concreta en acciones encaminadas al bien común.
2. **Todos aprenden de todos.** Reconoce el aporte de cada persona y la diversidad de visiones que enriquecen a la comunidad. La autogestión y la autorregulación, en cuanto medio y fin, son fundamentales en el intercambio dialógico del aprendizaje. Se reconoce y se valora el saber del otro.
3. **Aprender con sentido.** Cada uno de sus miembros da significado a sus acciones y a su autogestión en relación con las orientaciones de la comunidad, en cuanto que la teleología comunitaria es producto de la participación de todos sus miembros y sus aprendizajes se dirigen a la mejora de su realidad.
4. **Aprender para transformar-nos.** Transformar-nos y transformar la realidad mediante “las interacciones de reflexión crítica y el diálogo interpersonal para dignificar la vida” (p. 9). A la vez, potenciar los propios aprendizajes para transformar-nos juntos desde la comprensión del otro.
5. **Ser y estar con el otro.** La persona *es* solamente cuando *está* en relación con el otro. En el reconocimiento del otro y con el otro, en el reconocimiento de las diferencias mutuas, se re-crea la autonomía y la identidad, y se toma conciencia del ser personal.
6. **Compartir para el bien común.** El aprendizaje es horizontalmente bidireccional. El aprendizaje dialógico

mejora la comunidad donde sus miembros comparten aprendizajes y actúan en función del bien común.

7. **Instrumentar para aprender.** Los instrumentos de aprendizaje que le permiten re-crearse como comunidad y fortalecer a sus miembros en una espiral o bucle de aprendizajes y saberes compartidos se construyen de manera autorregulada y autogestiva.
8. **Nos reconocemos en las emociones.** Cada CAV también es un espacio de libertad de expresión emocional. En ella, “las emociones se nombran, se comparten y se escuchan de manera empática y respetuosa para aprender a gestionárselas, crecer y transformarlas en opciones de vida personales y en comunidad” (p. 10).
9. **Pertenecer a la vida.** La CAV es un ámbito que promueve la toma de conciencia de pertenecer a la vida y de:
[...] reconocer que todo proyecto educativo debe aspirar a dignificar la vida humana... Dejar que la vida nos humanice con plenitud para comprender y comprendernos en el universo, cultivando una conciencia crítica, creativa y amorosa en este pertenecer desde lo cotidiano (p. 10).

El diálogo permite construir nuevas realidades en donde el autocuidado de la vida, el cuidado de la vida de los otros y el cuidado de la vida del planeta resignifica el ser, estar y pertenecer a la vida y al planeta.

Estos nueve principios no son una normativa impuesta, sino que se constituyen en la teleología de las CAV al postularse como fundamentos del aprendizaje dialógico y de la relación entre sus miembros. De ahí que la práctica de estas comunidades cuenta con siete características esenciales.

- a) *Es humana y solidaria.* Es consciente de las personas que conforman la comunidad y se apoyan entre sí.
- b) *Con raíces, necesidades y sueños comunes.* Reconoce su origen, su historia, su realidad y los retos que la implican y, a partir de ello, define un horizonte común.
- c) *Autogestiva, responsable e innovadora.* Es propositiva en sus procesos y se hace cargo de ellos con una visión para la mejora continua y el logro de su horizonte.
- d) *Reflexiva y sistemática con sentido humano.* Actúa de manera consciente, con postura autocrítica y reflexiva sobre su hacer. Da cuenta y transparenta su proceso sin perder de vista el bien común.
- e) *Horizontal: incluyente y equitativa.* Reconoce las diferencias de sus miembros, aprovecha las voces de todos y la riqueza de su diversidad en la construcción y el logro del horizonte común.
- f) *Comprometida con la vida digna.* Aspira a que todos sus miembros mejoren su calidad de vida y contribuyan a mejorar la vida del entorno.
- g) *Con experiencias y aprendizajes compartidos.* Comparte los trayectos de vida y los saberes de sus miembros y los aprovecha para saber de ellos. Castro, C., Quintero, C., Ramírez, C., Gollás I. y Carrillo, M., 2021, p. 12).

En el contexto de las CAV, los aprendizajes consisten en la adquisición de nuevos saberes y conocimientos que enriquecen el bagaje de recursos con el que los individuos viven la vida y se desarrollan a partir de dichos recursos. Cuando ellos cuentan con mayor cantidad de conocimientos y mejor calidad de saberes, las posibilidades de transformar la vida son mayores. Si los aprendizajes son saberes compartidos con otros en marcos colectivos,

entonces los conocimientos comunitarios potencian el desarrollo de los individuos y la capacidad transformadora de la comunidad se fortalece. Si, además, la educación consiste en formar a las personas en la libertad para que desarrollen su autonomía en favor de la sociedad, entonces los principios y las características de las CAV se entrelazan para dar vida a los principios que la orientan en la práctica de sus características.

Insertar el sentido de comunidad en un proyecto educativo no es simple asunto nominal y desiderativo, sino que implica la compleja apertura a la *otredad*, pues no se puede ser comunidad sin el *otro*. *Comunidad* significa unión común, lo cual no exige el acuerdo de todos y la ausencia de divergencias o de puntos de vista, incluso contrarios entre sus miembros, sino compartir la mirada en las convergencias y generar acciones para alcanzar el objetivo común. El *otro* es *otro* que también es *yo*. El *otro* es todos los *otros*, principalmente quienes han sido cultural e históricamente marginados y no reconocidos, aquéllos cuya voz ha sido cultural e históricamente no-escuchada en la sociedad económicamente mecanizada: los infantes (los que no hablan), las niñas, las mujeres, los pobres, los indígenas, los enfermos, los discapacitados, los diferentes, los marginados, los sometidos. ¿En una escuela quiénes son los *otros* cultural e históricamente marginados? A veces las niñas, los niños, los alumnos, los docentes, los administrativos, los padres de familia, los enfermos, los discapacitados, los pobres... ¿quiénes? Todos ellos cuando no son escuchados. Una CAV reconoce su voz. En la comunidad cabe la voz de todos en horizontalidad, sin importar su condición; se valora al *otro* por el simple hecho de *ser, estar y pertenecer* a la vida. En la comunidad el *yo* se compromete con el *otro* en el *nos-otros* que nos hace uno en plural. En la comunidad la voz de uno tiene el valor de todos.

El sentido de comunidad en la educación implica, además, un principio de compromiso con el *otro* y con los *otros* en el objetivo común creado por la comunidad. Etimológicamente, el sustantivo *compromiso* deriva del latín *cum-promissus*, que significa promesa con el otro, prometerse mutuamente. De acuerdo con el Diccionario Etimológico Castellano en Línea (DECEL), el prefijo *con* se relaciona con la raíz indoeuropea *kom* (junto, cerca de) y con la raíz griega *koinos* (común). El sustantivo *promesa* se deriva, a la vez, de dos raíces, el prefijo *pro* (hacia adelante, a la vista) alude a estar en primera posición y *missus* (enviado, mandado). Por lo que, compromiso equivale a poner delante lo común, o lo común es prioritario, o “lo que ponemos juntos” es lo de mayor importancia. Esto es, “la promesa que hicimos juntos es lo más valioso.”

El compromiso tiene el sentido de priorizar lo común entre *tú* y *yo*, lo *nuestro*, lo que es común a ti y a mí, en donde la segunda persona puede ser singular o plural (tú o ustedes), pero donde la primera persona del plural siempre es *nosotros*, porque el posesivo *tuyo* y el posesivo *mío*, no solos, sino juntos y en común, conforman el posesivo *nuestro*, así como *nuestro* es *lo mío* y *lo de ustedes*. Estas perspectivas de otredad y comunidad son realizables en la vida cuando existe un horizonte o proyecto que las orienta, cuando la voluntad de los individuos se vincula con ese horizonte y los participantes aprenden unos de otros para construir comunidad. El siguiente apartado recupera algunos puntos de una investigación empírica sobre la posibilidad de construcción de comunidad y su sentido.

Investigación empírica sobre las CAV

El estudio fenomenológico que Arellano y Quintero (2021) realizaron sobre la conformación de las CAV, apunta que, para transitar a una CAV, además de implicar profundos procesos dialógicos y reflexivos honestos, “requiere un proceso sistemático para recuperar los aprendizajes y transformar-se (sic) como personas y como colectivos, y reconstruir el tejido social a través de proyectos de impacto positivo hacia su comunidad” (p. 3). Este estudio recuperó la experiencia de 91 actores educativos del Estado en sus procesos de conformarse como CAV. La investigación confirma que los individuos y los centros escolares pueden transitar hacia la CAV a partir de la voluntad y la gestión de los individuos, mediante la construcción de significados comunes, objetivos claros y acciones de gestión en ámbitos de autonomía y comunitarios, siempre vinculados a los objetivos y mediados por el respeto profundo al diálogo y a la reflexión de los participantes.

Las categorías en que se organizaron los datos y el cruce de los mismos, dieron cuenta de que el proceso de construcción de sentido individual y colectivo es base para construir y/o fortalecer la identidad personal y la pertenencia a la comunidad, pero también es fundamental en el proceso de transformación personal. De igual manera ocurrió en cuanto a la recuperación del autoconocimiento de los procederes personales y profesionales, del cuidado de sí y de los otros, y de la revisión compartida de necesidades, lo cual dio lugar al conocimiento sobre cómo se construye la conciencia personal y colectiva. El autoconocimiento es clave en el proceso de hacer comunidad, por lo que es indispensable propiciarlo en los procesos educativos.

El autoconocimiento lleva al cuestionamiento de las prácticas individuales y colectivas, pues supone reflexión sobre las pro-

pías prácticas, apertura a otras perspectivas y formas de proceder y fortalece los vínculos con la otredad que redundan en la construcción de la comunidad. La categoría del aprendizaje reflexivo-colaborativo es donde las autoras incluyeron estos procesos metacognitivos. La construcción de una CAV no se trata sólo de procesos cognitivos, sino también de actuación en la gestión y práctica escolar, por lo que Arellano y Quintero (2021) encontraron que no se puede actuar al margen del contexto, ya que éste a veces acelera los procesos, y que la comunicación se vuelve cada vez más horizontal entre los participantes al reconocer los saberes de todos. También encontraron que este tipo de gestión propicia la reflexión, identidad y pertenencia a la comunidad, a la vez que provoca aprendizajes reflexivos-colaborativos, fortalece el sentido y mantiene la conciencia colectiva en tres ámbitos de autonomía: de responsabilidad de transformación en los procesos cognitivos y socioafectivos, autonomía de gestión dialógica del aprendizaje en el compartir y autonomía de gestión escolar para replantearse la innovación institucional en un nuevo proyecto educativo.

Los hallazgos mostrados me llevan a considerar que los momentos del proceso de construcción de las CAV no son lineales ni sucesivos, sino simultáneos y sincrónicos, puesto que cuando uno de los momentos se intensifica otro momento se activa y emerge de manera natural y libre en el tiempo propicio, acorde con las leyes de la dialéctica. Los resultados de esta investigación también dialogan con la teoría de las CAV, generan acercamientos teóricos para el conocimiento y comprensión del espacio dialógico y de la toma de conciencia de los miembros de las CAV respecto de su *ser*, su *estar* y su *pertenecer* para actuar y dignificar la vida, la cual se concreta en la dignificación de las personas y del entorno natural y social, en el sentido que traigo a cuenta, planteado en el *Manifiesto por la vida. Por una ética de la sustentabilidad* del Sim-

posio sobre Ética y Desarrollo Sustentable (2002). La educación aún tiene mucho camino por recorrer en esta dirección dignificante de las personas en la *otredad* del ser humano y del planeta.

¿Por qué apostar por la comunidad en la re-creación educativa?

¿Por qué apostar por la *comunidad*? ¿Por qué considerar necesarios los proyectos y modelos educativos que centran su mirada en la formación de CAV? No existe una respuesta única, pero sí reflexiones que ayudan a reconstruir el *sentido de comunidad* en la *re-creación de la educación*. La afirmación axiomática de que los seres humanos no podemos vivir solos ni sobrevivir aislados es la base para considerar que no formamos comunidad por instinto, sino que la construimos. Por tanto, si la comunidad se construye, entonces su construcción depende de la voluntad humana. Y si depende de la voluntad, entonces también puede construirse como efecto de la intención volitiva y de la acción educativa.

Recordemos que según Yuval Noah Harari (2017), el *homo sapiens* sobrevivió y conquistó el mundo gracias a su evolución corporal y al desarrollo del cerebro, capaz de crear un lenguaje que no sólo transmitía información, sino que creaba significados y creencias. Hemos visto que la palabra, la narrativa, la ficción, los mitos o los significados son cruciales en la conformación de las comunidades humanas: identidades sociales, religiones, partidos políticos, sentimientos nacionalistas, clases sociales, mayorías, minorías, y demás, son producto de valores e identidades creadas desde el lenguaje, la palabra y el nombrar, constituyen motores que aglutinan masas y motivaciones que mueven voluntades. Los significados compartidos, por tanto, adquieren fundamental im-

portancia en la generación de las teleologías de las acciones humanas comunitarias.

Por su parte, Edgar Morin (1999) entiende la relación entre el individuo singular y la especie humana como un todo, una antropoética sólo posible en lo que él denomina *la comunidad de destino planetario* “Ésta debe trabajar para que la especie humana... se desarrolle y dé, al fin, con la participación de los individuos y de las sociedades, concretamente nacimiento a la Humanidad como conciencia común y solidaridad planetaria del ser humano” (p. 107). Para él, la Humanidad (así, con mayúscula) es una realidad vital que está amenazada de muerte por primera vez: “La Humanidad ha dejado de ser solamente una noción ideal, se ha vuelto una comunidad de destino y sólo la conciencia de esta comunidad la puede conducir a una comunidad de vida” (p. 107). La construcción de la comunidad vital (biológica y social), se vuelve, entonces, una responsabilidad ética, un acto de voluntad de los individuos y de la especie. La educación es un recurso social de gran valía para la realización de este proyecto.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1997), plantea el reto educativo de pensar y edificar nuestro futuro común. Abre su informe con estas palabras: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 9). Pasados más de 25 años de este informe, la educación sigue tras esos ideales, porque ese mundo mejor sigue sin construirse. El desencanto por el progreso económico es evidente ante la desigualdad social en el mundo y la crisis civilizatoria que amenaza la vida del planeta. Delors se pregunta: “¿cómo aprender a vivir juntos en la «aldea global» si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la na-

ción, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad?” (p. 11) Sostiene que el interrogante central es si queremos y podemos participar en la vida en comunidad, porque si queremos depende del sentido de responsabilidad de cada uno. La educación tiene ante sí el reto de formar personas para su desarrollo humano y de formar comunidades en un mundo en donde el sentido de comunidad se debilita y el de educación se desvaloriza. La escuela es el punto de partida.

El capítulo uno de *La educación encierra un tesoro* (1997) plantea que, en el contexto del mundo globalizado, la sociedad mundial humanizada sólo puede construirse desde la comunidad de base mediante la conciencia de lo local, de sus raíces, sin rechazar ser ciudadano universal y que la educación puede transformar la interdependencia de hecho en la solidaridad deseada ayudando a superar la tendencia a encerrarse en la propia identidad y aprender a respetar la diversidad en la comprensión de sí mismo, de los demás y del mundo: “la comprensión de este mundo exige evidentemente la de las relaciones que unen al ser humano con su ambiente” (p. 44). De aquí la importancia de re-crear la educación desde el sentido de aprender en comunidad. Para ello, es necesario construir comunidades con las características generales aquí expuestas y desde los procesos por vivir en las escuelas, los significados a compartir y las resistencias a superar. El colectivo que pensó en un proyecto educativo no imaginó el impacto que Recrea ha tenido, porque éste dependió de sumar voluntades en un contexto en donde el sentido de comunidad creó significado en los colectivos escolares.

A manera de cierre

La pregunta sigue en pie: ¿por qué apostar por la comunidad en la re-creación educativa? Con base en las reflexiones previas podemos considerar que es necesario reconstruir, desde las *curricula* y espacios escolares, con proyectos educativos claros en su finalidad y fuertes en su estructura, el tejido social roto o debilitado de las sociedades en el mundo, recreando la educación *en y para la vida* desde las escuelas de los espacios sociales originarios y locales. La desintegración de las comunidades humanas en sus formas más simples: familia, vecindario, ciudad, región, país, planeta, pone en riesgo a la humanidad, tal como lo apuntan Morin (1999) y Delors (1997).

Más allá del tono de ingenuidad y romanticismo que pudiera tener un proyecto educativo que apuesta por las CAV, el método para construir las tiene su fundamento en la inteligencia social y en la voluntad individual. La educación es una inteligencia social cuyo objetivo es el desarrollo de las capacidades humanas orientadas al bien común. La voluntad de los individuos es *conditio sine qua non* del descubrimiento de los talentos y el desarrollo de sus propias capacidades. El *querer hacer* de los individuos, los pone en marcha *juntos* en los caminos hacia el horizonte común. Amalio A. Rey (2022) se pregunta cómo se crean los caminos inspiradores y se responde a sí mismo:

La evidencia apunta a que en el origen hay individuos pioneros, quizás pequeños grupos de personas, con singular fuerza creativa. Detrás de ellos vienen los demás, hasta que se conforma un grupo que asume el mismo comportamiento lo suficientemente significativo como para dejar una huella colectiva (p. 18).

El camino de la construcción de comunidades conlleva en sí las tensiones naturales entre los individuos y la colectividad y viceversa, por lo que la constante atención a las tensiones es responsabilidad de la inteligencia social, es decir, de la inteligencia colectiva de los participantes para distenderlas y recuperar el equilibrio o la armonía y mantenerlos en la comunidad. De esta manera, la inteligencia individual y la inteligencia colectiva se acrecientan en reciprocidad para el bien común que les es significativo. Este camino y cuidado lo podemos ver en las etapas de construcción de las CAV en el proyecto educativo Recrea (en Castro, C., Quintero, C., Ramírez, C., Gollás I. y Carrillo, M., 2021, pp. 20-21).

1. **Etapas de trabajo colectivo.** Los miembros del colectivo se organizan intuitivamente y las decisiones son tomadas sólo por algunos de ellos. Los individuos se desempeñan conforme a sus características y objetivos personales.
2. **Etapas de conformación.** Los individuos comienzan a decidir en colectivo y a habilitarse en procesos y herramientas que apoyan el aprendizaje de todos sus integrantes. Los participantes dan sentido a su actuar individual orientados hacia una meta común.
3. **Etapas de consolidación.** Los participantes se abren al cambio. Todas las decisiones se toman en común y sus integrantes se sitúan desde la construcción de un futuro posible. Problematizan prospectivas y en todo momento tienen presente el horizonte común para asumir cotidianamente su responsabilidad. Además, promueven espacios incluyentes y equitativos para la convivencia.
4. **Etapas de innovación.** Sus miembros marcan tendencias e inspiran y acompañan a otros colectivos a conformar comunidades. Se mantienen los espacios de diálogo, pensa-

miento crítico y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Se mejoran los aprendizajes en la vida y para la vida.

Quizás un currículum formal o abierto no pueda ser modificado e insertar las *comunidades de aprendizaje en y para la vida* como el medio y espacio para aprender, ya que éstas son producto de la voluntad de los participantes y no de la imposición, pero sí pudiese orientarse como currículum oculto en relación con las funciones de la política educativa al interior del sistema educativo, como lo plantea Cisterna-Cabrera (2002) en el sentido de ser implícito, pero desarrollarse a la par de las acciones educativas del currículum abierto, lo cual no significa operar en las sobras sino al modo de la axiología educativa identitaria que el centro escolar ha construido o como la cultura educativa que se quiere promover en un sistema educativo.

Todo en educación es un conjunto de procesos cuyas etapas apuntan a la teleología que las atrae hacia sí en un marco institucional, social y legal que da sentido a las acciones de forma y fondo, por lo que las CAV pueden constituirse como afianzamientos de las *curricula* escolares y trascender socialmente por la fuerza del impacto que provocan. Construir comunidades de aprendizaje desde un proyecto educativo estatal es atrevido por la dimensión de su posibilidad, pero es innovador desde el intento de atreverse a modificar la tradición áulica de la enseñanza y el aprendizaje en el constante movimiento de la vida humana. Así lo consigna la investigación de Cuauhtémoc Cruz Herrera, Kanan Dubal, Nathalia Bustamante y Paula Covarrubias (2022) que estudian la conexión del proyecto educativo Recrea con la visión de la UNESCO en el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, del año 2021. La capacidad de ver el movimiento de la vida en lo global, reconocer

las tendencias educativas mundiales, conocer el contexto local e intervenir en él, abre camino a la innovación desde las unidades de organización social básica como son las familias, escuelas y la comunidad cercana.

Sin duda, el proyecto de formar CAV en Recrea habrá generado suspicacias, dudas y resistencias en docentes y directivos, supervisores, jefes de sector y quizá hasta en niveles altos de la administración educativa estatal, pero los cambios generan crisis, más en el sector educativo que siempre va detrás de los cambios de la vida, porque la transformación y la innovación educativa son banderas discursivas que en la realidad siguen siendo más discursos desiderativos que puntos de arranque de acciones concretas de mejora. En el caso de Recrea, existen rupturas educativas radicales en las formas de enseñanza y aprendizaje escolar. Sin embargo, pronto nos sorprenderemos con el conocimiento de más escuelas que han construido un horizonte común y se han constituido como CAV. El reto será la continuidad de estas experiencias y su consolidación para hilvanar los hilos del tejido social en el vivir en el que las escuelas CAV educan a los individuos y transforman la sociedad en el fondo y la forma de re-crear la educación.

Referencias

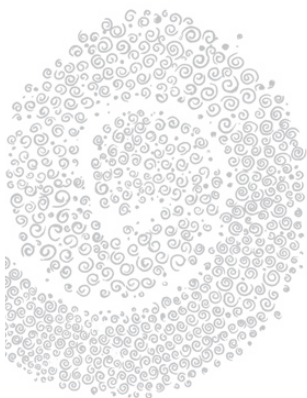
- Angulo Rasco, José Félix (1994). ¿A qué llamamos currículum?, en Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe, pp. 17-29.
- Arellano, F. y Quintero, C. (2021). *Conformación de las comunidades de aprendizaje en y para la vida*. Resumen ejecutivo. ITESO/CEMEJ.

- Barrio de la Puente, José Luis. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 17. 129-156. <https://doi.org/10.14201/3118>
- BBC News Mundo (5 de mayo de 2022). *Covid: el número real de muertes por la pandemia en todo el mundo es de casi 15 millones (y qué países de América Latina tienen mayor exceso de mortalidad)*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-61333739>
- Castro, C., Quintero, C., Ramírez, C., Gollás I. y Carrillo, M. (2021). *Comunidades de aprendizaje en y para la vida*. SEEJ. [Archivo en PDF] https://portalsej.jalisco.gob.mx/micrositios/wp-content/uploads/2022/02/CAV_-Comunidades-de-Aprendizaje-En-y-Para-la-Vida2021v2.pdf
- CIPPEC. (s/f). *Comunidades de aprendizaje*, <https://www.cippec.org/proyecto/comunidades-de-aprendizaje/>
- Cisterna-Cabrera, Francisco (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1 (1), 41-55. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/281>
- Costilla, J. y Graciela, M. (2006). El currículum oculto de una experiencia áulica. En Martínez, G. (Ed.), *Acta latinoamericana de matemática educativa*, 19, 259-265. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, A. C.
- Cruz, C., Dubal, K., Bustamante, N. y Covarrubias, P. (2022). Reimaginar el futuro de la educación a través de recrea. En Reimers, F.M., Budler, T.A, Irele I. F., Kenyon, C.R., Ovitt, S.L. y Pitcher, C.E. (eds). *Hacia un nuevo contrato social para la educación*. Fundación SM, pp. 135-152.
- Di Franco, M., Di Franco, N y Siderac, S. (2018). *Currículum y derechos humanos en Latinoamérica*. EdUNLPam.
- DECCEL, Diccionario Etimológico Castellano en Línea. <https://etimologias.dechile.net/>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Correo de la UNESCO.

- Elboj-Saso, Carmen y Oliver-Pérez, Esther (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>
- Elboj Saso, C.; Puigdellivol Aguadé, I.; Soler Gallart, L. y Valls Carol, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Equipo Editorial Etecé (17 de mayo de 2017). *Comunidad*. <https://humanidades.com/comunidad/>
- Flecha-García, José Ramón y Puigvert-Mallart, Lúdia (2002). Comunidades de aprendizaje, una apuesta por la igualdad. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1 (1), 11-20. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/279>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Imaginario, A. (s.f.). *Qué es la cultura*. Consultado el 09 de abril de 2023. <https://www.significados.com/cultura/>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mondragón-Albarrán, C. M., Cardoso-Jiménez, D., y Bobadilla-Beltrán, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 8(15), 661-685. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.315>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Correo de la UNESCO.
- Morin, E. (2002). *El método. La vida de la vida*. Cátedra.
- Noah-Harari, Y. (2017). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Penguin Random House.
- Rey, A. (2022). *El libro de la inteligencia colectiva. ¿Qué ocurre cuando hacemos cosas juntos?* Almuzara.

- Secretaría de Educación Jalisco. (2022). *Recrea. Educación para refundar 2040. Proyecto educativo del estado de Jalisco*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Secretaría de Educación Jalisco. (2021). *La mirada Recrea*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Secretaría de Educación Jalisco. (2019). *La mirada Recrea. Educación para refundar 2040. Documento ejecutivo*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Simposio sobre ética y desarrollo sustentable (2-4 de mayo de 2002). *Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad*. <https://www.gob.mx/semarnat/educacionambiental/documentos/manifiesto-por-la-vida>
- Soto-Fernández, J. M. y Espidio-Bello X. E. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente, *Innovación Educativa*, 9, 311-323. https://www.researchgate.net/publication/39136513_La_educacion_formal_no_formal_e_informal_y_la_funcion_docente
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata. <https://www.gob.mx/semarnat/educacionambiental/documentos/manifiesto-por-la-vida>
- Touriñán-López, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos «formales», «no formales» e «informales». *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 55-79. <https://doi.org/10.14201/3092>
- Touriñán, J. M. (2018). *Concepto de educación y conocimiento de la educación*. REDIPE.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.





Reflexiones para la transformación de los formatos escolares

Pedro Ravela²

Introducción

Mi primer contacto con el Proyecto Recrea tuvo lugar en mayo de 2021 cuando, en el marco del distanciamiento ocasionado por la pandemia del COVID-19, fui invitado a brindar una conferencia virtual para los docentes de Jalisco. El tema fue “La evaluación como herramienta de aprendizaje” y la conferencia se desarrolló el 7 de junio de ese año. Como parte de la preparación de ésta, tuve la oportunidad de revisar los documentos del Proyecto e interactuar con los equipos. En ese tiempo me encontraba trabajando con Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro en el libro *Construir un vitral. El acompañamiento pedagógico como herramienta de transformación*. Me resultó especialmente significativa la conexión entre ambas búsquedas, la del Proyecto Recrea y la de nuestro libro, en dos ejes principales: la búsqueda de nuevos modos de construir y hacer educación, por un lado, y el foco en el trabajo

2. Este texto ha sido escrito tomando como base el capítulo 1 del libro *Construir un Vitral* del que soy coautor junto a Graciela Loureiro y Beatriz Picaroni.

colaborativo (Ravela y otros 2023) y las comunidades de aprendizaje, por otro (Basso y otros 2022).

El texto que comparto ahora con ustedes se ubica en este entrelazamiento de inquietudes. Tomo como base y reescribo el primer capítulo de nuestro libro, titulado “Diversidad, flexibilidad y motivación, los pilares para un nuevo modelo educativo”. A partir del mismo intento, aportar elementos que enriquezcan la reflexión de los lectores de la Colección **Re-crear la Educación. Ser, estar y pertenecer a la Vida** a través del análisis crítico de los elementos estructurantes de los sistemas educativos contemporáneos y de la reflexión acerca de los caminos para su transformación.

Espero así contribuir con los objetivos de la colección, que “aspira a constituir un sustento para re-crear las prácticas escolares y comunitarias” y que: “busca ayudar a germinar y florecer en los actores educativos una visión colectiva, diversa, centrada en la vida, que de naturaleza y mirada a la mejora de la calidad de los aprendizajes, en todos los niveles y sectores, en un marco de inclusión, diálogo y equidad para formar personas y comunidades en el bien común.

Tal como se afirma en el documento base de la Colección, para ello:

Es imprescindible desterrar modelos y estrategias sociales, culturales y educativas unívocas, coloniales y fragmentarias que someten y cosifican a la vida, a los pueblos y sus culturas; que validan y naturalizan y encumbran lo único, lo mercantil y la exclusión como principio y consecuencia social y educativa. No basta con adicionar técnicas, dispositivos o ajustes en el viejo modelo, sino en construir uno nuevo, en imaginar y formar personas, comunidades y humanidades otras: sanas, dignas, comprensivas, dialogantes y solidarias.

Así como se anuncia en el documento, no alcanza con hacer ajustes al modelo en el que estamos ni agregar nuevas técnicas o metodologías. Necesitamos construir un nuevo modelo pero esto no se hace de un día para otro, ni se puede intentar a través de diseño completo y en abstracto. Para construir un nuevo modelo es necesario comenzar por identificar las características o elementos fundamentales que lo definen, para generar alternativas en cada uno de ellos. En segundo lugar, la construcción de un nuevo modelo requiere de la imaginación colectiva en la práctica. Son los equipos docentes, directivos y ATPs, y comunidades, quienes a partir de la visualización de los elementos clave del viejo modelo, podrán ir ideando y llevando a las prácticas nuevas maneras de hacer las cosas. En tercer lugar, los procesos de transformación requieren tiempo y trabajo sostenido. Un nuevo modelo no se construye de un año para otro. Requiere de pequeños cambios que se sostienen en el tiempo, que se van acumulando unos con otros y, en especial, que comparten un mismo significado, en cuanto están alineados con el horizonte del nuevo modelo educativo. Finalmente, la transformación del modelo educativo no es sinónimo de reforma curricular³. Lo que necesitamos modificar no son los documentos ni las definiciones teóricas sobre qué deben aprender los estudiantes, sino las prácticas y experiencias educativas que tienen lugar cotidianamente en las aulas. Por lo general, las reformas curriculares pasan y las prácticas de enseñanza y las experiencias de aprendizaje se mantienen idénticas. Asimismo, aun con un mismo diseño curricular es posible generar prácticas educativas más relevantes, inclusivas y humanizantes.

3. Véase en mi blog la entrada “Reformar el currículo o mejorar el acompañamiento pedagógico”.

<https://www.pedroravela.com/post/reformar-el-curriculo-o-mejorar-el-acompanamiento-pedagogico>

El modelo educativo estandarizado está agotado

Los sistemas educativos en los que nacimos y formamos, se originaron en el siglo XIX en el marco de la Revolución Industrial y de la expansión del ideario de la Revolución Francesa. La primera se caracterizó por la mecanización y la organización estandarizada de los procesos de producción. Esto dio lugar a la progresiva disminución de los artesanos y sus formas de producción, y a la aparición de la clase obrera primero —vinculadas al trabajo en las fábricas— y de las clases medias después —y al trabajo en las áreas de administración y servicios—.

Se pasó así de formas de producción en grupos relativamente pequeños que se congregaban en torno a un maestro artesano que formaba a sus discípulos. La mayor parte del trabajo requerido era realizado dentro del grupo, que conocía y dominaba el conjunto del proceso de producción. Las formas de llevar adelante el trabajo eran conducidas por el maestro artesano y decididas dentro del grupo. Cada pieza producida era, en cierto sentido, única. Con la Revolución Industrial se pasó a los sistemas de producción en serie. Se creó la línea de montaje en la que cada trabajador realiza una sola actividad especializada y repetitiva, sin conocer el conjunto del proceso de producción. Las formas de organizar el trabajo pasaron a estar estandarizadas con el fin de producir una gran cantidad de productos, todos iguales, en el menor tiempo posible. La producción en serie permitió una progresiva ampliación del acceso a bienes materiales. Paralelamente se fueron desarrollando las grandes organizaciones burocráticas con fines administrativas, principalmente en el sector estatal. También en este caso se fueron estandarizando los procesos de trabajo en oficinas especializadas, pasos predefinidos, y estructuras jerárquicas de decisión y supervisión.

En estrecha relación con estos procesos, se desarrollaron los nuevos regímenes de gobierno democrático basados en las ideas de la Revolución Francesa. En este contexto, la escuela fue concebida como un instrumento al servicio de las necesidades de esta nueva sociedad. Una de sus finalidades fue la formación de obreros y trabajadores requeridos por los nuevos sistemas de producción. Otra de sus finalidades fue la formación de ciudadanos que pudiesen votar, participar en la sociedad y sostener los nuevos sistemas de gobierno democrático.

Más allá de sus finalidades, los sistemas educativos fueron estructurados siguiendo las concepciones y formas de organización propias de la sociedad industrial y del positivismo. El modelo de cadena de montaje de la revolución industrial y los principios de la organización burocrática de los grandes aparatos administrativos estatales fueron en los paradigmas organizativos para los nacientes sistemas de educación nacional con vocación de universalidad. Se concibió la formación de niños y jóvenes como un proceso a realizar siguiendo un conjunto de pasos predefinidos en un orden específico. El modelo educativo de la sociedad industrial se conformó sobre la base de tres supuestos fundamentales.

a. Es posible y necesario definir y ordenar racionalmente el conjunto de conocimientos que necesitarán los niños y jóvenes en su vida adulta, en tanto futuros ciudadanos y trabajadores. Los requerimientos de la transformación de la mano de obra del campo al sistema fabril y de los súbditos en ciudadanos, requerían de trabajo educativo masivo y rápido, que los dotara de los conocimientos básicos y las disciplinas y hábitos necesarios. El ritmo de cambio en la sociedad, si bien se aceleraba, era suficientemente “lento” como para suponer que lo aprendido en la infancia y juventud tendría valor a lo largo de toda la vida. Así como se ordenaban racionalmente los procesos de produc-

ción en las fábricas, se procedió también a ordenar racionalmente los conocimientos y destrezas a adquirir a través de la escuela.

b. Además de enseñar la escuela tiene como cometido principal disciplinar al “pueblo”, sacarlo de la “barbarie”, civilizarlo. Tanto el sistema republicano de gobierno como la producción industrial requerían inculcar un conjunto de disciplinas en la población. Para ello las escuelas solían cumplir rituales típicos de cuarteles y asilos: asignación de espacios físicos, disciplinamiento de los cuerpos, ordenamiento de los tiempos en horarios inamovibles, diversidad de rutinas impuestas por fuerza de la costumbre y en nombre del orden institucional, diversos tipos de sanciones incluyendo castigos físicos.

c. Los educandos son básicamente “iguales” ante el aprendizaje, del mismo modo que los ciudadanos son “iguales” ante la ley. A través de la enseñanza del maestro pueden aprender las mismas cosas, siguiendo una misma trayectoria, edad por edad y grado por grado. La desviación de lo “normal” es un problema por corregir. Los alumnos son básicamente receptores de lo que les enseña el docente. No interactúan entre sí, sino únicamente con el docente. Dado que todos son básicamente iguales, las diferencias de “rendimiento” entre los alumnos obedecen principalmente al esfuerzo individual. De ellos se deriva una visión meritocrática que es funcional al modelo de sociedad.

Sobre la base de estos supuestos, a lo largo del siglo XX se fue consolidando un modelo educativo estructurado en torno a cinco elementos centrales. Como hemos estado inmersos en este sistema durante toda nuestra vida, en ellos nos formamos y trabajamos, en el presente estos elementos nos parecen obvios. Muchas veces ni siquiera nos damos cuenta de que están allí. Estamos tan acostumbrados a ellos que nos resultan indiscutibles y “naturales”. No se nos ocurre ponerlos en cuestión.

1. Los aprendizajes pueden ser organizados y dosificados curso por curso, edad por edad, materia por materia, tri-

mestre por trimestre, y todos los alumnos podrán aprenderlos a través de las mismas actividades si se esfuerzan y hacen lo que su maestro les indica.

2. Los alumnos deben trabajar en agrupamientos fijos y permanentes según su edad a cargo de un docente—en primaria— o varios especializados por asignatura —en secundaria—. Todas las actividades tienen lugar dentro del mismo agrupamiento.
3. Los tiempos de la actividad educativa también son fijos y predefinidos, comunes para todos. El ritmo de las actividades se rige por el sonido de una campana o timbre que indica el comienzo y el final de los períodos de actividad, independientemente de los requerimientos de las mismas. Estos tiempos son especialmente rígidos en la educación media, donde los períodos de trabajo son de unos 45 minutos dedicados cada uno a una asignatura distinta.
4. Los espacios físicos en la escuela y en el aula también están asignados de manera rígida. Cada agrupamiento de alumnos tiene su sala y cada alumno tiene asignado un lugar fijo dentro de ella. La mayor parte de las actividades de aprendizaje tienen lugar dentro de las cuatro paredes del aula. Los alumnos suelen estar sentados mirando al frente de modo que puedan escuchar lo que dice el docente.
5. La evaluación es un mecanismo de control de lo aprendido por cada estudiante, da lugar a una calificación y finalmente determina si el alumno puede aprobar o no el curso y pasar al grado siguiente. Es además un sistema de premios y castigos que reconoce el trabajo de los buenos alumnos, sanciona a quienes no cumplen y permite identificar a los mejores y peores estudiantes.

La dosificación de los aprendizajes

El modelo educativo de la sociedad industrial presupone que todos los niños y niñas de una misma edad pueden y deben lograr los mismos saberes —conocimientos y capacidades—, en los mismos tiempos y a través de las mismas actividades. Estos supuestos dieron lugar a la racionalización y estandarización de las actividades educativas a través de los currículos nacionales. Los saberes fueron organizados en años lectivos, grados, materias, unidades curriculares y secuencias a seguir. Los programas escolares definen qué es lo que los alumnos pueden y deben aprender cada año y de qué manera concatenar los saberes a lo largo de los años, de modo que el aprendizaje avance de manera apropiada. Los conocimientos adquiridos deben ser verificados al final de cada año.

Esta organización *dosificada* del aprendizaje se puede representar con una escalera. Los alumnos deben avanzar un escalón cada año. Todos los alumnos de la misma edad deben avanzar el mismo escalón, independientemente de sus capacidades e intereses, que se suponen homogéneas.

La presunción de base es que el aprendizaje ocurre de manera uniforme y simultánea. Todos estamos aprendiendo triángulos hoy y vamos a aprender divisibilidad la semana próxima. Todos los niños de 3° de primaria van a leer de determinada manera al final del curso. Todos los adolescentes de 14 años deben aprender ciertos temas de Biología, porque son los adecuados a su edad y los que necesitarán para el curso siguiente. Las leyes de la genética se aprenden en un curso y edad predeterminados, y no en otro momento. Es interesante notar que la presunción de la escalera subyace incluso a los más recientes currículos basados en competencias. Por lo general, éstos presuponen que todos los alumnos

de una misma edad llegarán a los mismos niveles de competencia al final de cada grado.

La visión subyacente de la naturaleza humana es simplista y racionalista. Los alumnos son básicamente iguales —recuérdese que la igualdad es parte de los ideales de la Revolución Francesa—, por lo que todos pueden aprender lo que el programa escolar establece. El aprendizaje depende de que el maestro explique bien y de que el alumno se esfuerce. Subyacía una visión meritocrática que subiste hasta hoy. El aprendizaje, al igual que el bienestar económico, depende del esfuerzo individual. El esfuerzo se premia con calificaciones.

La solución propuesta en la primera parte del siglo XX para atender a los alumnos diferentes es particularmente reveladora del supuesto homogeneizante que caracteriza al modelo educativo: se creó un sistema paralelo, la denominada *educación especial*, para los alumnos que no eran “normales”. Si bien es indiscutible que muchos niños requieren de una atención y trabajo especializado con relación a sus discapacidades o necesidades especiales, ello no implica que deban ser apartados totalmente en instituciones especializadas, tal como se hizo al principio.

De hecho, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX se avanzó en la incorporación total o parcial de estos niños a las escuelas comunes, a partir de la comprensión de la importancia del vínculo con los pares —para ambas partes—. Paralelamente se fue asumiendo que estos niños aprendiesen de acuerdo a sus capacidades y que no fuesen evaluados en función de los logros de aprendizaje definidos de manera estandarizada en el currículo.

Es importante notar que el obstáculo principal para la integración no proviene de las dificultades de los niños sino del supuesto que todos deben aprender lo mismo y en los mismos

tiempos. Es este supuesto el que suscita el problema pedagógico. La idea de que “no pueden aprender” se deriva de la noción de que todos deberían lograr lo mismo. Cuando se hace a un lado este supuesto, se constata que en realidad todos pueden aprender, aunque no necesariamente lo mismo y de las mismas maneras.

Las dificultades para el trabajo en las escuelas multigrado son también reveladoras del modelo pedagógico que hemos naturalizado. La diversidad de edades y niveles de aprendizaje de los niños es vista como un problema y no como una oportunidad enriquecedora. Pero en realidad el problema no proviene de la diversidad de edades, sino del supuesto de que los alumnos de cada edad deberían estar aprendiendo lo mismo, en función de lo definido por el currículo. Estas dificultades se relativizan si se acepta que no existe inconveniente en que los niños alcancen sus logros en tiempos diferentes de los estipulados en el currículo y se trabaja en torno a proyectos y actividades que involucren a alumnos de distintas edades. Dicho en otras palabras, el *problema* de la escuela multigrado desaparece si se eliminan los grados y se considera a los aprendizajes como un todo a lograr a lo largo de los seis años, sin dosificarlos.

El agrupamiento de los estudiantes

La dosificación de los aprendizajes físicos está íntimamente ligada a un segundo elemento característico del modelo educativo de la sociedad industrial: la conformación de grupos fijos de estudiantes de una misma edad. La pauta organizativa fundamental, y casi excluyente, es la pertenencia a un único grupo de estudiantes a cargo de un docente en primaria y de varios en secundaria. El hecho de que los alumnos formen parte día a día, mes a mes —y,

muchas veces también año a año— de un único grupo de pertenencia, nos resulta natural y obvio.

Nótese que el problema no es pertenecer a un grupo principal y estable. Por el contrario, tener un grupo de pertenencia fijo seguramente tiene efectos positivos, en especial en un mundo de relaciones cambiantes. El problema es la rigidez de este formato, cuya consecuencia es que todas —o la gran mayoría— de las actividades de aprendizaje y vínculos interpersonales tengan lugar dentro del mismo grupo. Se pierde así la riqueza formativa de las instancias de aprendizaje conformadas por estudiantes de distintas edades en torno a intereses y motivaciones compartidas.

Este elemento del formato escolar es consistente con las pautas de relacionamiento social del siglo XX, en que los seres humanos pertenecíamos a un conjunto limitado de grupos humanos: familia, escuela, vecindario, tal vez un partido político, un club deportivo o una iglesia. El lugar de trabajo era el mismo durante muchos años y estaba integrado básicamente con las mismas personas todo el tiempo. El mundo de las relaciones interpersonales era bastante estable.

En el siglo XXI interactuamos en forma virtual con infinidad de grupos y redes sociales de diverso tipo. Algunas parejas se separan y se conforman varios grupos familiares. Las personas cambian de trabajo con mayor frecuencia y, por tanto, también cambian los grupos de pertenencia laboral. A través de las redes sociales pertenecemos y participamos en muchos grupos, en algunos de manera esporádica. Los grupos de pertenencia son cada vez más diversificados y cambiantes, basados principalmente en relaciones familiares y en actividades o intereses compartidos. Los individuos eligen por sí mismos su grupo de pertenencia.

En el ámbito educativo esto podría traducirse en cierta flexibilización de las formas de agrupamiento, incorporando sistemáticamente instancias de trabajo organizadas en torno a intereses de los estudiantes —o a niveles de dominio de un determinado tipo de saber— en las que trabajen juntos alumnos de distintos grados y edades.

Dos ejemplos pueden servir para ilustrar maneras alternativas de concebir el agrupamiento de los estudiantes.

En la educación media de Uruguay se ofrecen talleres de Robótica en el marco del denominado Plan Ceibal⁴. Dichos talleres se conforman de manera voluntaria equipos de trabajo de alrededor de 5 a 7 estudiantes, en torno a un proyecto común. Los estudiantes pueden pertenecer a distintos cursos y tener distintas edades. En el liceo de la ciudad de Tala, trabajaron en la construcción de un robot para diseminar cloro en las cunetas de la localidad con el fin de combatir la leptospirosis, una enfermedad infecciosa transmitida por las ratas. Durante todo el año lectivo se encontraron semanalmente, fuera del horario escolar, acompañados por una docente y gestionándose en forma autónoma. Por su propia iniciativa convocaron a otro docente de Química porque necesitaban conocimientos de la disciplina para desarrollar su proyecto. La actividad supuso un proceso de aprendizaje mucho más comprometido y profundo de lo habitual, porque estaba basado en una motivación propia de los estudiantes. Sin embargo, esta actividad no tenía valor curricular porque estaba fuera de los programas de estudio formales. No formó parte del proceso

4. El Plan Ceibal se creó en 2007 como estrategia de inclusión e igualdad de oportunidades, con el objetivo de brindar acceso a dispositivos de computación a todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo público. Desde ese año todos reciben un *laptop* o *tablet* para uso personal con conexión gratuita a internet desde el centro educativo. Además, Ceibal provee un conjunto de plataformas, actividades y recursos dirigidos a transformar las maneras de enseñar y aprender.

de calificaciones y certificación. Esta experiencia muestra, por un lado, las posibilidades de generar formas de agrupamiento alternativas y, por otro lado, nuestra dificultad para otorgar valor de aprendizaje a todo aquello que se aparta de los formatos convencionales y de lo establecido en el currículo formal.

Un segundo ejemplo corresponde a una escuela primaria pública urbana del interior de Uruguay, en donde las maestras desarrollaron por iniciativa propia un proyecto de trabajo en torno a la escritura. Para el mismo conformaron grupos de trabajo integrados por niños de cursos diferentes —de 1° a 3° por un lado, y de 4° a 6° por otro—. En el primer semestre los niños de distintas edades y grados fueron agrupados en función de su nivel de escritura —niños con similar nivel de escritura juntos independientemente de la edad— con el fin de trabajar dificultades o habilidades específicas. En el segundo semestre modificaron la integración de los grupos, pasaron a ser heterogéneos —integrados con niños de diversos niveles de escritura— con el fin de propiciar la interacción entre escritores más y menos competentes. Esta experiencia propició nuevos espacios de relacionamiento interpersonal entre los niños, el contacto con otros docentes de la escuela —rompiendo la tradición del vínculo continuo con un solo docente— y la riqueza de intercambios sobre escritura con alumnos de otros cursos.

Estos dos ejemplos ilustran la posibilidad de configurar agrupamientos alternativos a los tradicionales, que solemos considerar obvios e inmodificables. Los formatos escolares del siglo XXI seguramente avancen en el sentido de ampliar este tipo de experiencias, flexibilizando y diversificando los agrupamientos de estudiantes en función de sus motivaciones y proyectos.

La estructuración de los tiempos

El tiempo en la escuela está estructurado siguiendo las pautas de estandarización propias de la sociedad industrial. La duración y la frecuencia de los períodos de trabajo en las instituciones educativas no están determinados por las características y exigencias de las actividades, sino por una pauta externa fija y arbitraria. Los tiempos de trabajo y las pausas están predefinidos de la misma manera para todos los estudiantes, con independencia de otras consideraciones como la motivación, la capacidad de concentración, la fluidez o el cansancio de los estudiantes en una determinada actividad. A veces deben interrumpir una actividad en el momento de mayor involucramiento y productividad. Otras veces no pueden aunque estén cansados o desmotivados y ya no puedan fijar la atención.

Una sincronización básica de las actividades humanas es indispensable para hacer posible la acción colectiva. Necesitamos encontrarnos y para ello debemos coincidir en un mismo momento. Ésta es la función del tiempo como producto social. Los humanos acordamos un modo de establecer hitos temporales para poder actuar juntos. Ahora bien, el grado de precisión y determinación de los tiempos puede ser diverso (Elias, 1989). Hace algunos siglos no existían los relojes tal como los conocemos ahora y los existentes no estaban generalizados en la población. Las pautas de sincronización estaban vinculadas a las posiciones aparentes del Sol en el cielo. El concepto *puntualidad* no existía. Al inicio, la organización y la finalización de las actividades comunes tenían un importante grado de flexibilidad. En estas sociedades el maestro artesano decidía cómo organizar los tiempos y ritmos

de trabajo, dentro de ciertos marcos temporales vinculados al año solar y a momentos de la jornada diaria⁵.

El desarrollo tecnológico hizo posible la creación de dispositivos mucho más sofisticados de medición del tiempo —relojes y calendarios—. En la sociedad industrial esto dio lugar a un altísimo grado de sincronización y control temporal de las actividades humanas. En las fábricas y oficinas del siglo XX los horarios, las actividades a realizar en cada momento y las pausas, están estrictamente delimitados con precisión de minutos. Se comienza a determinada hora y la impuntualidad está penalizada. Esta pauta de organización del tiempo rige también en las instituciones educativas.

Esto, que puede parecer obvio e indispensable, no lo es en absoluto. La estandarización de los procesos y tiempos de trabajo puede tener sentido con el fin de aumentar la efectividad en cierto tipo de trabajos mecánicos y rutinarios. Pero pensemos en otro tipo de actividades humanas, aquéllas que requieren creación y motivación interna. Por ejemplo, estoy escribiendo. Escribo en mi computador portátil escuchando música. Por momentos estoy inspirado. No quiero detenerme en este momento porque estoy escribiendo con cierta fluidez. Si suena un timbre que implique interrumpir el trabajo, me molestaría. Quiero aprovechar este momento. A medida que transcurre el tiempo voy sintiendo fatiga mental y también física por estar sentado en una misma posición. En un rato querré hacer una pausa y moverme un poco. Yo voy a decidir cuándo.

Algo parecido a esto ocurre en una gran cantidad de actividades individuales y colectivas. Sin lugar a duda, en la creación

5. Resulta obvio además que las maneras de concebir y organizar el tiempo varían entre las diferentes culturas y grupos sociales, incluso en el presente globalizado.

artística, pero también en muchos otros casos. Pensemos en un grupo de ingenieros que elabora un proyecto, en varios carpinteros artesanales que trabajan juntos en la fabricación de un juego de muebles rústicos, en un equipo de cirugía o en un equipo de desarrolladores de aplicaciones informáticas. En este tipo de actividades colectivas existe un marco temporal predefinido dentro de la jornada diaria, pero el modo de organizar las actividades dentro de ese marco es muy flexible —y está en manos de quien lo dirige o del conjunto de participantes en forma acordada—. No existe una secuencia temporal predefinida en forma rígida. El uso del tiempo se va resolviendo sobre la marcha, en función del avance y requerimientos de la actividad.

En las instituciones educativas, el margen para la toma de decisiones por parte del docente respecto al uso del tiempo es muy limitado en primaria y casi inexistente en secundaria —por la brevedad de sus períodos de clase—. Piense el lector en la imagen típica del timbre que suena y los alumnos que abandonan inmediatamente la actividad que están realizando. Más estrecho aún es el margen para que los estudiantes tomen decisiones autónomas sobre la organización y uso de sus tiempos.

De modo que, por un lado, la escuela cumple con una importante función de socialización, propiciando la incorporación de un conjunto de saberes y hábitos relacionados con el significado social del tiempo en nuestras sociedades. Los niños aprenden las horas del día, el calendario anual y el hábito de sincronizar su actividad con la de otros. Pero, por otro lado, la escuela hace muy poco para propiciar el desarrollo de la capacidad de decidir en forma autónoma con respecto a la organización y uso personal del tiempo. Además de ello, la organización del tiempo escolar en períodos cortos y fijos es funcional a un modelo pedagógico en el que la labor de los estudiantes consiste principalmente en estar

sentados, mirar y escuchar la exposición del docente, tomar notas escritas y responder preguntas alzando la mano. Pero es completamente disfuncional si se pretende que los estudiantes desarrollen su capacidad de trabajar en forma autónoma en torno a un proyecto que les interesa.

La organización del espacio físico

El formato educativo de la sociedad industrial también define en forma rígida la organización y el uso de los espacios físicos. El aprendizaje tiene lugar en el aula. Las aulas tienen forma rectangular, de entre uno y dos metros cuadrados de superficie por estudiante. Cada grupo de alumnos tiene asignada su aula. Al interior de la misma, cada estudiante tiene asignado un puesto fijo en el que ubicarse cada día. Todos los estudiantes se ubican mirando en una misma dirección, en la que se encuentra el docente. Los demás espacios físicos de la escuela están asignados a actividades específicas, en forma también bastante rígida, aun cuando ello implique la subutilización de los mismos. La biblioteca, si existe, es para ir a leer en silencio. El espacio exterior es para recreación.

A lo largo del siglo XX se intentó generar alternativas a este formato, muchas de las cuales no prosperaron, como la denominada *escuela sin paredes*. Las iniciativas más relevantes y exitosas se produjeron en la educación inicial, cuya matriz pedagógica se diferencia claramente del modelo de la sociedad industrial. Un ejemplo de ello es la organización del aula por *rincones* de lectura, ciencias o juegos. Este modelo a veces es adoptado en escuelas primarias, no sin dificultad. A nivel terciario, en algunas universidades y escuelas técnicas, existen grandes espacios tipo taller en que los estudiantes trabajan en pequeños equipos, en diferentes sectores según el tipo de actividad, sin asignación de un lugar fí-

sico, fijo y permanente. En las experiencias de aprendizaje basado en proyectos, muchas veces se recurre a este tipo de disposición física estilo taller: espacios más amplios que un aula convencional, utilizados de manera flexible, sin asignación de puestos fijos, en forma similar a como se organizan los espacios de trabajo en las grandes empresas tecnológicas de servicios informáticos. En estos espacios trabajan juntos varios grupos-cursos con varios docentes.

Al igual que en el caso del tiempo, la organización estandarizada del espacio físico cumple una función de socialización, y disciplina del cuerpo y la mente. A partir de la reiteración cotidiana de la ubicación en un *lugar* de trabajo, aprendemos hábitos necesarios para el trabajo intelectual —sentarse, leer, escribir, pensar—. Simultáneamente, la asignación excesivamente rígida de un mismo espacio físico puede limitar las posibilidades de desarrollo cognitivo. Los estudiantes son diversos. Algunos se adaptan mejor a la actividad sedentaria, otros necesitan moverse. La actividad intelectual intensa muchas veces requiere de movimiento o cambio de ambiente. En muchas ocasiones se piensa mejor en movimiento, porque el cerebro se reorganiza y las ideas se aclaran. La determinación rígida y permanente de los espacios físicos y de las ubicaciones de los estudiantes es funcional a una propuesta pedagógica disciplinadora y centrada en la escucha de los estudiantes. La creación de propuestas pedagógicas alternativas requiere, entre otras cosas, repensar y rediseñar la disposición y uso del espacio.

La evaluación

El quinto engranaje central de la maquinaria educativa de la sociedad industrial es la evaluación. Partiendo de la premisa de que

todos los alumnos aprenden las mismas cosas, en los mismos tiempos y a través de las mismas actividades, al finalizar ciertos períodos de aprendizaje —bimensuales, semestrales o anuales— se procede a realizar un control de calidad. Este control se realiza comparando lo logrado por cada estudiante con el conjunto de logros —estándares— establecidos en el currículo. De esta comparación surge una calificación que, en teoría, expresa el *nivel* alcanzado por cada estudiante. En otras palabras, la finalidad de la evaluación es constatar si los estudiantes están avanzando de acuerdo a lo previsto en la *dosificación* de los aprendizajes.

Como señalamos antes, la trayectoria educativa es concebida como una escalera, con los mismos escalones para todos. La evaluación funciona como un proceso de selección: el estudiante que satisface ciertos criterios, avanza al grado siguiente, sube un escalón. El que no los satisface, permanece en el mismo escalón, debe volver a cursar el grado.

Para cumplir con esta función de selección sería suficiente con que la evaluación utilizase dos categorías: cumple, no cumple; aprueba, no aprueba. Pero la evaluación tiene otras dos funciones vinculadas con el uso de una escala de calificaciones.

Una función es la *clasificación*⁶. A lo largo de un curso es necesario clasificar a los estudiantes en función de qué tan cerca o lejos están de los aprendizajes esperados, con el fin de intentar reparar la situación antes del final del curso. La información derivada de esta clasificación o diagnóstico será empleada para desarrollar acciones “correctivas”, siempre con el horizonte de adecuar a los individuos a la trayectoria igual para todos predefinida en el currículo. Para cumplir con esta función, se requiere establecer un ordenamiento en niveles o categorías de estudiantes: defi-

6. <https://www.pedroravela.com/post/las-calificaciones-no-son-numeros>

ciente, insuficiente, regular, aceptable, muy bueno, sobresaliente. Estas categorías dieron lugar a las escalas de calificaciones de diverso tipo —cinco o siete letras; diez, doce o veinte números—.

La segunda función de la *evaluación* en el modelo educativo de la sociedad industrial es la de *incentivo para los estudiantes*. El aprendizaje requiere dedicación y esfuerzo. No basta con asistir a clases, es necesario que el estudiante realice un trabajo. La evaluación es un modo de premiar a los que se esfuerzan y castigar a los que no. Recordemos que en la visión subyacente al modelo educativo todos los alumnos son iguales y todos pueden aprender lo establecido en el currículo. Las diferencias entre los individuos obedecen exclusivamente a su esfuerzo. La clasificación de los estudiantes a través de la calificación se convirtió en una fuente de reconocimiento simbólico al mérito —premiando a los que destacan— y, simultáneamente, en una sanción negativa —para quienes no se esfuerzan—. Esta visión meritocrática del aprendizaje se asemeja a la que opera muchas veces a nivel social: “las personas son pobres porque no trabajan y no se esfuerzan”.

A lo largo del siglo XX la calificación, en tanto símbolo que conlleva un reconocimiento social, se fue transformando en la principal fuente de motivación para la mayoría de los estudiantes. Más aún, las calificaciones se transformaron en el principal objetivo de la educación: los alumnos trabajan para obtener una buena nota, las familias esperan ansiosamente las calificaciones de sus hijos, los docentes recurrimos a la nota para “motivar” y “reconocer” a nuestros alumnos. La motivación interna, el gusto por el aprendizaje y el disfrute de las actividades educativas fueron quedando en un segundo plano.

El problema no es solamente el carácter externo de esta motivación, sino el hecho de que muchas veces tienen consecuencias negativas. Cuando un estudiante no logra los aprendizajes pre-

vistos —ni el reconocimiento externo asociado— el incentivo se transforma en sanción y genera una emoción negativa, que en el futuro el estudiante intentará evitar. El miedo pasa a ser el motor del trabajo educativo en muchos estudiantes, que en realidad no se esfuerzan por lograr un reconocimiento, sino para evitar un fracaso. Para quienes no logran evitar ese fracaso, la calificación termina teniendo un efecto desmotivador, que con el tiempo da lugar a la desvinculación educativa.

Un cambio de paradigma con relación a la diversidad personal y cultural

A lo largo de las últimas décadas se ha ido transformando nuestra concepción de las personas y su diversidad. A partir de la segunda mitad del siglo XX se expandió rápidamente la noción de derechos humanos. La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 marcó un hito en nuestras ideas acerca de la dignidad de cada ser humano. Se expandieron las nociones de libertad, igualdad y fraternidad impulsadas a través de la Revolución Francesa. Se incorporó el trabajo, educación, salud y vivienda, entre otros, como derecho de todas las personas. Se instaló además la noción de derecho de los pueblos, como parte del reconocimiento de la dignidad y el derecho a existir de todas las culturas y formas de vida, que antes eran consideradas como de rango inferior y subordinadas.

Al igual que ocurrió con las demás ciencias, se expandió muy rápidamente la construcción y acumulación de conocimiento en disciplinas como Psicología y Sociología, y con ellas nuestra comprensión de la conciencia, las emociones y la subjetividad de los seres humanos. Se desarrolló la noción *sujeto* y la idea de que todas las personas tienen derecho a tomar sus propias decisiones

y elegir un curso para su vida —algo que no era obvio ni mucho menos; piénsese, por ejemplo, en que la mayoría de las mujeres no podían tomar decisiones autónomas respecto a su propio matrimonio—. Ahora comprendemos y valoramos mejor las desigualdades de género, las características de las infancias y adolescencias, la diversidad de las razas y culturas, las necesidades especiales de las personas con alguna enfermedad o discapacidad, y la diversidad de las identidades de género. Todas estas cuestiones eran invisibles en el momento de la creación de los sistemas educativos. La diversidad comenzó a ser tolerada primero y considerada valiosa en sí misma después. Esta tarea no se llevó a cabo en forma espontánea y no está concluida aún. Supuso conflictos y luchas por parte de grupos humanos que estaban subordinados. El proceso de incorporación de estas concepciones a las normas legales y prácticas sociales, es lento; tiene avances y contramarchas.

Si bien todas las formas de la diversidad son relevantes, existen tres que son especialmente importantes para la cuestión de los formatos educativos.

La diversidad sociocultural. Los estudiantes crecen en ambientes familiares, comunitarios y culturales diferentes, en los que se emplean diversas modalidades del lenguaje —a veces tienen una lengua materna distinta de la que utiliza la escuela—, distintas tradiciones, pautas de relacionamiento interpersonal, y formas y frecuencia de vínculo con la lengua escrita, la música, el arte y la actividad física, entre otras. Algunas de estas pautas culturales son más cercanas a lo que requiere el formato escolar propio de la sociedad industrial: estar sentado escuchando durante buena parte del día, tomar notas o copiar de una pizarra, seguir instrucciones y realizar tareas escritas. Lo mismo ocurre con los temas incluidos en el currículo que son más cercanos al mun-

do de representaciones de algunos estudiantes, en tanto que para otros son completamente desconocidos y nuevos. Normalmente el currículo y las propuestas de enseñanza ignoran esta diversidad y están pensadas para un alumno promedio cuyas pautas culturales se corresponden con las dominantes en la sociedad.

La diversidad en las “inteligencias”. Además de la diversidad en las condiciones socioculturales, los seres humanos somos diferentes en cuanto a nuestras maneras de aprehender y relacionarnos con el mundo que nos rodea. Esta diversidad tiene su origen en las peculiaridades del desarrollo del cerebro humano y está vinculada con las primeras experiencias de interacción con el medio, además de factores genéticos. A partir de ambos tipos de factores, ciertas áreas del cerebro se van estructurando de manera diferenciada y especializada en cada ser humano, dando lugar a que en forma progresiva y acumulativa se desarrollen algunas capacidades más que otras, siempre vinculadas con las maneras de percibir y relacionarnos con lo que nos rodea: escuchar, ver, movernos, tocar, manipular, captar sensaciones internas o empatizar con otros. Este desarrollo diferenciado y parcialmente especializado es lo que da lugar a las denominadas *inteligencias múltiples*. Si bien todos los seres humanos podrían potencialmente desarrollar cualquiera de las inteligencias, cada ser humano individual no puede desarrollarlas todas porque el cerebro no puede especializarse en todo. El caso de los invidentes es un buen ejemplo ilustrativo. Como no ven, desarrollan su capacidad auditiva y táctil mucho más que los videntes. Al estar privados de una vía de relacionamiento con el entorno, el cerebro especializa otras formas de percepción. La genética y la historia individual construyen un camino de desarrollo entre muchos posibles (Coen, E. 2012).

La diversidad de intereses y motivaciones. Existe todavía una tercera fuente de diversidad, sumada a los contextos culturales

e inteligencias múltiples: los intereses y motivaciones de los individuos y grupos de clase. Tal como fue señalado más arriba, el aprendizaje tiene un componente emocional. Sólo aprendemos aquello por lo que tenemos alguna forma de motivación interna. El modelo educativo de la sociedad industrial utiliza la calificación como principal herramienta para generar motivación externa a través del reconocimiento simbólico. El problema es que la nota no funciona como motivación para muchos estudiantes⁷, en especial para aquéllos que tienen dificultades. Además, el valor simbólico de la calificación se ha deteriorado y a muchos estudiantes no les preocupa en absoluto. De allí que si no encuentran interés y motivación interna hacia las actividades de aprendizaje, sencillamente se desvinculan. Éste es un fenómeno que se produce principalmente en la educación media durante la adolescencia. Por ello, cada vez es más necesario desarrollar una propuesta educativa que involucre emocionalmente a los estudiantes. Pero, además, las motivaciones e intereses no sólo son diversos sino también cambiantes en el tiempo, lo que resulta motivador o interesante y en un momento del curso, puede dejar de serlo al cabo de unas semanas. Esto nos coloca a los docentes ante un dilema: utilizar la calificación como herramienta para construir esfuerzo e interés —lo cual no siempre funciona— o diversificar las propuestas para captar el interés, lo cual no siempre es posible con la cantidad de estudiantes que tenemos.

7. Véase la entrada “Las calificaciones no son números. En realidad son zanahorias” en mi blog: <https://www.pedroravela.com/post/las-calificaciones-no-son-numeros-en-realidad-son-zanahorias>

Derecho a la educación, inclusión educativa y diversificación de trayectorias

Esta transformación cultural, característica de las últimas décadas, plantea un desafío enorme a las instituciones educativas: ¿cómo dar cabida a la diversidad de los estudiantes en el marco de un diseño curricular graduado y homogeneizador? La estandarización de las trayectorias educativas ignora las cuestiones relativas a la subjetividad, la motivación y la diversidad de los estudiantes o intenta, equivocadamente, resolverlas utilizando las calificaciones como incentivo externo.

El problema ya no es, como en los inicios de los sistemas educativos, qué hacer con los niños con necesidades especiales o discapacidad. Ahora tenemos plena conciencia de que cada individuo es “especial” y diferente. Al tirar abajo uno de los pilares del modelo educativo de la sociedad industrial —la homogeneidad básica de los alumnos—, se hace necesario replantear todo el modelo. Una vez que se otorga “carta de ciudadanía” a la diversidad de motivaciones, capacidades y saberes culturales de los estudiantes, se vuelve imprescindible pensar en trayectorias, agrupamientos, propuestas de enseñanza y expectativas curriculares variadas y flexibles. La organización en grados y la reprobación de cursos deja de tener sentido. Cada niño debería poder aprender a su propio ritmo, aunque sea distinto al de los demás. Lo que realmente importa es que todos los niños y adolescentes participen en el sistema educativo, trabajen en torno a temas y proyectos de su interés, y mejoren en forma continua de acuerdo a sus capacidades. Éste es el sentido principal del derecho a la educación. Los niveles de logro comunes establecidos en el currículo no pierden importancia, en tanto intención curricular y horizonte a alcanzar. Pero deberían dejar de ser el criterio único o principal para valorar el aprendizaje de los alumnos.

En el sistema en el que estamos, todos los niños que se alejan en mayor o menor medida del patrón de “buen alumno”, desde pequeños reciben valoraciones que enfatizan lo que les “falta”, lo que no logran. Estas valoraciones se van incorporando a su imagen de sí mismos que va tomando connotaciones negativas, vinculadas al “no poder”. En muchos casos esto da lugar a la reprobación de un curso, con la consecuente separación del grupo de pares y efectos negativos en la autoimagen escolar. Muchos terminan abandonando los estudios, sobre todo en la educación secundaria. Otros continúan con un enorme costo personal de desmotivación, amargura, y sensación de fracaso y tiempo perdido. Pasan varios años de su vida esforzándose por cumplir con tareas que no comprenden y que no significan nada para ellos.

Asumir la diversidad implica, ante todo, construir un modelo alternativo que elimine la dosificación de los aprendizajes grado por grado e iguales para todos, y que habilite tiempos, actividades y trayectos diferentes, en función de las realidades culturales, de las capacidades y de las motivaciones de cada niño y cada grupo. Esto conlleva, inevitablemente, a modificar el modelo graduado, lo que a su vez terminaría con el problema de la repetición de cursos, dado que dejaría de tener sentido.

Una concepción inclusiva de la educación requiere, ante todo, romper con el concepto *normalidad* para dar cabida a todos los estudiantes, adecuando las propuestas a sus características y necesidades. El derecho a la educación implica permanecer en la escuela, culminar los ciclos educativos y tener aprendizajes relevantes. Para que todos los estudiantes puedan transitar y culminar todos los ciclos de la educación obligatoria adquiriendo aprendizajes relevantes, éstos inevitablemente deberán ser diversos.

Será necesario superar la visión meritocrática basada en que “lo que hay que aprender” está predefinido, en que el aprendi-

zaje depende exclusivamente del esfuerzo del estudiante, y en que quienes no se esfuerzan deben recibir una mala calificación y, eventualmente, ser reprobados. Asumir la diversidad de los estudiantes requiere aceptar que no es posible establecer plazos predefinidos rígidos para las expectativas de logro. Si bien es importante definir un conjunto de saberes fundamentales comunes que todos deben alcanzar —que incluyen el manejo adecuado del lenguaje oral y escrito, cálculo y pensamiento matemático, actitudes básicas y habilidades socioemocionales, diversidad de saberes de distintas disciplinas y campos de actividad, y la capacidad de reflexión crítica, entre otros—, es necesario asumir que ello no necesariamente ocurrirá en los mismos tiempos y que no todos los estudiantes accederán a todos los saberes.

La noción del currículo como definición única, graduada y sincronizada de todos los saberes que deben aprender todos los estudiantes deberá ir dejando paso a una mirada más flexible y diversa, que admite diversidad de tiempos para alcanzarlos y de trayectorias. Necesitamos diversificar en lugar de dosificar. Necesitamos abandonar la imagen de la trayectoria educativa como una escalera —una sucesión de pasos predefinidos que todos dan al mismo tiempo— y reemplazarla por la imagen del laberinto —un conjunto de recorridos individuales y colectivos que, si bien tienen un horizonte común, se realizan en distintos tiempos y por distintos caminos— (Grompone 2014, p. 323).

La variabilidad de los seres humanos es el principal problema para el “sistema de fábrica” aplicado a la educación. Esta manera de educar estaba dirigida a una “persona media” que había definido un pedagogo. En los hechos sucede que las personas más veloces que la media se aburren o deben ingeniarse para ir a otro ritmo. Los más lentos suelen ser material de “descarte”, abandonados por el sistema educativo u obligados a repetir... Debemos concebir una educación que acepte

la variabilidad de la especie y que logre el pleno aprovechamiento del talento humano. La educación dejará de ser un aceitado mecanismo de fabricación en serie para convertirse en un “laberinto” que cada uno recorre a su ritmo y antojo. (Grompone 2014, pp. 322-323).

Hacia un nuevo modelo educativo: trabajo en proyectos y enseñanza para la comprensión

El trabajo en torno a proyectos es una de las iniciativas promisorias que progresivamente se ha ido abriendo camino en la educación en las últimas décadas. Si bien se utilizan distintas denominaciones, la más conocida es Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El propósito central de este enfoque es construir un formato pedagógico alternativo que prevalece en nuestras escuelas, que está basado en un docente que explica y pregunta al grupo, y en estudiantes que toman notas y responden preguntas. El trabajo en proyectos requiere que los estudiantes indaguen, planifiquen y construyan un conjunto de conocimientos contextualizados en torno a un tema, desafío o problema relevante. En la realización de un proyecto, los estudiantes desarrollan un conjunto amplio de habilidades de pensamiento, investigación y relacionamiento con otros⁸.

El trabajo en torno a proyectos tiene una larga tradición pedagógica que se remonta a los trabajos de Dewey y Kilpatrick, en particular al artículo El método de proyecto, publicado por este último en 1918 (Kilpatrick, 1918). Su propuesta partía del supuesto de que el aprendizaje es significativo en la medida en que está vinculado con los intereses de los estudiantes y proponía que la

8. Véase en mi blog la entrada “Trabajar por proyectos: ¿cuándo y cómo?”: <https://www.pedroravela.com/post/trabajar-por-proyectos-cuando-y-como>

base de éste fuese la realización de proyectos de investigación sobre temas relevantes para los estudiantes.

Más recientemente el enfoque de enseñanza para la comprensión puso el énfasis en la importancia de que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda y significativa de los temas que estudian. Los docentes se enfocan en identificar conceptos fundamentales e ideas clave de un tema o disciplina, y diseñan actividades y experiencias de aprendizaje que ayudan a los estudiantes a construir una comprensión sólida de esos conceptos. Se busca que los estudiantes comprendan el por qué y cómo de lo que están aprendiendo, en lugar de simplemente aprender datos aislados. Se prioriza la profundidad en la comprensión por encima de la cobertura superficial de una gran cantidad de temas.

El enfoque fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el razonamiento, ya que se espera que los estudiantes reflexionen sobre el contenido y lo relacionen con sus propias experiencias y conocimientos previos. Los estudiantes son desafiados a investigar, analizar, sintetizar y evaluar la información, lo que les permite construir un conocimiento más profundo y duradero.

La evaluación no se realiza a través de pruebas escritas de lápiz y papel, sino de exhibiciones de comprensión. Son actividades o proyectos en los cuales los estudiantes demuestran y comparten públicamente su comprensión profunda de un tema o concepto en particular. Estas exhibiciones pueden adoptar diferentes formas, como presentaciones, proyectos visuales, debates, representaciones teatrales, informes escritos, exposiciones, entre otros.

El propósito de las exhibiciones de comprensión es que los estudiantes puedan mostrar su comprensión de una manera auténtica y significativa, más allá de responder preguntas o comple-

tar pruebas. Estas actividades permiten a los estudiantes aplicar su conocimiento y habilidades en un contexto real o simulado, demostrando su capacidad para relacionar conceptos, resolver problemas y comunicar sus ideas de manera efectiva. De allí se deriva la noción de *evaluaciones auténticas*.

Las exhibiciones de comprensión también ofrecen la oportunidad de que los estudiantes reciban retroalimentación de sus pares, docentes y posiblemente, también de otros miembros de la comunidad. Esto les permite reflexionar sobre su aprendizaje, identificar fortalezas y áreas de mejora, y mejorar su comprensión y desempeño en general. Además, las exhibiciones de comprensión fomentan la motivación intrínseca de los estudiantes, ya que les brindan un sentido de propósito y relevancia al mostrar cómo su aprendizaje puede tener un impacto real en su entorno. Al tener que presentar su comprensión de manera pública, los estudiantes se comprometen más con el proceso de aprendizaje y se sienten más motivados para profundizar en su conocimiento⁹.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) está teniendo un desarrollo importante en los últimos años y tiene varias características importantes que implican una transformación sustantiva del formato pedagógico de la sociedad industrial.

En primer término apela a la motivación interna de los estudiantes para investigar y producir, antes que al cumplimiento de una obligación para alcanzar una calificación.

En segundo término, propicia la comprensión de un conjunto acotado de conocimientos relevantes para un proyecto, en lugar de intentar cubrir una presentación sistematizada de un conjunto demasiado extenso de conocimientos predefinidos en un

9. Véase en mi blog la entrada “Sin motivación no hay aprendizaje”: <https://www.pedroravela.com/post/cómo-dar-sentido-a-la-educacion-para-los-adolescentes>

programa escolar de manera descontextualizada. Facilita además el abordaje integrado de conocimientos de distintas disciplinas.

En tercer lugar, promueve y valora las capacidades de los estudiantes para utilizar el conocimiento en el abordaje de situaciones y problemas.

En cuarto lugar, habilita el trabajo colaborativo en torno a los proyectos y permite romper la estructura estándar de agrupamiento de los estudiantes. Muchas veces el trabajo en proyectos se realiza con varios grupos de estudiantes de una misma edad que trabajan en forma simultánea orientados por varios docentes. Los equipos de trabajo pueden también conformarse con estudiantes de distintas edades.

Finalmente, el trabajo en torno a proyectos permite canalizar la diversidad de capacidades e intereses de los estudiantes, habilitando distintas formas de expresión de los aprendizajes.

Estas características no se producen de manera automática por el sólo hecho de proponer un proyecto a los estudiantes. Por el contrario, es necesario construirlas y cada una de ellas encierra un desafío. La motivación debe ser construida. Hacerlo requiere de un cuidadoso trabajo inicial en el planteamiento del desafío, habilitando la posibilidad de que los estudiantes elijan entre varios proyectos y entre diversos aspectos o modos de abordar un mismo proyecto. Si esta etapa inicial no se realiza bien, se corre el riesgo de que el proyecto sea realizado como una tarea más que hay que cumplir, sin involucrarse realmente en él. La comprensión de conocimientos también requiere tiempo y trabajo. No se genera simplemente haciendo el proyecto. Puede implicar la realización de clases convencionales en torno a ciertos temas relevantes para el proyecto y establecer requisitos acerca del grado en que el proyecto debe estar fundamentado en conocimientos

específicos. El trabajo colaborativo no se produce espontáneamente. Es necesario destinar tiempo al aprendizaje de cómo trabajar en equipo en forma efectiva y evaluar el funcionamiento de los equipos. Asimismo, es un desafío complejo el abordaje de la evaluación de lo aprendido, considerando tanto el producto final alcanzado como la dimensión colectiva del trabajo realizado y el aprendizaje individual de cada estudiante.

Por lo tanto, trabajar un proyecto no es equivalente a planificar un conjunto de actividades y temas de distintas disciplinas articuladas en torno a un tema central para que se realicen. El Instituto Buck para la Educación (BIE) define siete elementos esenciales en el diseño de un proyecto¹⁰.

1. Se parte de un problema o pregunta significativa, que realmente resulta motivadora y desafiante para los estudiantes y que implica un nivel de desafío apropiado.
2. Se desarrolla a través de un proceso de indagación riguroso y sostenido en el tiempo que requiere formular preguntas, encontrar información y aplicarla a la resolución del problema.
3. Implica la realización de actividades auténticas, utilizando estándares y herramientas similares a las que se emplean en el mundo real, o respondiendo a intereses y preocupaciones personales de los estudiantes.
4. Involucra la participación de los estudiantes a través de la toma de decisiones sobre el tipo de proyecto, la forma de trabajar y el producto final, así como a través de la expresión de sus opiniones y puntos de vista en torno al tema.

10. Véase https://sepade.cl/web/wp-content/uploads/2017/12/02A_bie_estándar-de-oro-elementos-ABP-1.pdf

5. Incluye un proceso sistemático de reflexión de estudiantes y docentes sobre el aprendizaje, efectividad y calidad de la investigación y de las actividades del proyecto, así como en torno a las dificultades que surgen en el trabajo y las estrategias para superarlas.
6. Involucra instancias de crítica y revisión de las actividades y productos parciales, en los que los estudiantes reciben y dan devoluciones que sirven para mejorar el proyecto.
7. Los productos del proyecto se hacen públicos, presentándolos a audiencias que están más allá del salón de clases.

Estos elementos requieren una construcción modo acumulativa a partir de la experiencia. Los estudiantes no estarán en condiciones de decidir en forma autónoma sobre su proyecto y la organización de su trabajo desde la primera experiencia, sino que esto requiere de un proceso. Por otra parte, la manera de implementar estos elementos depende también del nivel educativo en el que se trabaje; no es lo mismo un proyecto para los primeros cursos de primaria que para la educación media. Lo importante es tener una visión orientadora para ir formando progresivamente a los estudiantes en habilidades clave vinculadas con la capacidad de concebir y llevar adelante un proyecto. Estas habilidades se pueden ir trabajando desde el nivel inicial con actividades adecuadas a cada edad.

Las posibilidades de trabajo en proyectos son infinitas. A continuación se proponen algunos ejemplos.

- Elaborar la guía para una ruta turística. Este proyecto implica sobre todo indagar aspectos de geografía e historia de un lugar o región. Requiere además de competencias de escritura y, eventualmente, de conocimientos matemáticos

básicos para calcular y representar costos y distancias. Puede incluir conocimientos de ciencias naturales para describir la flora y fauna. Puede ser comunicado en distintos lenguajes y soportes: un folleto impreso, un blog, un sitio web, un video, entre otros.

- Un concurso de propuestas de inversión. Para este proyecto la institución educativa define un monto de dinero que está dispuesta a invertir en actividades, infraestructura o equipamiento y convoca a los estudiantes a que presenten propuestas. Los estudiantes pueden conformar grupos para presentar sus iniciativas y deben justificar su importancia o beneficios. Las propuestas deben cumplir con ciertos requisitos—redacción, diagnóstico, plan de implementación, beneficios, costos— y pasan por un proceso de preselección. Las que cumplen con los requisitos se difunden por distintos medios —carteles, folletos, redes sociales— y se someten a votación (cada equipo desarrolla su propia campaña de difusión). La propuesta elegida es financiada e implementada.
- Una campaña de sensibilización sobre los plásticos. El proyecto implica, en primer término, investigar y comprender las dimensiones y consecuencias del crecimiento exponencial de los residuos plásticos que desechamos cada año y que están llegando al fondo de los océanos e incluso a las zonas polares. En segundo lugar, requiere diseñar una campaña de sensibilización, para lo cual es necesario definir y estudiar públicos objetivo y emplear diversidad de medios y plataformas de comunicación.
- Diseñar y programar un robot para combatir la leptospirosis. Este proyecto fue desarrollado en el marco de un taller de Robótica. En este taller los estudiantes se agrupaban

por fuera de sus grupos de clase habituales para desarrollar un robot. Cada equipo podía definir la utilidad del robot a construir. Uno de los equipos decidió hacerlo con el fin de combatir la leptospirosis, una infección producida por una bacteria que se transmite principalmente a través de la orina de las ratas. La estrategia del equipo consistió en construir un robot para dispersar cloro en las cunetas de su localidad, con el fin de eliminar las bacterias. Además de programación, el proyecto les exigió conocimientos de Biología y Química.

Educación proyectiva

Un paso más en este camino es la propuesta denominada *educación proyectiva* desarrollada por el maestro y pedagogo uruguayo Leonardo Ferrer (2006). En esta propuesta el trabajo en proyectos no se limita al aula sino que involucra un rediseño de toda la escuela en torno a la formación de la capacidad de proyectar concebida como el elemento distintivo de los seres humanos. Este rediseño incluye la reorganización de los tiempos, espacios y las maneras de agrupar a los estudiantes, con el fin de colocar a la capacidad de decisión autónoma y de formulación de proyectos personales y colectivos como ejes de la educación. Afirma Ferrer:

El hombre se distingue de las demás especies por su capacidad de realizar proyectos, de imaginar realidades y construirlas; pero esta capacidad no se reproduce automáticamente como la de cazar de los gatos, o de construir nidos de los pájaros. Se realiza mediante la educación. El nudo de uno de los grandes dramas humanos y de la acción educativa en general, radica en que la capacidad de proyectar incluye la de hacer de los otros hombres instrumento de un proyecto...

Cada estructura social ha funcionado con una diferente relación cuantitativa y cualitativa entre proyectantes y proyectados. La condición de proyectado o proyectante no es absoluta. Aun las personas cuyo desempeño en la producción de bienes sociales tiene un carácter puramente instrumental, tienen espacios de proyectividad. Muchas personas se ubican en relaciones sociales que no se definen claramente en uno u otro sentido o están en la doble situación de proyectantes en determinadas áreas de la vida social y de proyectados en otras.

En la sociedad industrial conformada en lo fundamental por un pequeño grupo controlador de medios materiales de producción y un gran sector de trabajadores manuales e intelectuales, se constituyó un tipo de escuela, la escuela universal, primero memorística y luego “activa”, que tuvo como principal objetivo la instrumentalización masiva... se propagaron valores como la disciplina, la obediencia y principalmente la conformidad con la condición de ser proyectado, sólo limitada por la conciencia del derecho a recibir lo necesario para la subsistencia... (Ferrer, L., 2006 pp. 14, 22, 46-47).

En la sociedad del conocimiento, a la que Ferrer denomina *sociedad gestionista* —ya que cada persona debe gestionar un amplio abanico de aspectos— la educación formal debe reformularse en torno a la capacidad proyectiva, que implica trabajar en equipo, planificar, cogestionar, proponer y decidir.

La sociedad gestionista a la que nos asomamos valora más la autodisciplina que la obediencia, el compromiso que el cumplimiento del deber. Sin compromiso, sin autodisciplina, sin espíritu creativo, sin empatía, no hay proyecto. Educar para el proyecto no supondrá pues «rescatar» sino consolidar una nueva escala de valores que emerge de las relaciones sociales de co-gestión, de con-vivencia (p. 53).

El modelo escolar propuesto por Ferrer combina instancias programáticas e instancias de facilitación. Las instancias progra-

máticas están dirigidas a introducir a los estudiantes en los lenguajes y saberes indispensables para comprender la sociedad. Constituyen un prerrequisito para proyectar. Son definidas por los docentes. Su objetivo es propiciar “el ingreso de niños y jóvenes en un universo de ideas y conocimientos que trascendiendo al de su entorno cultural y a su interés inmediato, les dé un marco adecuado a experiencias y aprendizajes autónomos” (p. 73).

La educación formal no puede dejar la cuestión del interés librada a la suerte, limitándose a facilitar demandas... La institución educativa debe incluir pues instancias programáticas, es decir una secuencia «artificial» de aprendizajes. De otro modo sería imposible la transmisión del conocimiento social acumulado. En la instancia de aprendizaje programático el objeto, el ritmo y el modo de aprendizaje es propuesto por la institución (p. 73).

En las instancias de facilitación, los estudiantes trabajan en torno a sus propios intereses y motivaciones. Ellos definen el contenido de las actividades y a través de la formulación de proyectos.

A proyectar se aprende proyectando. En esta instancia la intervención del educador debe ser la de facilitar las actividades proyectivas propuestas por el educando... el objeto, el ritmo y —en cierta forma— el modo de aprendizaje es propuesto por el alumno... los estudiantes conforman por su propia iniciativa grupos diversos de los habituales, con diferentes edades, en torno a un interés compartido... En la instancia de aprendizaje facilitado el alumno hace conciencia de la relación entre fines y medios, aprende a considerar los instrumentos materiales y espirituales requeridos para concretar un objetivo, fortalece la capacidad volitiva, aprende a preguntar y a escuchar... (p.74).

Las instancias de facilitación requieren de una organización distinta de los tiempos, espacios y agrupamientos de estudiantes. Los grupos se conforman a partir de los proyectos. La escuela

proyectiva incluye, además una cantidad de momentos en que los alumnos deciden por sí mismos qué actividades realizar, dentro de un menú de opciones que incluye lectura, arte, ajedrez, ciencia, entre otras.

Estructura de la función proyectiva

Deseo

Un proyecto comienza por un deseo. Podría decirnos que desear es algo natural, ajeno a la cuestión educativa. Sin embargo, su aparición, calidad y desarrollo está educativamente condicionado; la actividad proyectiva requiere de una determinada cultura emocional, de determinada sensibilidad, el deseo está vinculado a una escala de valorizaciones, es un producto de la experiencia social y por ende, objeto de educación.

Propósito

Una segunda instancia es el planteo de propósito, en la que el deseo se manifiesta como intención de ser realizado. La actitud propositiva está relacionada con el factor psicológico; el propósito supone a la vez que una fuerte manifestación de deseo, la disposición a enfrentar los desafíos de la construcción y la confianza en poder hacerlo.... Lejos de ser algo innato, la actitud propositiva es producto de la experiencia educativa.

Análisis de situación

En tercer lugar se realiza un análisis de situación. El propósito se coteja con el contexto objetivo y subjetivo, se indagan implicancias, se atienden antecedentes, se recaban opiniones, se ubica el lugar del posible proyecto en una estructura jerárquica personal, se ubican fuentes de información y formación. Realizar un análisis de situación requiere aprender a pensar la realidad como estructura... a identificar cuáles son los elementos fundamentales que la determinan.

Construcción virtual

A partir del análisis de situación, se realiza la construcción de un objeto virtual, un modelo simbólico a ser transformado en objeto (material o espiritual). La construcción virtual se va estructurando en una serie de fases durante las cuales el individuo construye sucesivas imágenes y va ajustándose a la situación contextual, a diversas condiciones de factibilidad, hasta que llega a una imagen virtual estable.

Planificación

Se pasa entonces a la planificación, al trazado de una estrategia, a la organización de los medios materiales e intelectuales, y dado el caso, a la estructuración de equipos, asignación de roles y fijación de reglas de funcionamiento, a la definición de plazos. La planificación es una construcción virtual desarrollada en el tiempo, una serie continua de construcciones virtuales cuyo desarrollo no es mecánico ni mucho menos.

Realización

Se llega así al proceso de realización. En esta fase, más o menos extensa, se va accediendo a productos parciales, hasta que se arriba al producto final. Durante el proceso se evalúa permanentemente la efectividad de los logros parciales en relación al objetivo final e incluso se ajusta el propio objetivo. En la realización intervienen sustancialmente las estructuras emocionales de los realizadores. La transformación de la realidad es ruptura de inercias y por tanto, supone un esfuerzo no sólo físico sino también espiritual.

Evaluación

La evaluación es la comparación entre imágenes virtuales y construcciones reales. En los procesos proyectivos se realizan permanentes evaluaciones informales y determinadas evaluaciones formales. En el desarrollo de actividades gestionistas la evaluación es una instancia más permanente y general que la que se realiza en actividades fundamentalmente mecánicas y relativamente permanentes.

Leonardo Ferrer (2006). Educación Proyectiva. Apéndice 3.

Una de las conceptualizaciones muy interesantes que aporta Ferrer es lo que llama *estructura de la función proyectiva*, que incluye los elementos centrales de la experiencia de concebir y llevar adelante un proyecto. Estos elementos, más que un conjunto de pasos a seguir, constituyen una visión acerca del tipo de habilidades que deberíamos trabajar con los alumnos a través de los proyectos.

La propuesta de educación proyectiva constituye un camino especialmente prometedor a la hora de buscar nuevos formatos educativos que permitan superar el modelo homogeneizador y meritocrático propio de la sociedad industrial, y construir la escuela para el siglo XXI. Implica no sólo nuevos modos de trabajar en el aula, sino sobre todo una manera nueva de pensar la organización de los tiempos, los espacios físicos, el agrupamiento de los alumnos, la organización de los aprendizajes y la evaluación. Implica además nuevas maneras de concebir y organizar el trabajo docente.

Un par de años atrás tuve la oportunidad de formular una visión sobre cómo organizar la escuela de otra manera, en el marco de una demanda del Proyecto CREER Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú (Ravela, 2021). Esta visión está basada en la propuesta de Ferrer sobre educación proyectiva y en el trabajo en torno a un modelo pedagógico para las escuelas de tiempo completo en Uruguay, en el que tuve la oportunidad de participar a fines de los 90. Esta visión puede ayudar a pensar en nuevas rutinas y formas de organizar la vida escolar. Entiendo que esto tiene una importancia enorme, porque las reformas curriculares suelen obviar esta cuestión. Se piensan como reformas de lo que enseñan los docentes y aprenden los alumnos, pero mantienen sin cambios lo sustancial del modelo escolar de la sociedad industrial.

Mi propuesta, que no pretende estar acabada sino apenas invitar a imaginar nuevas maneras de organizar la escuela, está organizada en torno a ocho espacios curriculares o tipos de actividades que combinan distintas formas de trabajo y de agrupamiento de alumnas y alumnos. También a título ilustrativo, sugiero un esquema de organización semanal de las actividades de la

escuela (ver Figura más abajo). Los espacios curriculares serían los siguientes.

- Trabajo en proyectos (grupos de alumnos de distintas edades).
- Espacios de trabajo sistemático en los saberes básicos — Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales (agrupamiento por edad)—.
- Espacio de lectura personal (sin agrupamiento).
- Expresión artística (grupos de alumnos de distintas edades).
- Taller de escritura (agrupamiento por edad).
- Hora de juegos y espacios optativos (sin agrupamiento).
- Hora de grupo y convivencia (agrupamiento por edad).
- Espacio de trabajo personal (bitácora, planificación, apoyo personalizado) (sin agrupamiento).
- Una explicación un poco más detallada de la propuesta se puede encontrar en la publicación que está disponible en la web.

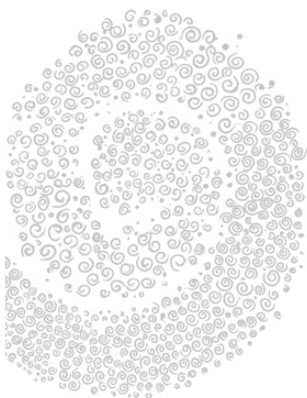
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Sistemático rotativo mensual	Taller de escritura	Sistemático rotativo mensual	Taller de escritura	Sistemático rotativo mensual
Espacios colectivos optativos	Espacio personal	Espacios colectivos optativos	Espacio personal	Espacios colectivos optativos
Hora de juegos	Hora de juegos	Hora de juegos	Hora de juegos	Hora de juegos
Biblioteca	Expresión artística	Biblioteca	Expresión artística	Hora de grupo
Proyectos	Proyectos	Proyectos	Proyectos	Proyectos
Proyectos	Proyectos	Proyectos	Proyectos	Proyectos

Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta de educación proyectiva y el modelo pedagógico de escuelas de tiempo completo en Uruguay.

Referencias

- Basso, L., Cardoner, M., De Bonis, P., Ferrarelli, M., Martínez, S. y Ravela, P. (2022). *Aprender en comunidad. Prácticas colaborativas para transformar la evaluación*. Grupo Magro.
- Coen, E. (2012). *De las células a las civilizaciones*. Planeta.
- Ferrer, L. (2006). *Educación proyectiva. Un aporte al debate educativo*. Tradinco.
- Grompone, J., (2014). *La danza de Shiva. Libro 5. La construcción del futuro*. Fin de Siglo.
- Kilpatrick, W. (1918). *The Project Method*. Teachers College, Columbia University.
- Ravela, P. (2021). *Nuevos formatos pedagógicos para una escuela sin grados*. GRADE, Proyecto CREER, Aportes para el Diálogo y la Acción 24.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro G. (2023). *Construir un vitral. El acompañamiento pedagógico como herramienta de transformación*. Grupo Magro.





Horizontes educativos no escolarizados

Carlos Calvo Muñoz¹¹

Crisis de la escolarización

La escuela está en crisis, no sólo por los resultados de los procesos de enseñanzas y de aprendizajes inadecuados e impertinentes que tensionan al profesorado y frustran al estudiantado, sino principalmente porque está mal concebida e ideológicamente sesgada en la orientación de sus procesos pedagógicos y administrativos.

Las enseñanzas escolares rara vez entusiasman al alumnado y, por qué no señalarlo, tampoco al profesorado. La razón más básica se debe a que se asume que a la escuela se va a aprender lo que no se sabe, lo que es verdad, pero de ello se infiere que alguien enseñará lo que el/la otro/a no sabe y que deberá aprenderlo tal como esa persona lo plantea. Esto favorece la repetición mecánica y rechaza la indagación autónoma. Se pasa por alto el rol crucial que desempeñan la exploración, la observación y la experimentación, así como la equivocación, el error y la confusión, a lo largo

11. Universidad Católica del Norte, Chile. carlosmcalvom@gmail.com. +56 9 8360 2544

Doctor en Educación; profesor de Filosofía; antropólogo educacional, investigador sobre la contradicción entre el aprendizaje informal (educación) y las dificultades de aprender en la escuela, centrada en la repetición. Me he apoyado en la teoría del caos y las ciencias de la complejidad para proponer des-escolarizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolares apoyándonos en la propensión a aprender y a enseñar propia de todo ser humano.

del complejo entramado que generan las complejas relaciones entre el enseñar y el aprender.

Por otra parte, dado que en la escuela se propician relaciones de verticalidad, aunque en los discursos y documentos oficiales se promueve la horizontalidad, se han ido consolidado pautas culturales en las que predominan las normas administrativas y su aplicación por encima de cualquier otra consideración. La normativa y el reglamento guían, decretan y prescriben. Esto le resta autonomía al profesorado y cada día lo desprofesionalizan un poco más. Ahora bien, y de manera contradictoria, se afirma que es el profesorado quien sabe y debe enseñar, y que el estudiantado es quien ignora y debe aprender.

Asimismo, la escuela presenta serias dificultades para adaptarse a los diferentes cambios sociales y tecnológicos, en gran medida porque sus estructuras administrativas se han convertido en burocracias de gigantes en manos de liliputienses. Se supone ingenuamente que dado que las normas reglamentan lo que se debe hacer y prescriben lo que no se debe llevar a cabo, serán garantía suficiente, aunque no necesaria, para que los procesos se desarrollen tal como se han planificado. Todo esto es de una candidez abismal porque se presume que no habrá problemas y si los hubiera, se sabrá cómo superarlo (Medina, 2023).

Además, se olvida, o se pasa por alto que la burocracia se vuelve centralizada, piramidal, jerárquica y dependiente de cadenas de mando; además, convierte en hábito los modos de transmitir las órdenes y se expande hasta donde le resulte posible (Mancuso, 2020). Aunque el trabajo no crezca, el burócrata encuentra el modo de multiplicar el número de subordinados, lo que le lleva a ser cada vez más imperfecta y crear círculos administrativos viciosos. La imperfección se manifiesta en el enredo que provocan aquellas normas que se contradicen entre ellas y que inhiben la

conducta por las posibles sanciones administrativas. Como resultado se deja de educar y aprender, se autojustifican las omisiones y la apariencia se convierte en un fin en sí misma, a través de la simulación y el disimulo: “se hace como que se enseña y se hace como que se aprende”.

Las reformas escolares y sus intenciones de cambio no despegan, a pesar de los apoyos que hayan podido alcanzar y los logros materiales, tales como bibliotecas, laboratorios, equipamiento computacional, construcciones, mejoras salariales, capacitaciones especializadas e, incluso, estudios de postgrado de muchos/as docentes. A pesar de todo ello, las prácticas didácticas no mejoran significativamente y los aprendizajes siguen siendo esquivos, de tal modo que el fracaso escolar continúa afectando a la mayoría de los/as estudiantes, especialmente entre los “condenados de la tierra”, aquéllos que ya han sido “desheredados” por ser quienes son (Fanon, 1961). Quienes no naufragan, difícilmente pueden usufructuar de sus aprendizajes porque la mayoría de ellos los aprendieron de manera descontextualizada y tampoco saben cómo aplicarlos ni para qué les sirve haberlos aprendido. Este estropicio genera *privación cultural*, que es una de las consecuencias que más lastre social acarrea, junto a patologías paidogénicas que convierten al estudiante en una persona incapaz de descodificar los códigos de su cultura y le dejan a merced de las apariencias, de las noticias falsas y a vivir en el mundo de las sombras de la caverna descritas por Platón.

Los intentos para superar esas secuelas demandan tiempo, atención especial y otras didácticas porque las anteriores no dieron fruto. Si se siguen usando sólo se profundizará en el daño producido y aumentará el descorazonamiento y el desánimo, se volverá a culpar al estudiante por flojo, por pobre, por marginado o por la razón que se invente. Y por supuesto, también se imputa-

rá al profesorado, sea por falta de experiencia, dedicación y profesionalismo. Si no fuera suficiente, se recriminará a las familias por no apoyar al estudiante, por su origen étnico y su disfuncionalidad educadora. No insinúo que los actores mencionados no tengan responsabilidades, pues sí la tienen y en grados diversos, pero nunca al modo como le corresponde el modelo paradigmático que sustenta a la escolaridad y norma sus procesos (Edwards *et al.*, 1995; López *et al.*, 1984).

Según mi parecer, el causante de todo este descalabro educativo es la concepción de la educación que ha escolarizado sus procesos de enseñanzas y aprendizajes al limitarlos a marcos epistemológicos que dificultan e inhiben su dinamismo relacional. Entre las restricciones más potentes menciono el espacio de la sala de clases, que conflictúa con el del recreo; la temporalidad de la sesión lectiva, que choca con la distracción y el cansancio; la lógica binaria dicotómica, que colisiona con la lógica difusa; los códigos lingüísticos elaborados en tensión contra los códigos restringidos y los no verbales; la compartimentalización disciplinaria de los contenidos, que impide la sinergia y el holismo en el aprendizaje; la secuencialidad de sus planificaciones en tensión con el caos que tiende a autoorganizarse de acuerdo a patrones emergentes; la segmentación programática, que impide la emergencia de niveles de complejidad creciente.

A propósito de la distracción, se cuenta que Einstein en Princeton salía a un pequeño bosque, conocido como el *Institute Woods*, cuando se sentía abrumado por sus ideas que no lograba ordenar. En ese momento buscaba ahondar la desorientación para alcanzar la intuición clarificadora. Más aun, aconsejaba a sus estudiantes que sí tenían que elegir entre obtener conocimiento y mantener una relación con el misterio, deberían elegir el misterio (Ferguson, 2019) porque éste nutre la curiosidad y resignifica los

interrogantes, al tiempo que se crean unos nuevos: qué es, cómo acontece, por qué y para qué sucede, en qué es diferente *a* y semejante con. Los interrogantes movilizan porque inquietan a quien interroga a condición de que no sea sancionado por las probables y, tal vez, inevitables equivocaciones y errores (Gray, 2013).

Ese tipo de distracción corresponde a una suerte de inmersión meditativa que concentra energéticamente toda nuestra atención. Se trata de un momento emocionante en el que somos una sola entidad con todo lo existente. Irrumpe sorpresivamente desde el asombro inocente y genuino ante la novedad, y puede suscitar la emergencia de una relación serendípica, después de la cual todo cobra otra perspectiva. Ahora bien, y no obstante su riqueza que trasciende lo meramente cognitivo, es efímera, frágil y se rompe con facilidad como si fuera una pompa de jabón. Además, si no tomamos nota de ella, es altamente probable que la olvidemos, probablemente para siempre.

Desgraciadamente ese tipo de distracción no tiene cabida en la escuela. Ciertamente que existen otras formas de distracción que no tienen nada que ver con la descrita, pero que el profesorado debe aprender a diferenciarlas para no reprimir aquéllas en que anidan ese misterio y a reconocer qué las causa para poder provocarlas sutilmente. Pienso que la Programación Neurolingüística (PNL) podrá darnos algunas pistas interesantes, las que unidas a la experiencia observacional de la comunicación no verbal por parte de nuestros estudiantes, nos permitirían apoyar este tipo de distracción generativa.

Otra consecuencia desafortunada de la escolarización se expresa en la presión negativa que reciben quienes se animan y se atreven a innovar por parte de sus propios colegas de trabajo y equipos directivos. Unos tratan de que no mueva mucho las aguas y los otros temen ser reemplazados. Esto favorece climas de me-

diocridad. Lo anterior, no dudo que existen excelentes maestros/as que logran asombrar a sus estudiantes con los misterios que les muestran, y que despiertan su curiosidad y entusiasmo para continuar aprendiendo, cada vez con más autonomía colaborativa (López de Maturana, Calvo, Tirado y Catalán, 2013). Lamentablemente son pocos/as, pero lo suficientemente significativos para poder mostrar que educar no sólo es posible, sino altamente probable que si quien lo hace se atreve a des-escolarizar sus procesos de enseñanzas y aprendizajes de sus estudiantes.

¿Qué es escolarizar?

La escolarización ha cooptado los procesos educativos, apropiándose de su riqueza y forzándola a desplegarse bajo sus normativas técnico-pedagógicas y administrativas. La cultura escolar concibe los procesos de enseñanzas y aprendizajes de acuerdo a un ordenamiento secuencial que va de lo más simple a lo más complejo. El problema es que por efecto de la misma cultura escolarizada, lo simple deviene simplista y superficial y lo complejo transmuta a complicado. En gran medida esta consecuencia se debe a que al ordenar los procesos de enseñanzas y de aprendizajes de acuerdo con ciertos criterios, que pueden ser muy pertinentes, pero que en su aplicación le restan de la riqueza caótica de su emergencia.

Precisar el momento de inicio y término de un proceso escolar es sencillo, pues coinciden con el comienzo y la finalización de la hora de clases. En cambio, esto no es así con cualquier proceso educativo, entre otras razones, porque intervienen muchas variables que interactúan caóticamente mientras van autoorganizándose hacia mayores niveles de complejidad. Considero que podemos hipotetizar que principia cuando el/la educando/a se *asombra* ante lo que le llama la atención, lo que despierta su curiosidad

que le lleva a observar y experimentar, lo que podría no tener fin. Esto puede provocar la emergencia de preguntas o el silencio que deslumbra y deja sin palabras.

La enseñanza escolar, por el contrario, rápidamente afecta al entusiasmo del/la profesor/a novel. La demanda laboral causada por la cantidad de clases lectivas, las tutorías a estudiantes, la preparación de las lecciones y la corrección de los trabajos estudiantiles, inexorablemente minan el entusiasmo, al tiempo que la rutina de hacer siempre lo mismo y del mismo modo deviene *habitus* en el *ethos* profesional (Bourdieu, 1988), salvo excepciones notables por su escasez y valor educativo a imitar por los colegas, pero que no impactan, salvo para relatos anecdóticos.

El espacio monoproxémico del aula y el tiempo cronológico que mandata la duración de las clases constriñen el acontecer escolar. La docencia escolar encuentra su rumbo secuencial paso a paso, según la planificación diaria, y la adecuación temporal para alcanzar a enseñar los contenidos curriculares. La evaluación “objetiva” de los aprendizajes actúa como placebo porque explica desde la “neutralidad” del proceso evaluativo la calidad de los aprendizajes de sus pupilos/as. Estas prácticas, gradualmente al comienzo y luego como avalancha, conforman las condiciones para pronosticar los límites del rendimiento y las capacidades personales y grupales. Al profetizar no sólo se anuncia el efecto, sino que pronto se convierte en su causa.

La educación, por otra parte, no acontece linealmente en el espacio monoproxémico ni en el tiempo cronológico, que es cuantificable y medible, sino que también fluye en el espacio/tiempo gobernado por kairós, el tiempo de la oportunidad en el que algo está sucediendo, y el espacio/tiempo aión, el de la experiencia, el juego, la intimidad y el silencio (Cavasin, 2007; Pulino, 2007). Dado lo anterior, la educación es eminentemente histórica,

a diferencia de la escolarización que, aunque lo intente, se margina del dinamismo de todo proceso en desarrollo y los estudia asumiendo neutralidad, como sucede con la educación ciudadana y sexual. El orden escolar es aséptico, estéril y *necrófilo*. En consecuencia, la escuela y sus actores actúan como seres ahistóricos con todos los conflictos que ello les causa porque no están al margen del caótico devenir histórico.

Los procesos educativos fluyen en contextos caóticos y se retroalimentan gracias a un incesante ir y venir mientras se autoorganizan. Ahora bien, nada de esto corresponde al desorden escolar, tampoco a la indisciplina ni a la insubordinación, sino a la dinámica del devenir de la vida, que explora, tantea, prueba, selecciona y corrige sin fin. Siempre nos educamos y al hacerlo *somos* y *estamos* en el proceso; pero sólo nos escolarizamos ocasionalmente y cuando lo hacemos, sólo *estamos*, pero no somos el proceso.

Paralelo entre escolarización y educación

Escolarización	Educación
Repite relaciones preestablecidas.	Crea relaciones posibles, probables y realizables.
Sistema cerrado entrópico.	Sistema abierto que se autoorganiza.
Orden.	Caos que tiende al orden.
Organización forzada.	Autoorganización.
Certeza, confluencia.	Incertidumbre, bifurcaciones.
Acierto, exactitud.	Acierto y equivocación.
Lógica dicotómica (límites precisos).	Lógica difusa (límites borrosos)
Contradicciones: sabe o ignora, caos u orden, comprensión o confusión, conservación o cambio.	Paradojas: sabe e ignora, caos y orden, comprensión y confusión, conservación y cambio.

Repite criterios de búsquedas.	Genera criterios de búsqueda.
Centrado en las respuestas.	Centrado en las preguntas.
Centrado en las respuestas.	Generación de hipótesis: ¿qué tal si...?
Uniformidad.	Diversidad.
Convergencia.	Divergencia y convergencia.
Lenguaje único: disciplinar.	Lenguajes diversos: disciplinar, no verbal y popular.
Espacio monoproxémico (cerrado).	Espacio multiproxímico (abierto)
Tiempo cronológico.	Tiempo histórico (cronos, kairós y aión).
Lenguaje único: disciplinar.	Lenguajes diversos: disciplinar, no verbal y popular.
Orientado en el producto predefinido.	Centrado en el proceso y la emergencia del producto.
Al superficializar complica.	Al simplificar percibe la complejidad.
Las relaciones se complican por falta de contexto.	Las relaciones generan complejidad creciente.
Individual.	Comunitaria.
Generacional.	Transgeneracional.

Golondrinas que no hacen verano

En el mundo escolar es frecuente asumir que al estudiante hay que enseñarle a pensar. Aquello no es cierto, pues todo ser humano está dotado para hacerlo bien, pues de ello ha dependido la sobrevivencia del individuo y la especie. Ciertamente que se puede enriquecer, tal como podemos mejorar nuestro caminar o saborear discriminando mejor o cantar más entonado. La postura epistemológica de la deficiencia se infiltra en todos los niveles de la educación formal y deplorablemente, desde hace años ha infec-

tado a muchos jardines infantiles (Calvo, 1986), que orientan su trabajo educativo imitando la escolarización cercana presionando a los/as infantes a aprender a leer y escribir lo antes posible. No hay argumento que justifique quitarles la infancia ni tampoco les asiste derecho alguno a quienes lo postulan y exigen. También se afecta gravemente a la educación de jóvenes y adultos (EPJA) porque ellos/as han sido eufemísticamente estigmatizados como vulnerables, ocultando de ese modo que ya han sido vulnerados por la sociedad y por el mismo sistema escolar que les ha hecho fracasar (Calvo, 2013).

Estas consecuencias son antiguas en la escolarización y la literatura educacional las ha reconocido llamándolas *efecto Pigmalión* y *profecía autocumplida*, entre otras expresiones. Recuerdo el impacto que me causó la lectura del estudio de caso etnográfico de Rosenfeld (1971) en una escuela vulnerada en Harlem, donde muestra que, a pesar del trabajo de los estudiantes negros, nadie les creía, ni siquiera sus profesores/as que los consideran ineducables. Como compensación negativa, los estudiantes le rechazan con hostilidad y tampoco valoran que la escuela puede ayudarles. Al finalizar el año y después de obtener buenas calificaciones finales, el director rechaza los resultados y exige una nueva prueba, bajo la supervisión de otros docentes, pues atribuye ingenuidad fiscalizadora al profesor. Los estudiantes vuelven a aprobar y el director, mientras guarda bajo llave las pruebas, comenta tajante y sarcásticamente *igual copiaron*.

En la misma línea, el antropólogo Harry Wolcott (1974) al realizar una investigación etnográfica con niños/as *Kwakiut*. Canadá, constata que su rol de educador es el de aculturar a sus estudiantes, esto es, hacer lo posible para que pierdan su cultura *Kwakiut* y se conviertan en canadienses, tal como ha acontecido con todo pueblo subyugado a un poder hegemónico. Quien enseña

representa la cultura que avasalla y excluye. La escolarización es exitosa por negación y no por su contribución a la relación intercultural. Sus estudiantes comprenden el alcance del antagonismo cultural y, por ello, le son hostiles. Esto lleva a Wolcott a darse cuenta que su rol es enemigo de sus estudiantes. Cuando estudié esta etnografía, me dolió profundamente porque me confrontaba radicalmente con mi formación de educador freiriano. Me tomó tiempo aceptar que tenía razón, y que como persona y profesor corría el riesgo de atentar contra la cultura de mis estudiantes convirtiéndome en su enemigo (Calvo, 2020 y 2006).

Algo similar a lo precedente lo encontramos en la película autobiográfica de Jaime Escalante, *Con ganas de triunfar —Stand and deliver—* (1988), boliviano residente en Los Ángeles, California. Escalante decide enseñarles cálculo a sus estudiantes de la Escuela Secundaria Garfield. Sus colegas argumentan que no podrán aprender porque no saben Matemáticas. De hecho, la encargada del área de Matemáticas de la escuela renuncia al cargo arguyendo que Escalante les hace creer en quimeras. Ante los excelentes resultados finales y por un error colectivo en las respuestas, se asume que copiaron en el examen; equivocación que irónicamente fue enseñada por Escalante. Es decir, los/as estudiantes aprendieron bien lo que él, un buen educador, enseñó mal. Se dice que “errar es humano y perdonar es divino”. Tal vez por ello es por lo que la escuela no perdona. Como argumento se invoca que los/as estudiantes son tramposos/as. Además, dado que uno de los evaluadores creció en esa comunidad, afirma que él les conoce y sabe cómo son. Es decir, inevitablemente tramposos. Ante este hecho, cómo no recordar el proverbio que la sabiduría popular ha acuñado a lo largo de los siglos y que nos enseña que “no hay peor cuña que la del mismo palo”.

Al rendir por segunda vez el examen lograron excelentes resultados, por lo que Escalante le pide al director que exija reconocer el primer resultado para dignificar a sus pupilos/as. No he podido averiguar si el director lo requirió como una forma de reivindicar a sus estudiantes. Si no lo hizo, conjeturo que él no creía en que eran capaces de aprender, pero sí que eran capaces de engañar.

Cito deliberadamente autores de hace décadas, con la clara intención de mostrar que los cambios con los que se ha pretendido *reformular* la escolarización, no han logrado cambios significativos que nos entusiasmen y animen, a pesar de todos los esfuerzos personales, administrativos y materiales.

Experiencias educativas que entusiasman

Podemos multiplicar estos relatos, pero aquello no es lo central. Lo relevante es que comprendamos cómo podemos superar el engaño paradigmático que nos lleva una y otra vez a plantear propuestas, que son aporéticas por el modo en que las concebimos. La solución debe ser de corte copernicano, simple en su enunciado y de alcances profundos. La propuesta debe ayudarnos a escapar fácilmente de la fuerza centrípeta de la escolarización que nos engulle hacia su centro que escolariza todo e impide que se manifieste la potente riqueza de la propensión a aprender y enseñar. Algunos ejemplos nos pueden ayudar a discernir qué es lo propiamente educativo, que debemos estimular y proteger de lo accesorio y de lo que podemos prescindir.

En tiempos de pandemia, confinamiento y clases virtuales, Bertha Sarmiento (2020), profesora del Instituto Merani en Bogotá, me comentó cómo sorteaban las dificultades inéditas que les imponía la escolarización por computador. Usando la tecnología

de *Google Earth*, realizaban excursiones virtuales con sus estudiantes con la intención de que mitigaran la falta de compañía e interacción social y afectiva del estudiantado. Cada curso elige un lugar del mundo para visitar, seleccionan videos y graban un relato de la gira. Simulan el vuelo, el aterrizaje; describen los lugares, comparten el almuerzo, conversan e intercambian opiniones gracias a las reuniones vía Zoom para grupos pequeños; esto mantiene la cohesión de los grupos. La excursión les toma dos horas de recorrido, una el almuerzo compartido, y otra el diálogo y los juegos emergentes.

Los(as) estudiantes viajan usando sus equipos digitales. Se han preparado como cualquier viajero(a), visitan el aeropuerto, chequean sus vuelos, aprenden los trámites y códigos propios de los viajes en avión y procedimientos de emigración e inmigración, visitan los museos, eligen alimentos y bebidas. Experimentan las novedades del viaje y aprenden de ellas. Aunque nunca hayan salido de la casa, han vivido emociones análogas al que ha ido físicamente al aeropuerto, visitado un museo, comido y bebido algo diferente. Por supuesto que las vivencias vividas en esos territorios virtuales son muy dispares de la que significaría caminar realmente por una calle, pero la imaginación complementa la información reunida y analizada. Además del viaje, realizan una convivencia virtual al trimestre. Oportunidad que aprovechan para hablar de ellos mismos, de sus anhelos y temores; también comparten el almuerzo. Todo esto alivia el distanciamiento físico y social.

Otro ejemplo educativo, aunque en un contexto radicalmente diferente, corresponde al relato que Claudio Di Girolamo hace de una cena invernal durante la Segunda Guerra Mundial, cuando el hambre era su “compañera inseparable con quien se amanece y se duerme”. Nos cuenta que gracias a la sabiduría de la madre y la

complicidad del padre, pudieron transformar el ambiente pasivo aceptante al que podía conducir la fatalidad de la guerra en un ambiente activo modificante, que alimentó su resiliencia de por vida. La madre y el padre de Claudio invitaron a sus hijos a que adornaran la mesa familiar y les entregaron hojas y lápices para que dibujasen lo que quisiesen cenar ese día.

Y allí se produjo el milagro... Azuzados por mi padre, gran maestro pintor, comenzamos a dar rienda suelta a la imaginación más desbordante y al hambre apenas contenida. Dibujábamos con apuro, con gula mal disimulada, pavos y cerdos, corderos y vacunos adobados en mil formas. Compusimos, entre risas, platos extraños con mezclas exóticas nunca vistas ni imaginadas antes, adornados con fantasía desbordante. Pronto, hicieron falta los lápices de colores... y las salsas y las carnes adquirieron peso, espesor, sabor, calidad táctil y gustativa. De inmediato, comenzó el mercadeo: “¡Cambio cordero por vacuno!” “¡Dos porciones de tallarines con salsa boloñesa por pescado al horno!” “¡Timbal de queso con carne por strudel de manzanas!”... “¡Champaña francés por vino siciliano!”... Y vamos tomando agua y riendo y haciendo fiesta, mientras los papeles volaban por encima de la mesa, al ritmo de ese trueque gozoso... Al rato, nos fuimos a acostar con los estómagos vacíos, pero felices. Ya no teníamos hambre... Había desaparecido, tragado en el torbellino de voces y risas que no le dejaron espacio para que siguiera doliendo... Hoy pienso que en ese lejano 1942 se produjo un milagro de alquimia. Esa noche, la materialidad del hambre se transmutó en fiesta. Fue el momento en que mi madre, con su creatividad, logró poner en escena la metáfora más impresionante que yo haya visto nunca en un escenario (Di Girolamo, 2020).

Esta experiencia, junto a muchas otras, les llevó a transformar una vida paupérrima, que podía haberles atrapado en una fragilidad temerosa, en una vida resiliente que todavía acompaña

al nonagenario Claudio que con su vitalidad y claridad se nos revela como ejemplo a recrear en nosotros. Apoyado en su inquietud incansable nos aconseja que no califiquemos como *alternativas* aquellas experiencias de educación no oficial que realizan algunas denominadas como *escuelas alternativas*, puesto que, si son genuinas, deberían ser reconocidas como *alterativas* porque buscan inquietar, perturbar y transformar a la escuela tradicional y no sólo presentar una opción alternativa la escuela (Pouy, 2107).

De manera análoga a los aprendizajes de Claudio y de sus hermanos, los alumnos del Instituto Merani han trascendido sinérgicamente muchas de las limitaciones que nos impuso la pandemia. Las excursiones virtuales les permitieron a quienes estaban confinados en sus casas, mantener la relación grupal; conocer que existe un documento, el pasaporte, que les da identidad como colombianos en el mundo; agendar y planear un viaje; buscar y conocer con anticipación lo que existe en cada país: historias, climas, estaciones, culturas, comidas, museos, observatorios astronómicos, idiomas; compartir la curiosidad que genera el encuentro con esos mundos nuevos; realizar preguntas que permiten encontrar elementos comunes y diferencias significativas; soñar con que un día podrán visitar esos lugares; tomar consciencia de que el mundo y la vida son más complejos que todo lo que hasta ahora conocen.

Estas experiencias educativas amplían el horizonte, inquietan y entusiasman, a diferencia de muchas prácticas escolarizadas que estrechan el marco conceptual, favorecen el desinterés y la apatía porque se llenan de respuestas a preguntas que no se han formulado y que sólo existen en la programación docente.

La experiencia de la familia de Claudio y de los/as estudiantes de Bertha nos muestra de manera inobjetable que es posible convertir en educacional hasta lo más dramático, claro está que

ello no termina la hambruna ni nadie se desplaza físicamente a otro país. Se trata de un ejercicio teatral, altamente eficiente porque de manera sencilla nos enseña cómo podemos romper las ataduras de la escolarización. Esto es profundamente meritorio y educacionalmente imitable.

Jack Andraka, con trece años investigó por meses cómo diagnosticar el cáncer de páncreas y crear un test sencillo, económico y confiable. Cuando lo logró, se descubrió y comprobó que también servía para detectar el cáncer de pulmón y ovario. Entre otros reconocimientos recibió el *Google Thinking Big Award*, que se entrega al proyecto que aborda un gran problema aparentemente irresoluble (Andraka, 2015). Su madre ha puntualizado que cuando sus hijos le hacían preguntas, antes de responderlas, les motivaba a averiguarlo, formulando hipótesis y poniéndolas a prueba en experimentos. La madre nos enseña que la clave es motivar genuinamente a hipotetizar ¿qué tal si...?, donde se juega con las condiciones que se cambian siguiendo criterios diferentes (Hopkins, 2019).

Por otra parte, William Kamkwamba, muchacho de Malaui, que a sus 18 años y escasa escolaridad “domesticó al viento”, cuando ideó, diseñó y construyó un molino de vientos con desechos que recogía de todas partes. “Con un molino de viento, podríamos, por fin, liberarnos del hambre y de la oscuridad”:

Un molino era la libertad. —Voy a construir un molino de viento.... Yo nunca había tratado de crear nada parecido, pero sabía que si otras personas, en Europa o en Norteamérica, podían construirlos, yo podía hacer lo mismo en Malaui. (Kamkwamba & Mealer, 2018,1519-1522).

Malala, joven paquistaní, Premio Nobel de la Paz en el 2014, que desde los doce años escribía en kurdo en el blog de la BBC

bajo el seudónimo de Gul Makai, detallando la vida bajo la ocupación talibán y promoviendo la educación de las niñas. A los 15 años respondió con dignidad *Yo soy Malala* al talibán que detuvo el bus escolar y preguntó *¿Quién es Malala?* para disparar tres veces contra ella y matarla. La dañó mucho, pero sobrevivió para seguir educando con su valentía ejemplar, que la aprendió en casa (Yousafzai, 2013).

Jane Goodall, la gran primatóloga, relata que su primera observación sistemática sobre los animales la hizo cuando tenía cuatro años y medio. Quería saber cómo las gallinas ponían los huevos. Para poder descubrirlo, aprovechó la oportunidad que se le dio cuando visitaron a una amiga de su madre donde había un gallinero. Sin avisarle a nadie se sentó durante cuatro horas en silencio en un rincón del gallinero esperando a que una gallina pusiera un huevo. Quería saber por dónde salía. Mientras observaba la aparición de aquel misterio, diría que en estado meditativo, no se percató de que la buscaban desde hace horas con angustia y la ayuda de la policía. Cuando salió del gallinero, eufórica por el fenomenal hallazgo, se encontró con su madre a quien le relató lo que había descubierto. Toda la vida le agradeció que no la regañó, sino que compartió su gozo escuchándola embelesada.

Esto marcó un punto de inflexión en su vida dedicada a la observación de la vida animal y, más tarde, de los chimpancés, lo que le convirtió en la gran estudiosa de los chimpancés en la Reserva Gombe en Tanzania. Cabe destacar que Jane Goodall no contaba con estudios universitarios que avalaran su competencia. Lo hizo espectacularmente, aunque recibió críticas despiadadas por su trabajo, dado que bautizaba con un nombre propio a cada chimpancé y no se limitaba a identificarlo por un código. Gracias a su trabajo de primatóloga, la Universidad de Cambridge la aceptó para cursar el doctorado sin exigirle estudios de pregrado.

Ésa fue la octava ocasión en que la Universidad de Cambridge, fundada en 1209, hizo aquella excepción (Tippet, 2020).

Angie Fogarty, norteamericana de 18 años, que cursa el último año de la Escuela Secundaria Greenwich en Connecticut, ideó y desarrolló un sensor que detecta la presencia de difenhidramina (DPH), el ingrediente de Benadryl que causa somnolencia, en las bebidas. El sensor cambia el color de la bebida cuando ha sido alterada y se pudiese intentar hacer algún daño. Gracias a su invento Angie colabora en evitar diversos abusos especialmente a las mujeres (Nowakowski, 2023).

En un contexto muy diferente, menciono a William Still, belga de 30 años, que ha sido nombrado director técnico del club de fútbol francés *Stade de Reims*, sin tener estudios formales como entrenador por lo que no puede acreditarse como tal. A su haber sólo tiene el ser un jugador muy competente de la aplicación de videojuego *Football Manager*, que es un simulador de gestión y dirección de clubes en la que juega por años y sin descanso con su hermano. Esa formación lúdica le permitió iniciar su exitoso camino profesional en un terreno altamente competitivo. Por no tener la licencia UEFA A, que la *Ligue 1* exige a toda persona que dirige a un club de fútbol, el *Stade de Reims* paga una multa de 25 mil euros por cada partido que dirige William Still. A febrero del 2023 había conseguido que su equipo ganara 14 partidos (Olé, 2023).

Cómo no preguntarnos si ellos/as han podido, ¿por qué no lo podrán hacer nuestros estudiantes? Hasta donde estoy informado, ninguna de esas personas es un/a genio como Einstein. Son personas normales, resilientes y entusiastas. ¿En qué pueden diferenciarse de ellos/as a nuestros centenares de estudiantes? Me resisto a aceptar que son mediocres, pero sí a señalar que hemos

colaborado con su gestación y desarrollo. Ya es tiempo de superar esas medianías y fracasos.

Etnoeducación

Daré un último ejemplo que considero paradigmático porque nos muestra de manera fehaciente e irrefutable el valor inconmensurable de los procesos educativos por sobre los escolarizados. Ha sido noticia mundial el accidente de una avioneta en el sur de Colombia, en el que perecen los adultos y sobreviven una chica de 13 años, otra de 8, uno 4 y otro de 11 meses, todos hermanos. Los hallaron con vida cuarenta días después del desastre aéreo. Durante ese tiempo caminaron por la selva sobreviviendo. Les buscaron unos 150 soldados y unos 80 indígenas nasa (Jaramillo, 2023; Duván, 2023).

Para los medios de prensa ha sido un milagro haberlos encontrado vivos; sin embargo, para Alex Rufino, indígena ticuna, experto en cuidados de la selva, no ha habido milagro, ni rescate ni heroísmo, porque esas expresiones no sólo manifiestan desconocimiento de la complejidad del mundo indígena, sino también, manifiestan una gran ignorancia respecto al valor de sus procesos *etnoeducativos* (Everett, 2014).

Alex Rufino en un reportaje del periodista Pardo (2023) señala que los niños aprenden mucho de sus padres cuando realizan sus tareas de recolección o caza. Les observan con atención, imitan y experimentan. No copian con exactitud, sino con creatividad; por eso muchas veces enferman por probar lo que no deberían. Aprenden a interpretar lo que les enseña cada árbol, planta y animal: cada uno le indica dónde se encuentran, qué tienen a su disposición que les ayudará a vivir y cuáles son las amenazas.

Por ejemplo, los micos les sirven de guía porque se alimentan de manera parecida a nosotros/as.

Dudo que algún escolar ciudadano pueda sobrevivir 40 días en esas condiciones, por supuesto que no en la selva amazónica porque no es su ecosistema, sino en la ciudad misma o en las condiciones que se les pongan, entre otras razones porque son muy dependientes, y porque no les hemos permitido que desarrollen su autonomía y libertad. Los/as niños/as de la calle pueden hacerlo, pero a un costo altísimo que nos avergüenza como sociedad; sin embargo, una buena propuesta educativa les ayuda a cambiar de vida (Ardila, 1991; Graciani, 2002), mientras que las ofertas escolarizadas no logran sintonizar con su *ethos* cultural callejero y no encuentran cómo llevar a cabo lo que imaginan.

Necesitamos superar nuestro eurocentrismo que nos oculta la riqueza cosmológica de los pueblos originarios, y nos desfigura y enmascara sus prácticas etnoeducativas de las cuales podemos nutrirnos para superar la escolarización que daña tanto. Ciertamente que esto no es sencillo ni un asunto de voluntarismo. No basta comprender racionalmente el tema, como si se tratara de marcar una lista de cotejo. Debemos conocer las trampas epistemológicas en las que estamos embrollados, descubrir sus engaños y cómo opera en nuestro sentipensar para poder superarlos y recuperar nuestra mirada inocente y no ingenua sobre los procesos (Calvo, 2023).

Aparte de la fuerza centrífuga del eurocentrismo, no debemos olvidar que nuestra herencia cultural tiene muchas vertientes: una es la europea y la que se encuentra explícitamente presente en casi todo lo que hacemos y valoramos; la otra es la de nuestros pueblos originarios, cuyas cosmovisiones, en especial su relación con la tierra, creaciones culturales y lenguajes —no dialectos— han sido negadas y folclorizadas (Peat, 2005).

La mayoría de estos pueblos, salvo excepciones, han comprendido y valorado su relación con la naturaleza y los otros seres humanos de manera armónica, mutuamente dependiente y holística, sin que haya algún ser, elemento o factor más importante que otro (Diamond, 2016). A partir de ello, se acepta lo otro distinto y fluye el respeto, la confianza y la colaboración. A pesar de todo lo que podríamos aprender de estos pueblos, no lo podemos hacer porque su historia no sólo no ha sido contada, sino que ha sido excluida en las escuelas, salvo excepciones. Como ejemplo, en Chile durante generaciones se nos ha enseñado que algunos pueblos han desaparecido, como los Selknam, aunque existen y mantienen viva su cultura y relación con el universo, de quienes podemos aprender muchísimo, por ejemplo, de su relación con el océano y la vida marina, que recién la ciencia occidental está intentando descubrir sus complejidades.

Cada cosmovisión da pie a otros tipos de enseñanza y aprendizaje, de los cuales podríamos aprender cómo des-escolarizar la escuela y recuperar la riqueza de los procesos educativos. Hacerlo desde el mismo sistema escolar vigente ha mostrado sus dificultades a pesar de las décadas de implementación de reformas que pretenden superar esos escollos conceptuales, atascos administrativos y diversos impedimentos metodológicos, tal como lo reconocen educadores de pueblos originarios (Hopgood, 2013; Yunkaporta, 2020; Tuhiwai, 2016). Si dialogáramos con ellos y aprendiésemos de su cosmovisión, comprenderíamos que *otros mundos son no sólo posibles, sino que altamente probables*. Además, y en líneas similares, educadores no indígenas que han estudiado a muchos de estos pueblos comparten las consideraciones similares, que abogan por permitir que los/as educandos/as fluyan gracias a su curiosidad (Doucleff, 2021; Lancy, 2022; McGurk, 2017; Reagan, 2017).

Hace cuatro décadas escribí “De la educación Indígena a la etnoeducación” (Calvo, 1985), mientras trabajaba en CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, para aclararme por qué nuestros procesos educativos no daban los frutos que la etnoeducación tenía en los diversos pueblos originarios que conocía en América. Me apoyé en la distinción tradicional que en la cultura occidental se hace de la educación al dividirla en tres modalidades: formal, escuela; no formal, cursos breves de especialización; e informal, asistemática, espontánea, refleja. Caracterización que me pareció ser una caricatura burda de la gran riqueza que aporta la educación, justamente por ser la expresión genuina de la propensión a aprender y enseñar. Hasta el momento no encuentro una diferencia radical que no me permita identificarla con los procesos de *socialización* y *endoculturación* o *enculturación*. Escribía que la *educación formal* nos prepara para *saber decir*; la *no-formal*, para *saber hacer*; la *informal*, para *saber actuar*. Como expresión cultural de un grupo étnico tenemos la etnoeducación que nos prepara para *saber ser*. Posteriormente he agregado que *la etnoeducación también nos prepara para saber ser y no-ser*, es decir, no siempre nos prepara bien. También existe posibilidad de alienación.

En otras palabras, alcanzar la perfección no está al alcance del ser humano ni de cultura alguna. Sin embargo, y dado que las imperfecciones son diversas, dinámicas y forman parte de todo proceso natural y cultural, tienden a autoorganizarse hacia mayores niveles de complejidad, lo que permite evitarlas y mejorarlas. Por este hecho, tenemos confianza en que podemos alcanzar excelentes logros educativos si desescolarizamos los procesos de enseñanza y de aprendizajes escolares en todos sus niveles.

¿Cómo alcanzar el punto de inflexión para el cambio de paradigma?

Considero que los ejemplos aportados son suficientes para comprender que podemos lograr resultados sorprendentes si dejamos que nuestros estudiantes aprendan y que nuestro rol sea ayudarles para que fluyan y no forzales a convertirse en nuevos *frankensteins* (Meirieu, 1998). Para quienes consideran que estos ejemplos son insuficientes, les invito a observar qué dicen, qué hacen y cómo lo ejecutan los/as pequeños/as con quienes interactúen mientras propenden a aprender y enseñarse colaborativamente. Intenten explicarse cómo es posible que digan y hagan aquello que dicen y hacen con la poca experiencia de vida que tienen y los escasos conocimientos escolares que pueden haber aprendido. Traten de enlistar y enlazar toda la compleja trama de interacciones que hacen posible esas acciones (López de Maturana, S. 2017).

Su capacidad de aprendizaje encarnado en su cuerpo histórico es tan formidable que los diseñadores de la inteligencia artificial reconocen que su mayor desafío está en lograr emular el aprendizaje infantil y el sentido común para poder crear los nuevos algoritmos que les llevarían a desarrollar la superinteligencia y, quién sabe, si alcanzar la singularidad tecnológica, cuando esa inteligencia tome conciencia de sí misma (Dehaena, 2020; Yonck, 2020).

Se especula que las máquinas súper inteligentes serían mucho más inteligentes que el mejor cerebro humano en prácticamente todos los campos, incluida la creatividad científica, la sabiduría general y las habilidades sociales (Coleman, 2019). No cabe duda de que cuando esto ocurra, y la probabilidad de que aquello ocurra es altísima, necesitaremos haber reinventado nuestros sistemas escolares y haberlos convertido en educativos, modificar nuestros conceptos respecto a lo que entendemos por *inteligencia*

e imaginar una vida en la que compartiremos con máquinas que realizarán muchas de las tareas que hoy nos demandan atención y ocupan nuestro tiempo cronológico (Ferrando, 2023; Ishiguro, 2021). ¿Cómo nos inventaremos bajo aquellas condiciones u otras similares para disfrutar del vivir? Sin educación no podremos y la escolarización sólo nos alienará más todavía.

¿Cuándo aprendemos?

No sabemos cuándo específicamente aprendemos algo, es decir, en qué momento lo hemos aprendido y podemos usarlo casi en cualquier condición, contexto y circunstancia. Lo más interesante es que al aprenderlo, pasa a ser sinérgica y holísticamente lo que somos cada uno de nosotros. Porque esperamos que un conductor responda con rapidez y precisión ante una emergencia y evite un atropello o volcamiento; gracias a que ha aprendido, confiamos en la doctora que nos examina, diagnostica, y tratará con acierto y eficacia. Lo mismo esperamos y exigimos que quien enseña sea claro con lo que sabe, o cuando especula o ignora para garantizar el aprendizaje en sus estudiantes.

El aprendizaje da cuenta de un proceso que avanza y retrocede de manera irregular entre la comprensión y la confusión, entre la claridad y la opacidad, entre la precisión relativa y la inseguridad que manifiesta la ignorancia recién descubierta. Lo que aprendemos siempre expresa grados de borrosidad que debemos minimizar con base a antecedentes confiables. El quehacer científico anhela el mayor grado de precisión. Sin embargo, a lo más que podemos aspirar es a un saber probabilístico cuyas chances de ocurrir de ese modo sean lo más cercanas al 99,9%, pues el 100% está fuera de nuestro alcance, al igual que la perfección.

La incerteza radical de nuestros aprendizajes la compensamos improvisando constantemente. Al improvisar ajustamos nuestras respuestas a las fluctuaciones de lo que está aconteciendo, tal como lo hace quien practica un deporte, escribe un poema, prepara un experimento, vierte el agua caliente en una taza o motiva a sus estudiantes. En cada caso hay que atender las fluctuaciones que van ocurriendo, algunas de las cuales se pueden anticipar, pero otras simplemente saltarán sorpresivamente alterando todo lo previsto.

No obstante, el hecho irrefutable de que no podemos eludir la inevitabilidad de la incerteza ni el imperativo de la improvisación, en las escuelas se sigue exigiendo una planificación exhaustiva de la docencia con base al supuesto de que lo planificado se realizará de acuerdo al diseño y que las desviaciones serán pocas, tal vez útiles, pero que no alteran el proceso. Si la planificación es educativa y no escolarizada, debe atender a lo grueso del proceso y dejar que los detalles discurren según las emergencias para que no desconcierten, o se repriman con una llamada de atención o un castigo. Desdichadamente esto no es así. Lo más grave es desconocer que todos los procesos son dinámicos, que interactúan caóticamente entre ellos a medida que se van autoorganizando de acuerdo a patrones de autosimilitud como un fractal y que se pueden anticipar, pero nunca en su detalle, pues basta la más pequeña perturbación para que todo cambie. A esto se le llama *efecto mariposa* (Gleick, 1988).

Como educador e investigador de mi docencia y la de otras docentes, he indagado por años cómo enseñamos para que nuestros estudiantes aprendan bien y con seguridad (Fondecyt 1110577, 1080073, 1030147). Esta sugestiva aventura me ha atraído a dilucidar si los procesos educativos no escolarizados tienen dimensión fractal (DIULS PR1622). Diseñamos y llevamos

a buen término varias investigaciones etnográficas de niños/as a lo largo de varios años. Identificamos qué funciones cognitivas son más recurrentes cuando conversan, realizan alguna tarea o juegan. Pesquisamos si existían regularidades y patrones que se autoorganizaran como fractales por autosimilitud (K. Lann, 2021; Talanquer, 2009).

Durante años hemos atesorado excelentes registros etnográficos, notas de campo, fotografías y videos. El análisis de esa documentación nos permite afirmar con confianza y entusiasmo que si dejamos a los estudiantes —escolares o universitarios— que observen, describan, investiguen, experimenten o relacionen, aprenderán muy bien y sin mayores problemas. Esto no significa ausencia de dificultades, pero tendrán el entusiasmo para afrontar los obstáculos propios de todo aprendizaje porque habrán aprendido qué hacer ante un cúmulo de datos para transformarlos en información significativa; de hecho, sabrán cómo discriminar la paja del trigo, lo irrelevante de lo relevante.

Lo anterior tampoco significa, bajo respecto alguno, que hay que desatenderles, sino que debemos observarles atentamente, pero sin obsesión, para ayudarles a que descubran por qué se equivocan, qué es lo que pasan por alto y no consideran significativo, o cuál es la causa de la impulsividad. Hay que estar a su lado como aquel mediador atento a cuándo intervenir, pero cauto para no imponer. La incompreensión de que esta frontera es difusa y dinámica lleva a muchos/as docentes a mostrar impulsivamente la solución al problema. En ese momento, el/la estudiante no comprende, sólo memoriza, si es que lo hace, una solución. Nada más. Con ello, se escolariza y no se educa.

Consideramos que haber encontrado evidencia inicial de que la propensión a aprender y enseñar tienden a autoorganizarse por autosimilitud como fractales nos da una confianza profunda en

que aprenderemos bien y si no lo hacemos, sabremos qué preguntar y cómo hacerlo para avanzar en su comprensión. Ciertamente que debemos continuar investigando para confirmar el hallazgo. Ojalá también lo hagan otros equipos de investigación.

En atención a lo descrito, nos animamos a presentar algunas propuestas educativas, no escolarizadas, aunque más de alguien puede confundirse en gran medida porque la escolarización se ha apropiado del vocabulario educativo, y las sugerencias nos pueden resultar conocidas y fracasadas. Nos preocupa que quienes las implementen confundan *simplicidad* con *superficialidad* y *complejidad* con *complicación*. Si eso aconteciese, afirmamos categóricamente que se escolariza el proceso educativo (Calvo, López-Calvo, Maldonado y Rodríguez, 2020). Se trata de proposiciones simples de fácil implementación, pero en ellas anidan complejidades fascinantes.

- Asombrar con los misterios que encierra lo que se pretende enseñar.
- Simplificar la complejidad, sin superficializarla para no complicarla.
- Si el estudiante no comprende, mediarlo para que descubra qué le impide hacerlo.
- Escuchar, y no sólo oír el relato del estudiante, independiente del modo como lo formule.
- Permitir que el estudiante exprese con sus palabras lo que descubre, aunque no sea el código correcto. Más tarde, él/ella misma buscará decirlo adecuadamente.
- Investigar cómo observa cada estudiante, en qué se fija, qué registra, cómo lo nombra.
- Aceptar la equivocación como prerrequisito de un nuevo aprendizaje porque permite poner a prueba lo aprendido.

- Evitar exigirle que siga una pauta previa, por excelente que sea. Él/ella debe crearla.
- Facilitar que cada estudiante hipotetice y juegue con las posibilidades que se abren al modificar cada variable.
- Descubrir qué es lo que tiende a repetirse en un proceso y qué puede llegar a constituir un patrón de autoorganización.
- Vigorizar las fortalezas y no centrarse en las debilidades de cada estudiante.
- Crear ambientes activo-modificantes para contrarrestar los ambientes pasivo-aceptantes escolarizados en los que reinan la rutina y la mecanización.
- Insistir en lo que es común entre los diversos contenidos de las diferentes asignaturas. Luego, se buscarán las diferencias.
- Lo común tiene que ver con los patrones que colaboran en la autoorganización de los procesos.
- Estimular que los procesos que ocurren cuando propendemos a aprender y enseñar fluyan libremente y no en la apariencia de libertad. Esta distinción es radical: sólo la persona autónoma es libre y, por ello, se compromete. Quien no es libre actúa como libertino e irresponsablemente sin compromiso alguno.

Quien educa no instruye, pues es una persona que ayuda a el/la educando/a cuando no entiende. Lo hace sutilmente, con delicadeza, sin imponer ni herir. Si por la razón que fuera no entiende, quien educa será más directo a fin de ayudarlo a que se enfoque en lo que debe atender. La mediación será intencional y buscará la reciprocidad para que sea significativa y trascendente y el/la educando/a no se quede atrapado/a en el dato, excepto si no logra

avanzar. La mediación le ayuda a ir más allá de los datos creando *relaciones posibles*, que podrían devenir *probables*, aunque aquello implique confusión. La confusión es el contrario paradójico de la comprensión: cada uno exige al otro.

¿Cómo educar?

La respuesta a la pregunta de cómo educar es contundentemente simple: permitiendo que los/as niños/as propendan a aprender y a enseñar en ambientes donde puedan observar el entorno, registrar de modo que les sea posible, conversar y elucubrar sobre ello. Éstos no son pasos a seguir, sino actividades que se barajan según sean las circunstancias y los contextos que delimitan y potencian. El punto de partida está donde se decida; nada es mejor que otro para partir. Lo importante es asombrarse con el misterio que encierra lo que se desea aprender y enseñar.

Lo primero es la inmersión en el *estar-siendo-ocurriendo* sin normas que regulan el progreso. Éste es probablemente el principal escollo de la tarea docente, pues quien enseña debe superar la seducción de regular lo que deberán hacer los/as estudiantes. Se trata de la *tentación del deber ser*, que es la patología más grave que afecta a la escolarización. Por el contrario, debe considerar que lo medular es el *poder ser*, esto es, lo que puede acontecer si se dan ciertas condiciones.

La distinción entre *poder ser* y *deber ser* muestra nítidamente el meollo de la trampa epistemológica con la que está enredada la escuela, sus autoridades, planificadores, profesores, estudiantes, familias, los formadores de profesores y en general, toda la sociedad. La artimaña paradigmática convence que normar los procesos, ordenándolos de acuerdo a criterios normalizadores, es lo que hay que hacer, al modo como se procede estandarizando

la producción industrial. Se anula la subjetividad de los participantes de la comunidad educativa, de tal modo que la persona es sustituida por el individuo y la comunidad por el barrio, que no es más que la mera agregación de individuos yuxtapuestos que no logran crear relaciones sinérgicas, gracias a la cual la totalidad es infinitamente más que la suma de sus individuos. En cada escuela existen algunos/as que lo hacen, pero son una excepción que confirma la norma general.

La anulación de la subjetividad trae como contraparte la atracción perversa de la objetividad y la tentación de creer que la medición de los aprendizajes nos ayuda a mejorar. Reconozco que siempre existen excepciones, pero la mayoría no se beneficia de ese procedimiento, entre otras razones, porque le quita la riqueza cualitativa que aporta la experiencia de el/la docente, ya que comparte con sus estudiantes y percibe señales sutiles que *algo* le aporta, aunque aquello sea vago e impreciso. Esto también afecta la profesionalización de el/la maestro/a, como sucede con el personal de salud que pierde su *ojo u olfato clínico*. La persona que repite no logra jugar con las variables, se queda con la reiteración y deja de formular, la que considero es la *pregunta maravillosa: ¿qué pasaría si...?*

Este juego es el que evitará que muchos/as profesionales pierdan sus trabajos en el futuro cercano como consecuencia del avance arrollador de la inteligencia artificial (Harari, 2016) porque serán capaces de tomar decisiones en situaciones de incertidumbre; en otras palabras, de improvisar. ¿Puede haber algo más sencillo que permita que fluyamos gracias a nuestra propensión a aprender y enseñar? Sólo debemos aprender a orientar, encaminar, guiar la curiosidad y permitir que se relacione. En este punto, me llama la atención el que siempre apelamos a nuestras raíces

griegas y olvidemos que *pedagogo es el que guía* a el/la educando/a, no el que impone.

Tenemos a la mano, no sólo la mera posibilidad, sino la alta probabilidad de des-escolarizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolares, pues es suficiente que nuestros/as educandos/as observen el entorno sin prisa alguna en toda su rica complejidad, sin pauta y sin urgencia; sólo siguiendo lo que su curiosidad les sugiera y a su ritmo, ritmos que pronto se acompañarán siguiendo un patrón emergente. Hay que darles tiempo para que conversen sobre lo que les ha llamado la atención y por qué creen que eso despertó su interés: qué vio, olfateó, palpó, escuchó; cómo era la forma que tienen los insectos, las hojas, los troncos, las piedras; cuán pronunciado es el declive del camino, cuán intensa era la luz y la de las sombras; cómo era el movimiento de las hojas. En este sentido, quien educa es *hacedor de preguntas* que favorece lo que algunos llaman *pedagogía lenta* (Zavanolli, (2008).

La observación discurre mejor y es más desafiante cuando se realiza en el territorio y no en sus representaciones, sea ésta una presentación en PowerPoint, un esquema dibujado en la pizarra o un punteo en el libro. El territorio contiene variedades de expresiones de vida y paisajes, según desde donde se le observe y cómo se le contemple; también es exuberante en irregularidades que desafían al observador, que cambian según el lugar y momento en que se observan, lo mismo que sus temperaturas y oscilaciones; existen infinidad de colores y combinaciones cromáticas; multiplicidad de aromas y sus combinaciones gastronómicas. Todo ello requiere ser nombrado de manera propia para que las diferencias observadas no se diluyan por culpa de la imprecisión y vaguedad. Además, las observaciones pueden ser de un momento como si fuera una fotografía o de unos momentos al estilo de un video corto; también pueden durar un ciclo semanal o tal vez el año

entero. Por ejemplo, el movimiento de la sombra registrando el día y la hora revelará a el/la estudiante los ciclos estacionales y el movimiento de la Tierra y del Sol. Al anotar aquellos datos, estará haciendo ciencia y, por qué no, alguna creación artística.

¡Qué duda podemos tener de que la observación de primera mano realizada en el terreno incrementa la pertinencia y congruencia de la dinámica observacional, favorece el enraizamiento territorial y la identidad de sujeto activo e involucrado en su hacer y reflexionar! Este proceso paulatinamente deviene en satisfactor sinérgico de las necesidades de entendimiento, participación, ocio e identidad, a diferencia de la típica observación escolar que tiende a ser focalizada y parcial, por lo que a lo sumo, será un satisfactor singular de la necesidad de entendimiento porque se reduce a la mera simulación de una observación en la que no hay asombro, interés ni trascendencia (Max-Neef, 1986).

Por otra parte, el descubrimiento acontece cuando se presta atención a un fenómeno cualquiera y que, por no pasar desapercibido, sugiere alguna relación. No importa si después se comprueba que es falsa o absurda. Lo importante es que se trata de la creación de una relación que aventura una posibilidad. Lo que despierta la curiosidad puede ser un sonido potente, algún movimiento rápido, el cambio sutil de la temperatura o una palabra cuya sonoridad nos atrae. Con frecuencia es un suceso que acontece sutilmente, pero que nos cautiva e inyecta apasionamiento lúdico por seguir esclareciendo aquello. Me parece que es esto lo que llevó a Wilson (2014) a afirmar en su libro *Cartas a un joven investigador* que *lo primero es la pasión, luego, la preparación*. Sin pasión ni siquiera podemos iniciar una indagación. Es cierto que la falta de preparación nos afectará, pero la podemos lograr estudiando, preguntando y colaborando con quien la tenga. Como educadores/as no podemos anular aquella pasión por conocer

que se manifiesta en la propensión por aprender y por enseñar de los/as chicos/as.

Igualmente, creo que a todos/as nos atrae la tensión entre saber algo e ignorar mucho, al modo como nos atrae marearnos en un carrusel que gira rápido y perdemos la orientación al marearnos. Luego, nos equilibramos. Todo discurre con altos y bajos, comprensiones y confusiones, las que conviven paradójicamente. Al nutrirse mutuamente nos incitan a perseverar en la búsqueda sin preocuparnos mayormente por las inevitables equivocaciones y traspié que vivamos durante el proceso (Greenberg, 2020). Se avanza y se retrocede, aunque siempre por senderos distintos. En ese momento ninguno es mejor que el otro. El progreso nunca es lineal, sino sinuoso, gracias al cual podemos alcanzar una perspectiva más amplia que nos permite percibir más detalles y establecer más relaciones. Vamos del orden al caos y de éste al orden. En ese torbellino nos ayudan las analogías, equivalencias, paralelismos y todo tipo de aproximaciones, pues no buscamos la certeza, sino el goce de la aventura. Todo ocurre *festina lente*.

A pesar de todos nuestros estudios, preparación y previsiones, siempre e inevitablemente, cometeremos inexactitudes, equivocaciones y desaciertos, pero esto no debe desanimarnos, sino que debemos confiar que seremos capaces de avanzar corrigiendo los criterios empleados, pues habremos aprendido a cotejar la veracidad de los datos, a discriminar su relevancia, a ponderar sus interacciones. De hecho, la historia de la creación artística, científica y tecnológica está *jalonada* de experiencias de personas resilientes que han continuado a pesar de todas sus ignorancias y adversidades. Si los/as grandes se han equivocado ¿por qué no pueden hacerlo nuestros/as estudiantes que están aprendiendo? (Du Sautoy, 2018).

Califico aquellos desconocimientos e inexperiencias como *ignorancias educativas* y que son diferentes a las escolares porque, entre otras razones, la persona que ignora no teme al error porque buscará cómo enmendarlo, aunque le tome días, meses o años. Son ignorancias inocentes que fecundan aprendizajes probables y entusiasmos excitantes, y no ignorancias ingenuas que son estériles y amputan la propensión a aprender y a enseñar (Calvo, 2017).

El entusiasmo garantiza la pertinencia de estos procesos: si no llaman la atención, se debe a que resultan anodinos y se les abandona. Sin embargo, también se les puede dejar de lado cuando superan al educando y éste se aboca a otra tarea, pero sólo por un tiempo, que puede ser muy breve, tomar días o semanas, hasta que algo comprende y puede seguir profundizando (Holt, 2017). Quien educa debe estar atento a este hecho para no confundirse atribuyendo falta de interés y entusiasmo, cuando sólo se trata de una estrategia, muchas veces inconsciente, para desenfocarse de un tema y poder volver a él con otra perspectiva. Esto lo hacemos a lo largo de toda nuestra vida.

La pertinencia de los procesos educativos discurre desde lo más simple hacia la mayor complejidad que pueda comprender el aprendiente, pero siempre moviéndole más allá de lo que considera son sus límites. Es frecuente que lo que despierta su atención lo deje anonadado y sin respuesta por un tiempo. Ese estado es fabuloso y no debería ser interrumpido por quien educa. Hay que respetar ese momento de ensimismamiento maravilloso en donde se disfruta de lo misterioso, que no puede explicarse, pero que fascina. Si se interrumpe es probable que jamás se pueda recuperar.

¡Cuántos instantes maravillosos hemos vivido y que fueron abortados violentamente cuando se nos llamaba que *dejásemos de pajaronear!*

Desafío educativo y ético

El desafío para el profesorado consiste en ser capaz de asombrar con los misterios que encierra lo que pretende enseñar y entusiasmar con las aventuras que puede imaginar al indagar en torno a esos misterios. El profesorado debe estar atento a las relaciones que van creando sus pupilos/as. Éste es un desafío ético y de consecuencias paradójales: puede liberar o esclavizar. Emancipa si favorece, estimula y fertiliza la propensión a aprender y enseñar, creando relaciones posibles al inicio, probables, si se recaban antecedentes que le dan chance de ocurrir, y realizables, si se pueden implementar gracias al conocimiento científico y tecnológico. Oprimen si la perturban, coartan e inutilizan con la imposición de relaciones preestablecidas que deben repetir como si fueran consignas, lemas y eslóganes.

Bibliografía

- Andraka, J. Y M. Lysiak. (2015). *Con uno basta. La increíble historia de un inventor adolescente que está cambiando el mundo*. Ediciones Urano.
- Ardila, I. (1991). Programa Bosconia-La florida: una obra educativa para muchachos callejeros. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, v. 3, no. 4, (1991), p. 47-88.
- Bourdieu, P. 1988. *La distinción*. Taurus.
- Calvo, C. (2023). Tránsito desde la ceguera epistemológica hacia la autoorganización de la esperanza (pp. 52-74). En Calvo, C. y C. Dorador. *La propuesta de la esperanza: una constitución para un nuevo Chile*. Editorial Nueva Mirada.
- Calvo Muñoz, C. (2020). ¡Freire como mi alumno!, conjetura desafiante. *Voces De La educación*, 141-160.

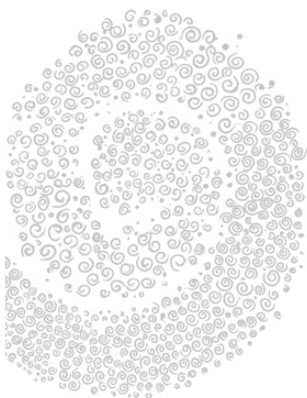
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela autoorganizada*. Ediciones de la JUNJI, Editorial Universidad de La Serena y CREFAL.
- Calvo, C. (2013). Propender al aprendizaje en la EPJA. En: Picón, César (coord.), *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. CREFAL
- Calvo, C. (2006). La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación. *Revista Universidad EAFIT*, 42(143), 32-40.
- Calvo, C. (1986). Del mundo de las madres al de las tías: ¿viaje sin retorno? *Boletín PARVUS*, VI (10-11): 52-59.
- Calvo, C. (1983). De la educación indígena a la etnoeducación. *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, No 21.
- Calvo, C., J. López-Calva, C. Maldonado y E. Rodríguez (2020a). *Necesidades y posibilidades de educación en complejidad. Una mirada prismática*. Editorial Universidad El Bosque, Editorial Universidad de La Serena y Universidad de Puebla.
- Cavasin, L. (2007). Espaço aion—a filosofia como espaço de reflexão na comunidade. *Childhood & Philosophy*, 3(5), 155-167.
- Coleman, F. (2019). *A Human Algorithm: How Artificial Intelligence Is Redefining Who We Ar*. Counterpoint.
- Dehaene, S. (2020). *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*. Penguin Books.
- Diamond, J. (2016). *Sociedades comparadas*. Debates.
- DIULS PR16221. (Noviembre de 2018). *Propensión a aprender y desarrollo de las funciones cognitivas. Informe final*. Universidad de La Serena, Chile.
- Di Girolamo, C. (2020). Hambre y creatividad. *Revista Credeuls*, (6), 2-4.
- Doucleff, M. (2021). *El arte perdido de educar: recuperar la sabiduría ancestral para criar pequeños seres humanos felices*. Grijalbo.

- Du Sautoy, M. (2018). *The Great Unknown: Seven Journeys to the Frontiers of Science*. Penguin Book.
- Duván, A. (2023). Milagro en la selva: aparecieron los 4 niños perdidos. *El Tiempo*.
- Edwards, V., C. Calvo, A. M., Cerda, M. V. Gómez y G. Inostroza. (1995). *El liceo por dentro, estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*. Santiago, Chile, MINEDUC / MECE Media.
- Everett, D. (2014). *No duermas, hay serpientes. Vida y lenguaje en la Amazonía*. Turner Publicaciones.
- Fanon, F. (2014). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferguson, G. (2019). *The Eight Master Lessons of Nature: What Nature Teaches Us About Living Well in the World*. Dutton.
- Ferrando, I. (2023). *El rumor y los insectos*. Tusquets Editores S. A.
- Fondecyt 1030147 (2003). *La educación desde la teoría del caos: potencialidad de la educación y limitaciones de la escuela*. CONICYT Chile.
- Fondecyt 1080073 (2008-2009). *Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal*. CONICYT Chile.
- Fondecyt 1110577 (2011-2014). *Asombros educativos informales y propensión a aprender*. CONICYT Chile.
- Gleick, J. (1988). *Caos: la creación de una ciencia*. Seix Barral.
- Graciani, S. (2002). *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. Cortez Editora e Instituto Paulo Freire.
- Gray, P. (2013). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. Basic Books.
- Greenberg, D. (2020). *A Place to Grow: The Culture of Sudbury Valley School*. Massachusetts: Sudbury Valley School Press.
- Harari, Y. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Santiago: Debate

- Holt, M. (2002). It's Time to Start the Slow School Movement. *Phi Delta Kappan*, 264-271.
- Hopgood, M. (2013). *How Eskimos Keep Their Babies Warm: Parenting wisdom from around the world*. McMillan.
- Hopkins, R. (2019). *From What Is to What If: Unleashing the Power of Imagination to Create the Future We Want*. Chelsea Green Publishing.
- Ishiguro, K. (2021). *Klara y el Sol*. Vintage.
- Jaramillo, E. (23 de febrero de 2019). Cómo entender la supervivencia de los cuatro niños perdidos en la selva desde una cosmovisión indígena. *El País*. <https://elpais.com/america-colombia/2023-06-10/como-entender-la-sobrevivencia-de-los-cuatro-ninos-que-estuvieron-perdidos-en-la-selva-desde-una-cosmovision-indigena.html>
- K. Lann, I. (2021). *Chaos Theory and Fractals: The Biggest Ideas In Science*. Edición Kindle.
- Kamkwamba, W. & Mealer, B. (2018). *El niño que domó el viento*. B DE BLOK.
- Lancy, D. F. (2022). *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge University Press.
- López, G, J. Assael y E. Newman. (1984). *La cultura escolar. ¿Responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbano populares*. PIIE
- López de Maturana, S. (ed.) (2017). *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Editorial Universidad
- López de Maturana, S., C. Calvo, C. Tirado y J. Catalán. (2013). *¿Cómo son los profesores que educan a nuestros hijos?*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Mancuso, S. (2020). *La nación de las plantas*. Galaxia Gutenberg.

- Max-Neef, M., A. Elizalde y M. Hopenhayn. (1986). *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*. *Development Dialogue*, Número Especial 1986, CEPUR-Fundación Dag Hammarskjöld.
- McGurk, L. (2017). *There's No Such Thing as Bad Weather: A Scandinavian Mom's Secrets for Raising Healthy, Resilient, and Confident Kids*. Touchstone; Unabridged Edition.
- Medina, A. (2023). *De vuelta a clases o la tarea del olvido*. Ediciones Fremen.
- Meirieu, P. (1998) *Franksteins educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Nowakowski, T (2023). This 18-Year-Old Developed a Test to Find Out If Your Drink Has Been Spiked. The simple and inexpensive sensor detects the antihistamine in “Benadryl cocktails”. *Smithsonian Magazine*. https://www.smithsonianmag.com/innovation/this-18-year-old-developed-a-test-to-find-out-if-your-drink-has-been-spiked-180982022/?utm_medium=social&utm_source=twitter&utm_campaign=editorial&utm_term=582023&utm_content=recent
- Olé. (6 de febrero de 2023). *Del Football Manager a la Ligue 1: un belga es entrenador del Reims sin haber estudiado*. Olé. https://www.ole.com.ar/ecuador/internacional/will-still-stade-de-reims-dt-sin-titulo-videojuegos-football-manager-ligue1_0_cK3kuvnS9A.html
- Pardo, D. (10 de junio de 2023). “La selva no era la amenaza, la selva los salvó”: ¿cómo pudieron sobrevivir los 4 niños que pasaron 40 días en la Amazonía colombiana? *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-65869230>
- Peat, D. (2005). *Blackfoot Physics: A Journey into the Native American Universe*. Weiser Books.
- Pouy, J., S. Bloch y A. Blanchard. (2017). *Enciclopedia de malos alumnos y rebeldes que llegaron a genios*. Catapult.
- Pulino, L. (2007). Espaço aion—a filosofia como espaço de re-flexão na comunidade. *Childhood & philosophy*, v. 3, n. 5, jan./jun: 155-167.

- Reagan, T. (2017). *Non-Western Educational Traditions: Local Approaches to Thought and Practice (Sociocultural, Political, and Historical Studies in Education)*. Routledge.
- Rosenfeld, G. (1971). *Shut Those Thick Lips: A Study of Slum School*. Holt, Rinehart, & Winston, Inc.
- Sarmiento, B. (2020). *Carta personal*, domingo 8 de noviembre 2020.
- Talanquer, Vicente. 2009. *Fractus, fractal, fractal: fractales, de laberintos y espejos*. Fondo de Cultura Económica.
- Tippett, K. (6 de agosto de 2020). *Jane Goodall. What It Means to Be Human*. On Being. <https://onbeing.org/programs/jane-goodall-what-it-means-to-be-human/>
- Tuhiwai, L. 2016. *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM.
- Wilson, E. 2014. *Cartas a un joven científico*. Debate.
- Wolcott, H. (1974). The teacher as an enemy. In Spindler, G. (1974). *Education and cultural process*. Holt, Rinehart, & Winston, Inc.
- Yonck, R. (2020). *Future Minds: The Rise of Intelligence from the Big Bang to the End of the Universe*. Arcade. Counterpoint.
- Yousafzai, M. & C. Lamb. (2013). *I am Malala, the girl who stood up for education and was shot by the Taliban*. Little, Brown and Company.
- Yunkaporta, T. (2020). *Sand Talk: How Indigenous Thinking Can Save the World*. Harper One.
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Grao.



No renunciés a tejer sueños

Jacqueline García Fallas

Introducción

La formación inicial docente es el proceso mediante el cual se prepara a personas interesadas en convertirse en educadoras. Cada institución formadora tiene su propio plan de estudios, el cual constituye el marco de referencia para otorgar la oportunidad de ejercer la profesión docente mediante conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Éstos en conjunto otorgan el perfil de salida como futura persona educadora. Dicho plan de estudios está compuesto por cursos, talleres y seminarios, entre otras actividades académicas definidas para su formación.

La elaboración del plan contiene el contexto socioeducativo, las expectativas sobre el papel que se espera realice la persona graduada en el centro educativo y en cualquier nivel educativo, las cuales están plasmadas en los objetivos y contenidos de las actividades académicas incluidas en el diseño curricular, así como en el proyecto que cada estudiante pretende para su vida laboral.

El encuentro con la realidad cotidiana de las instituciones educativas es fundamental para asumir tanto actitudes como responsabilidades acerca del rol docente. Cabe indicar que además

se presentan leyes, reglamentos y normativas institucionales que enmarcan el desempeño profesional y confrontan a la persona formadora con sus propias expectativas, así como con un principio de realidad, el cual puede centrar su experiencia formadora en el desarrollo de contenidos disciplinares acerca de las asignaturas que imparte. Esta misma situación está presente en la vida académica universitaria.

No obstante, es importante recalcar que el ejercicio docente demanda algo más que la formación disciplinar o el dominio de los contenidos por sus estudiantes. La conexión más importante es interrelacional, tanto con ese saber disciplinar como con el buen vivir que forman parte del entorno comunicativo en el que se desarrolla la mediación pedagógica. Estos saberes, últimamente, se han visto afectados por el peso de la rutina docente, las condiciones para la labor docente, y las características de lo que la dimensión jurídica y normativa del ejercicio docente influyen en el vínculo que pueda el personal docente construir con sus estudiantes. Es cierto, que esta dimensión pesa más en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria por las edades de la población estudiantil, aunque también influye en la experiencia de formación universitaria, ya que en ésta se tejen importantes decisiones para el desarrollo integral, personal y profesional de personas jóvenes, las cuales deben asumir con responsabilidad y “madurez”, según el contexto social.

Es importante señalar que la manera en que la persona docente construye su visión de lo que significa el ejercicio profesional, es fundamental para aprovechar todas las experiencias que vivencia en conjunto con sus estudiantes para desarrollar no sólo capacidades cognitivas, sino también socioafectivas y emocionales, con las cuales pueden hacer frente al contexto en el que se desenvuelven, y las aspiraciones para el proyecto de vida.

Es a partir de este posicionamiento que se escribe este ensayo, en el que se hace énfasis sobre lo que significa para la persona educadora, la experiencia edificante del rol docente cuando éste se basa en asumir la formación de habilidades para la vida. Un desafío que invita a romper con barreras y temores personales para reconocer la otredad, la diversidad y la dignidad de todas las personas.

La educación, un espacio relacional de encuentro con el otro

El concepto *educación* en el que se enmarca este ensayo es el planteado por la filósofa Hanna Arendt (1995) (Bárcena; Mélich, 2000), el cual está asociado al nacimiento. Para esta autora, la experiencia de nacer tiene explícito un sentido de temporalidad y comienzo radical para todas las personas. Implica ser consciente de que la formación supone un reto, pues se reciben estudiantes que devendrán personas con mayores capacidades, valores y posibilidades para vivir dignamente, y en convivencia con otras personas. En este proceso vital, la educación también permite que las personas actúen, deliberen, tomen decisiones, imaginen y creen. Se inventen y reinventen continuamente.

Este posicionamiento reconoce que lo esencial de la vida humana es ser capaz de actuar con intención ética, por lo que se puede ser competente para cambiar sus propias condiciones y habilidades. Lo anterior, presume de considerar a un sujeto educativo que se desarrolla de manera relacional con otros seres humanos y no humanos. Se desenvuelve en espacios de ocio, públicos y privados, mediante los cuales no sólo se encuentra a sí mismo, sino también en comunicación con otras personas. Este movimiento dialéctico permite comprender la construcción de la propia iden-

tividad para ser compartida con otras personas en cualquiera de los espacios indicados y los cuales, se caracterizan por convivir con la pluralidad de esas otras personas por medio del intercambio, el diálogo y la comprensión desde la diversidad.

El encuentro con otras personas nos devela la fragilidad humana y su vulnerabilidad. Por esto la educación debe permitir desarrollar capacidades para la protección, y el disfrute consigo mismo y en relación con otras personas. Para ello se requiere de la capacidad narrativa que se potencia en los procesos educativos, dado que es mediante la palabra, con lo que generalmente, se orienta la conversación, la interpretación y la comprensión con otras personas, y al mismo tiempo, para expresarse a sí mismo. De esta manera los espacios educativos invitan a ser lugares de crecimiento interpersonal y mediados por la escucha, el respeto y reconocimiento de la diferencia de toda persona.

Así pues, la educación debe ser considerada una *comunidad* en la que se aspira que sea hospitalaria. Desde este punto de vista, lo mejor para todo ser humano debería ser lo más ansiado para la persona en formación. Es importante velar por este ideal ético, para que los escenarios educativos sean acogedores y propicien tanto el autocuidado como el cuidado compartido que se experimentan en una comunidad, y constituyen el deber y la responsabilidad social. Estos escenarios protectores también coexisten con otros fundamentales en la vida de las personas, como lo es la familia y la esfera pública.

Finalmente, es importante concluir que esta aproximación conceptual a la educación implica reconocer la corporalidad, subjetividad e intersubjetividad, y la historicidad de todo ser humano que se convierte en un sujeto educativo, con el cual nos encontramos siempre en el acto pedagógico y en cualquier nivel educativo,

ya que en todo momento de nuestra vida, estamos en construcción y en reencuentro conmigo mismo y con las otras personas.

La educación desde la perspectiva de los derechos humanos

La vida humana vista desde su fragilidad y vulnerabilidad se sitúa en un contexto temporal, histórico y contextual. Desde este punto de vista es que se considera fundamental que la educación parta del enfoque de los derechos humanos, dado que es necesario sostener éticamente la dignidad de toda persona, como punto de partida de la concepción de ser humano y del reconocimiento, por ende, de su diversidad.

Lo anterior constituye el supuesto ético por medio del cual el cuerpo docente y la población estudiantil se podrían comunicar, comprender y construir subjetividades, así como participar intersubjetivamente para ser parte de un mundo compartido.

Es un verdadero desafío para la comunidad educativa, porque ésta es viva, orgánica y dinámica, en ella intervienen creencias, prejuicios, valores, habilidades y expectativas que toda persona porta, y que se expresan mediante la palabra, la capacidad de actuar, de decidir y de ser libre. Lo anterior requiere que se cultive el reconocimiento de toda persona desde su alteridad, para que se propicie el descubrimiento y el respeto de la dignidad humana como base en el ejercicio y la defensa de los derechos humanos.

La educación ha sido propuesta como un medio y un fin en el enfoque de los derechos humanos para construir sociedades democráticas, abiertas y plurales (Payá Sánchez, 1997). Por esta razón, en todos los espacios formativos no debe haber discriminación de ningún tipo y es requisito velar por condiciones de vida

digna e igualdad de oportunidades para toda la comunidad educativa.

En la vida universitaria, este planteamiento es fundamental porque también se están preparando futuras personas profesionales en diferentes áreas que influirán en las sociedades y, lo que más se espera, es que como resultado de esta formación se incida en la consecución de sociedades más equitativas y justas.

La formación de habilidades para la vida

La sociedad contemporánea se ha caracterizado por fomentar procesos de crisis en la educación desde diferentes perspectivas: barreras de acceso y equidad; barreras interculturales y tecnológicas; barreras generacionales, la deficiencia en la preparación profesional y la desvalorización de la formación docente, entre otros procesos.

El siglo XXI inició con la presencia de las personas llamadas *nativas digitales*, las cuales ya están presentes en los espacios universitarios. Lo anterior redundó en un cambio para los procesos de mediación pedagógica y la construcción de los aprendizajes. Aunque cabe indicar que ser una persona nativa digital, no significa que la fluidez tecnológica sea suficiente para apropiarse de estas herramientas para la construcción de los aprendizajes, como se atestiguó durante la educación remota en emergencia durante la pandemia, ya que también fueron evidentes las desigualdades en el acceso y la conexión disponibles entre lo urbano y la ruralidad, entre la marginalidad y la opulencia.

Asimismo, se ha acentuado una mentalidad mercantil de la educación, según la cual se debe formar todo lo que garantice acceso al mundo laboral, lo cual ha incidido en la consolidación de programas hacia formaciones más técnicas y científicas, sin valo-

rar el aspecto de la vocación, actitudes, habilidades, entre otros aspectos que justifiquen la elección de una carrera. Cabe señalar que la educación sí debe formar para el trabajo. Sin embargo, la sociedad está llamada a que los programas y las nuevas carreras fortalezcan un desarrollo integral de las personas futuras profesionales para el desempeño laboral y crecimiento personal.

No obstante, en el mundo universitario se han introducido discursos que debilitan la integración de las artes y de las humanidades en los planes de formación. Estos saberes son claves para el desarrollo de capacidades que propicien las oportunidades de una calidad de vida digna y plena. Al respecto, Martha Nussbaum, (citado por Biocca, 2018, pág. 38) señala que estos saberes son fundamentales para potenciar las siguientes capacidades:

[...] la capacidad para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación; la capacidad para reconocer a los otros como personas con los mismos derechos que uno; la capacidad para interesarse por la vida de los otros; la capacidad para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo; la capacidad para emitir juicios críticos sobre los dirigentes políticos; la capacidad para pensar el bien común de la nación como un todo; entre muchas otras (Nussbaum, 2010a).

Con base en esta visión, dicha autora propone que la educación se base en un modelo de desarrollo de las capacidades que trascienda al de desarrollo humano vigente en la actualidad. Lo anterior, al considerar que la atención a las capacidades ofrece un mayor interés por la persona y sus necesidades para la vida digna, tanto individual como colectivamente. Además, recalca que en la construcción del conocimiento y en los procesos de aprendizaje de las ciencias, las ingenierías y las tecnologías, están presentes los aspectos humanísticos que potencian creatividad, imaginación,

criticidad y rigurosidad presente en toda forma de conocimiento. Todos los saberes son necesarios e interdependientes para vivir una vida plena.

Este concepto de *capacidades* fue teorizado en el trabajo conjunto de Martha Nussbaum y Amartya Sen (2010), por lo que es propuesto como parte de un nuevo paradigma económico y socioeducativo. Para estos autores la base del concepto *capacidades* es el concepto de *dignidad* expuesto por Rawls (1997), como parte de su teoría contemporánea de la justicia social. La dignidad se expresa en el profundo respeto a la humanidad desde su diversidad. Cualquier forma de desprotección, implicaría que la vida no fuese humanamente digna. Por esta razón, se considera que es necesario que haya socialmente un conjunto de mínimos exigibles que garanticen el respeto para vivir y desarrollar integralmente a la persona. Entre estos mínimos, se destacan la libertad y la justicia, por tal razón se plantea que la persona pueda potenciar, elegir y aplicar las capacidades en relación con sus iguales en todos los contextos socioculturales, por lo que cada ser humano es un fin en sí mismo. A continuación, se resumen las capacidades que deben ser formadas (Bohorques, 2018, pág. 43).

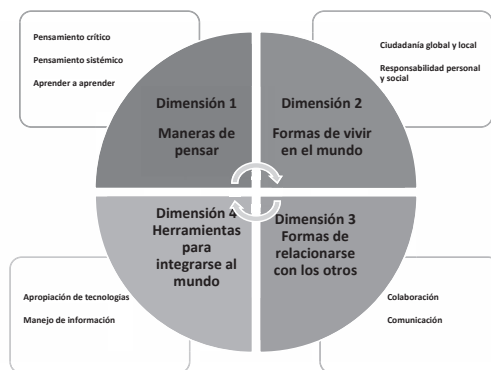
- Capacidades centrales. Aquéllas que le permiten a cualquier persona ser capaz de hacer y ser, así como las oportunidades para elegir y actuar.
- Capacidades internas. Aquéllas propias de una persona, tales como rasgos de personalidad, capacidad intelectual y emocional, entre otras.
- Capacidades combinadas. Aquéllas que combinan las capacidades internas como las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales.

Dichas capacidades fundamentan el carácter pluralista y multicultural propio de las personas y de las sociedades, básicas para aprender a convivir con otras personas en contextos diversos y complejos. Dichas capacidades son necesarias en el presente para ser parte de un mundo global y de una ciudadanía planetaria.

En el caso de Costa Rica se replanteó el modelo curricular tradicional en el sistema educativo, es decir, en el que predomina la definición *asignaturas* y *contenidos* en todos los niveles educacionales. El modelo curricular por habilidades requiere también un cambio en la formación docente, porque es necesario que las personas docentes reaprendan esta manera de mediación pedagógica y de evaluación de los aprendizajes, ya que propicia el desarrollo de habilidades y, no exclusivamente, el aprendizaje memorístico de contenidos.

La siguiente figura representa el conjunto de habilidades que deberán formarse durante la trayectoria educativa de la persona, así como las dimensiones curriculares que las contemplan.

Figura 1. Dimensiones y habilidades para el siglo XXI



Fuente. Ministerio de Educación Pública —MEP— (2016). Fundamentación pedagógica para la transformación curricular 2015. Educar para una nueva ciudadanía. Adaptado del documento Competencias del siglo XXI. Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. Proyecto ATC21s, pág. 29.

Este planteamiento curricular se fundamenta en los siguientes principios, los cuales son consistentes con la visión de un modelo educativo que forme habilidades para la vida (Ministerio de Educación Pública, 2017).

- Educación centrada en la persona estudiante y su proceso de aprendizaje.
- Educación como proceso a lo largo de la vida.
- Espacios para el vínculo, la convivencia y el desarrollo del potencial de cada persona en el centro educativo.
- Ciudadanía digital e innovación.
- Ciudadanía del siglo XXI.

La pedagogía de la esperanza

La visión de la obra de Paulo Freire, *La pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, constituye un llamado de atención de la razón de ser docente. Decidí recurrir a esta obra porque recuerda la deuda educativa de un país como Brasil, para potenciar la equidad y la inclusión social en sociedades democráticas. Es el mismo sentimiento que me embarga en Costa Rica. Se presenta un continuo debilitamiento a la educación pública y un deterioro constante hacia la labor docente y hacia la persona funcionaria pública, es decir al Estado y a lo que éste significa como ventana de oportunidad para nuestras sociedades desiguales y que apostaron por la educación como generadora de movilización social.

Los efectos que aún no se terminan de contabilizar con respecto a la sindemia global que se ha vivido a partir de 2020, los cuales nos han empobrecido, distanciado y desesperanzado con respecto al futuro. Muchas personas jóvenes abandonaron sus estudios universitarios ante las inestabilidades económicas y fa-

miliare, así como por las incertidumbres con las que nos hemos enfrentado. Ciertamente, que hoy necesitamos ser personas más resilientes.

Con el espíritu de Paulo Freire en la obra mencionada, es indiscutible que necesitamos afrontar con confianza y tenacidad el porvenir. Ser docente significa reconocer la adversidad con los estudiantes, pero proveer herramientas para asumirla como parte de la vida, portadora de retos y desafíos, generadora de autodescubrimientos y de la necesidad, que como seres humanos, tenemos de cruzar nuestras vidas con otras personas, sin importar nuestras diferencias.

Freire afirma “no soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico” (1992, pág. 24). Ésta es la actitud esperanzadora a la que la persona docente se debe en su papel formador. La palabra *formar* está llena de significaciones que ayudan a dilucidar el papel transformador de la educación, bajo la acción educadora, especialmente, porque en la realidad del aula nos conformamos en “mejores” seres humanos. Facilitamos las oportunidades para reconocer las capacidades de la población estudiantil en un sentido de dignidad y respeto a la diversidad que cada estudiante reviste en el aula, en cualquier espacio educativo formal o no formal. En el caso de la formación universitaria, también se afrontan estos desafíos, ya que para nuestros estudiantes hay una sombra desesperanzadora que opaca la razón de ser de una preparación profesional con sentido humanizadora y reveladora de las capacidades que se puedan construir en los espacios formativos, aun con encuentros o desencuentros en el sistema educativo.

Este espíritu es vital para mantener el optimismo y la confianza que requiere la persona docente para disfrutar su labor docente, y comprometida consigo mismo y con sus estudiantes, lo

cual también embriaga nuestro actuar en la comunidad universitaria. Esta perspectiva se ilustra con el siguiente fragmento de Paulo Freire (1992):

Es preciso que el educador o la educadora sepan que su “aquí” y su “ahora” son casi siempre “allá” para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su “aquí y ahora”, su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su “aquí y ahora” con él o comprender, feliz, que el educando supera su “aquí”, para que ese sueño se realice tiene que partir del “aquí” del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del “aquí” del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega allá partiendo de allá, sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los “saberes de experiencia hechos” con que los educandos llegan a la escuela. (págs. 79-80)

El develamiento de la persona docente pasa por el imperativo de nunca ignorar a sus estudiantes, de acogerles en el espacio pedagógico y mostrarles lo que pueden ser capaces de realizar, así como de afrontar las circunstancias que se avecinan en el transcurrir de la vida. Es mi opinión, que ésta es la pedagogía de la esperanza que reviste el carácter formativo de la educación, al cual también a muchas personas docentes les da temor, porque implica reconocer la dignidad de toda persona en el aula.

La persona tejedora de sueños

Ser docente significa ser portadora de un saber por medio del cual se ejerce la labor docente en los ámbitos de mediación pedagógica, de construcción y evaluación de aprendizajes, de contenidos disciplinares y de formación de capacidades, de intereses y de proyectos de vida.

Pese al temor de descubrirse ante sus estudiantes, uno de los mayores logros es cultivar confianza, respeto y compañía en las aulas. Trascender la mirada de la persona que enseña a la que devela las capacidades de sus estudiantes y le acompaña en su autodescubrimiento, así como en el reconocimiento de sus pares, es un hito en la vida profesional docente.

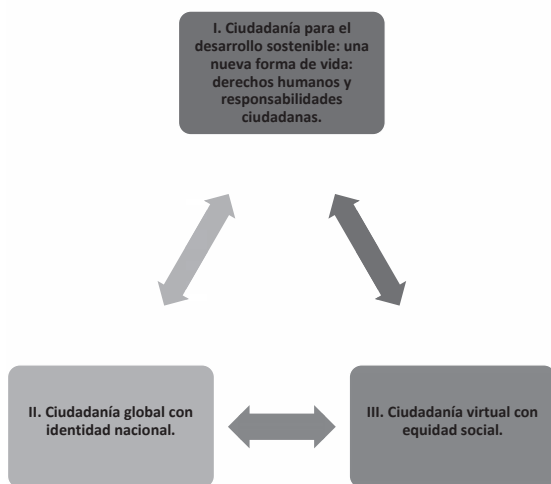
Además, que, pese a la desvalorización continua de la profesión docente, es una linterna que alumbra el camino de la práctica docente y fortalece la función formativa que no puede ocultarse en la rutina del desempeño docente, la cual incluye la abundante cantidad de trabajo administrativo que es parte de las tareas cotidianas que realiza la persona docente. Por esta razón, cabe indicar que la experiencia formativa transforma la imaginación del rol docente, permite un acercamiento vital a la vida de sus estudiantes, y, por ende, a su propia vida, pues la nutre y brinda energía para continuar con alegría y optimismo su quehacer, pese a la adversidad.

Ser una *tejedora de sueños* es una metáfora que ilustra el sentido de labor formativa en el quehacer docente, aunque es inevitable que se transmitan conocimientos, también se fortalece la individualidad propia y la de sus estudiantes, se descubren intereses y se crece en camaradería. Se rompe con la monotonía y el silencio de la labor docente cuando no es fecunda, cuando no se vive la oportunidad de acompañar tantos nacimientos como estudiantes llegan a nuestras vidas.

Para el caso costarricense, esta actitud hacia la formación se apoya en el modelo educativo de la política educativa vigente, según la cual el desarrollo de habilidades es fundamental para las exigencias de la sociedad contemporánea. En el planteamiento curricular se seleccionaron tres componentes básicos que abarcan todas las modalidades y niveles educativos, los cuales deben

estar presentes en las diferentes actividades y asignaturas que se imparten en el sistema educativo. A continuación, se presenta la siguiente figura.

Figura 2. Tres componentes para todos los programas de estudio en los niveles educativos: I, II y III ciclos de la educación general básica, así como la educación técnica profesional



Fuente: Ministerio de Educación Pública —MEP— (2016). *Fundamentación pedagógica para la transformación curricular 2015. Educar para una nueva ciudadanía*. <https://www.mep.go.cr/politica-curricular>

Estos tres componentes orientan a la persona docente hacia un camino formativo que incluye apoyar el desarrollo de una ciudadanía comprometida consigo mismo y con las demás personas, que abogue y defienda la democracia a partir de una vida guiada por los derechos humanos y sus responsabilidades sociales, así como por el respeto hacia otras formas de vida y diversidades culturales, colectivas e individuales. Finalmente, estos componentes curriculares forman parte de las trayectorias individuales que nuestros estudiantes construyen conforme se van constituyen-

do personas con criterio, libertad, seguras de sí mismas, y trazan sus propios hilos en el tejido para alcanzar sus metas y gozar de sus logros, aunque se encuentren con dificultades son capaces de afrontarlas y solucionar creativamente.

En este ejercicio se descubre que en la trayectoria personal cada docente, en su tejido, se inscribió cada persona estudiante que fue parte de su experiencia en el aula, la enriqueció y quedó impregnada en el tejido de sus sueños, especialmente somos conscientes de ello cuando les acompañamos en el grado o en el posgrado, nos narran sus aspiraciones, y —algunas veces— somos parte, cuando trabajamos cerca y demuestran el camino que ha recorrido y por supuesto, nos maravillan cuando nos han superado. O bien, nos sorprenden con los logros en otras instancias, culturas y países. Sentirse orgullosa de esto, muestra cómo han sido parte de nuestra vida.

Reflexiones finales

La educación actual está inmersa en un contexto complejo desde el punto de vista político, económico, social y de humanismo. Éste último ha sido clave en la formación universitaria y es la base para la incorporación de la educación en derechos humanos en la base de la preparación profesional. Como aparece en la siguiente figura, la formación humanista contempla el desarrollo de capacidades relacionadas con el posicionamiento ético, intercultural, valores, derechos humanos, diversidad y fundamentación mediante principios filosóficos claros.

Figura 3. Fundamentación de la formación humanista



Para el caso de la Universidad de Costa Rica, la formación humanista está integrada en el Sistema de Educación General, instancia que coordina la implementación de un conjunto de actividades académicas en el plan de estudios de todas las carreras de grado, a partir de la cual se fortalece la tradición democrática de la sociedad: convivencia plural, formación ciudadana, en valores y derechos humanos. En la siguiente figura se muestran las diferentes actividades académicas que toda persona estudiante debe cursar en la preparación profesional.

Figura 4. Actividades académicas que forman parte del Sistema de Educación General de la Universidad de Costa Rica



El conjunto de estas actividades aporta contenidos, valores, habilidades, goce estético y sensibilidad hacia el trabajo colaborativo con perspectiva social e interdisciplinario.

Asimismo, en cada carrera, esta formación humanista puede ser enriquecida por otros aportes de esta índole al perfil profesional, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 5. Aportes del perfil profesional a la formación humanista



Frente a este compromiso con el proceso formativo por parte de nuestras universidades, tanto en saberes explícitos como implícitos acerca de la formación humanista y para la vida, cabe hacer hincapié en que lo más representativo y transformador en las trayectorias de vida de las personas estudiantes, es la figura docente con la que comparten, crecen, se responsabilizan y toman decisiones claves acerca de su vida, el ejercicio profesional, los sueños, los desafíos y los temores, entre otros aspectos que se pueden destacar en la construcción de un proyecto de vida. Pueden contraponer su propio punto de vista con el de otras personas importantes en su vida, así como con la persona docente.

El acompañamiento que se les puede brindar no sólo fortalece el espíritu docente, sino también les permite reconocer a una persona formadora, abocada a su desarrollo integral en su vida personal y laboral, y con la esperanza de que se haya sembrado la conciencia acerca de los siguientes aspectos que denuncia Martha Nussbaum (2010a).

- Crítica a la sociedad actual y a la visión de ser humano.
- Debilitamiento de la noción de dignidad humana y de derechos humanos.
- Cuestionamiento a la educación desde la perspectiva mercantilista en todos los niveles educativos.
- Pérdida de la democracia y de los beneficios del estado.
- Déficit en salud, educación, seguridad y participación ciudadana.

El pensamiento crítico y la toma de conciencia son necesarios para que el ser humano pueda discernir la dignidad humana y las condiciones que la garantizan, asumirlas en el entramado social como parte de maneras de lucha responsables para alcanzar mayor equidad y sociedades justas

Por lo anterior es que estos aspectos nos confirman la necesidad de que ninguna persona docente renuncie a la posibilidad de tejer sueños junto a sus estudiantes, pese a las adversidades, las incertidumbres y la desvaloración sistemática de su rol en la sociedad actual.

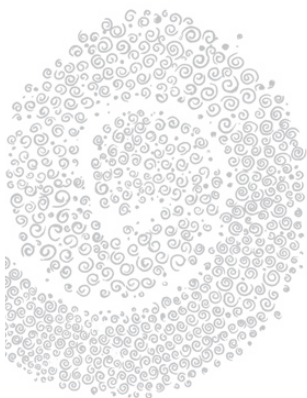
Referencias

Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona, Paidós.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.

- Bárcena, Fernando; Mélich, Joan-Carles. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bicocca, M. (2018). Filosofía de la Educación en Martha Nussbaum. Críticas al Actual Modelo Mercantilista de la Educación Superior. *Psicopedagógica* 10 (13), 31-48.
- Bohorques, G. (2018) El concepto de *dignidad humana* en el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. *Cuadernos electrónicos de Filosofía de Derecho, CEFD*, (38), 41-61.
- Freire, P. (1992) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Ministerio de Educación Pública —MEP—, (2016). *Bajo la visión de educar para una nueva ciudadanía: Fundamentación pedagógica para la transformación curricular 2015*. MEP. <https://www.mep.go.cr/politica-curricular>
- Ministerio de Educación Pública —MEP—, (2017). *Política educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. MEP. <https://www.mep.go.cr/politica-educativa>
- Nussbaum, M. (2010a). *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2010b). Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education. En: H. Siegel (2010). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 52-64). Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Payá Sánchez, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, s. a.
- Rawls, John (1997). *Teoría de la Justicia*. Traducción de María Dolores González, México: Fondo de Cultura Económica.





Propuesta pedagógica *Ludens Community* para la formación de valores en estudiantes de educación básica

María Eugenia Castillo Alarcón¹²
Johann Pirela Morillo¹³

Introducción

Actualmente, la sociedad transita por un sistema decadente, caracterizado por la escasez de valores y la presencia constante de formas de violencia que, sin duda, son resultado de relaciones humanas complejas y entornos sociales más conflictivos. Desde esta perspectiva, existe una preocupación porque son muchos los sujetos que están en una posición de negación y gran desinterés ante la realidad en que nos encontramos. Además, una educación que, únicamente centrada en los aspectos cognitivos, no es la mejor para nuestros educandos, en relación con la integralidad humana y la formación en valores éticos, morales, sociales y humanos.

Sin embargo, las nuevas generaciones están inmersas en una sociedad global y digital que los rodean y la cual, muchas veces,

12. Universidad de La Salle. Doctorado en Educación y Sociedad. macastillo58@unisalle.edu.co

13. Universidad de La Salle. Doctorado en Educación y Sociedad. jepirela@unisalle.edu.co

los inclina a inmiscuirse en arriesgadas decisiones que no brindan un verdadero conocimiento de lo bueno o lo malo en su actuar; tampoco en la consecución de un bienestar propio. Entonces, el problema se vuelve más complejo cuando las familias carecen de herramientas para una formación ética y moral que aporte a la formación ciudadana de estos jóvenes. Además, los modelos familiares tradicionales suelen ser insuficientes para responder a exigencias sociales que implican la apertura hacia diversas formas de pensar, actuar y ser, como la base para un relacionamiento social coherente con los avances humanos.

El área de interés de la investigación se enmarcó en el ámbito de una Pedagogía del amor y la felicidad en la formación de valores desde la lúdica en estudiantes de básica. Estuvo encaminada a aportar e introducir en el proceso educativo, pautas de una nueva metodología cambiante en pro de la niñez, de la juventud y de cada uno de los individuos de comunidades pertenecientes a nuestra sociedad. Básicamente, tuvo en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética y los valores específicos, en procura de que los docentes y/o educadores vayan introduciendo en su labor diaria y en su conciencia educativa, una nueva metodología alternativa donde los valores se puedan transmitir, enseñar, aprender, y practicar más amorosa y lúdicamente.

De igual manera, se pretende considerar las nuevas pedagogías alternativas desde una mirada de formación integral del individuo y su enseñanza-aprendizaje para hacer frente a los retos que la sociedad le presenta en cada situación y rol en el que se desempeñe. Indiscutiblemente, esto genera un bienestar integral de la persona con un mismo objetivo a seguir en la consecución de la paz tan anhelada, y dentro de la educación como un proceso de transmisión cultural y de comprensión que sitúa a la persona en diversos campos del conocimiento dentro de la sociedad.

Cuando hablamos de valores debemos preocuparnos por el reconocimiento y afianzamiento del carácter que puede forjar cada persona; siendo éste imprescindible para situarnos como seres formadores de sociedades, donde actuamos de acuerdo con nuestro aprendizaje y experiencia de vida. En virtud de ello, observamos que, día a día, el tejido social se hace más débil, lo cual es un problema que afecta seriamente a cada individuo para ser feliz y, desde ahí, poder vivir con otros. Tanto en la familia, como la comunidad y la escuela, la ética y los valores son dejados en segundo plano al continuar el trazo de una educación tradicional.

Una educación basada en los conocimientos, sin desconocer su importancia, se traduce en espacios de aprendizaje centrados en el desarrollo de asignaturas y procesos escolares regidos por normas académicas y convivenciales. De modo que se deja de lado una educación integral que, en cierta medida, niega la prioridad al ser, a la persona, lo íntimamente humano y la sensibilidad como parte de la experiencia de aprender. Siendo así, se hacen necesarias prácticas pedagógicas alternativas, donde el amor sea la base principal y el sentimiento, que ayuden a producir una estabilidad emocional y seguridad en el ser humano; todo esto, orientado a la reconstrucción del tejido social, el sentido de ayuda y las verdaderas cualidades que nos permitan ser personas más humanas y felices.

Por otro lado, se reconoce que la desintegración social y los conflictos humanos forman seres insensibles, inconformes, con gran falta de apreciación por lo verdaderamente necesario en la experiencia de vida individual y colectiva. En la cotidianidad de las aulas, la falta de esta conciencia social es reflejo de prácticas morales y éticas que olvidan la búsqueda de ese bienestar común, como una apuesta a un futuro más prometedor. En efecto, los caminos hacia una verdadera democracia y paz deseada son largos

de recorrer, mientras no exista una implicación que inicie desde la base: en la formación de niños, niñas y jóvenes comprometidos con su realidad. El diálogo, la formación en valores y la responsabilidad social constituyen el punto neurálgico para avanzar hacia una sociedad más justa, en pleno reconocimiento de todos y todas (Ortiz *et al.*, 2015).

Al respecto, Mora (2018) aduce que la crisis actual del sistema de valores tiene su génesis en la transformación social producida en Occidente desde el siglo XIX. Bajo una perspectiva histórica, considera que las sociedades rurales de Europa y de América del Norte, tuvieron que cambiar su forma de vida como consecuencia de la industrialización y el desarrollo de la urbanización. Así, el control moral ejercido por la familia, la escuela y la iglesia sobre las infancias, terminó descuidado sin que ninguna otra institución social lo asumiera con la misma responsabilidad. Por ende, la educación en valores surge como una corrección de la democracia liberal, a favor de ciertas virtudes cívicas imprescindibles y de deberes fundamentales que los individuos tienen con la colectividad.

Fundamentación teórica

Pedagogía del amor

La visión del ser humano individualista ha permanecido en el pensamiento actual. Desde ahí, la Antropología se polariza en torno a una conciencia individual y autosuficiente. Se orienta hacia el conocimiento objetivo y el dominio del mundo material, mediante la técnica de no poder ya reconocer las dimensiones personales, éticas y religiosas del hombre. La transformación personal y social que desea el lasallismo en el siglo XXI será posible cuando se conforme una cultura que prioriza los valores y, es-

pecialmente, los evangélicos. De esta manera, si consideramos el *valor* como todo aquello que hace mejores personas o hace bien a las personas, fomentan todo tipo de valores (cívicos, sociales, religiosos), pero de manera especial, los característicos de La Salle, como es la fe, la fraternidad y el servicio (Calcutt, 2015).

La esperanza constituye el motor de la historia y es una base importante de la Pedagogía, porque de ella nace la fuerza creadora y divina que sostiene al ser humano y lo impulsa a trascender toda la realidad. Desde este punto, la *esperanza*, como categoría existencial, afirma la base de un orden del mundo que va adquiriendo transparencia y sentido. Esta esperanza permite al estudiante la fuerza para poder enfrentar los conflictos que se presenten, los conocimientos que le ayudarán a crear un ambiente propicio y, por último, la esperanza del amor, el amor hacia la Pedagogía del maestro y el alumno (Novoa, 2013).

Por esta razón, la importancia del amor en la educación, asumiendo que se trata de un valor y como una Pedagogía; también, nos encamina en la educación a tomar al educando como un ser humano en formación y ver que el educador se debe reflejar así mismo en él. El educador debe saber respetar el desarrollo, tanto individual como colectivo del educando teniendo presente que se puede enseñar con métodos y pedagogías que facilitan la enseñanza y aprendizaje de habilidades antes de lo esperado (Arboleada *et al.*, 2017).

En la Pedagogía del amor, la concepción filosófica del amor es suficiente para poder dar sentido a la existencia de la educación, pero se debe tomar conciencia, ya que sin ella no se logra dar una claridad íntegra de la vida humana. El ser humano se hace cargo del porqué de los acontecimientos propios de la naturaleza humana, es decir, se hace responsable de sí mismo y de los demás. De esta manera, en opinión de Van (2005), los educadores

deben trabajar para poder dar los principios que le van ayudar al estudiante a formarse en la vida.

Pedagogía de la felicidad

Entender la relación que guarda el ser humano con su entorno natural externo, pero sobre todo en lo interno, ha hecho que nos olvidemos del centro y la esencia del significado consciente de la felicidad. Es decir, la envidia, el sufrimiento, el dolor han generado una visión dualista de nuestra existencia y se han encargado de empañar la pantalla de la verdadera naturaleza. Es el momento de encontrar nuestras propias explicaciones de existencia, bajo el reconocimiento que somos felicidad y que no hay que buscarla porque se encuentra en nuestro ser. Ésta debe ser la brújula que guíe nuestros pensamientos y acciones en cualquier actividad personal, laboral, familiar y social, las cuales deben ser conscientes que las alegrías y los placeres son efectos momentáneos que debemos disfrutar en cada instante de nuestra vida.

Para Gallegos (2015), la *felicidad* es todo un proceso de entendimiento de naturaleza plena; no se reduce a unas cuantas sensaciones agradables, a un placer intenso, a una explosión de alegría o a un bienestar fugaz. Tampoco a un día de buen humor o un momento mágico que nos sorprende en el dédalo de la existencia. Podemos enfrentar éstos y otros tipos de manifestaciones que parecieran ser los efectos de una ilusión de felicidad. Sin embargo, es importante que estén presentes para sentirnos mejor con nosotros mismos, y no confundirlos como acciones de la felicidad y sí como estados de un bienestar.

Mathieu (2011) señala que la felicidad depende, ante todo, del estado interior, lo que implica limpiar las toxinas mentales que envenenan, eliminando el odio, la envidia, el ego, la soberbia,

la obsesión. Sólo así estaremos en posibilidades de encontrar la verdadera felicidad y no caer en el placer como ilusión que nos engaña y genera una falsedad de nuestra realidad existencial. En otras palabras, no debemos caer en la ignorancia de los aparentes resultados que puedan *significar* una felicidad simulada exteriorizada a partir de una alegría, euforia, placer y agrado.

En este sentido, uno de los retos dentro del campo educativo es fortalecer la formación para que nuestros alumnos, desde pequeños hasta la vida adulta, sean felices a pesar de las adversidades. Aunque, como lo señala Carter (2012), a veces se tiene la sensación de que la personalidad de un niño está grabada en sus genes, a pesar de ello la labor es influir educativamente en las emociones de nuestros alumnos y de nuestros hijos ante la vida. De tal forma que si se logra este objetivo, estaremos logrando alcanzar la felicidad, directa o indirectamente, involucrados en nuestra labor de educadores (Lyubomirsky, 2008).

Es innegable que los factores que envuelven la felicidad pueden ayudar, enormemente, a un proceso de aprendizaje con nuestros alumnos, tales como la gratitud, la bondad, la empatía, el perdón y el agradecimiento. Esta acción emotiva hará un camino menos sinuoso al bienestar pleno del alcance de la felicidad y, como efecto, el aprendizaje que se adquiera será más significativo y constructivo en los alumnos (Carter, 2012). Además, el apoyo de las familias es trascendental, desde las regulaciones emocionales que contribuyen al desarrollo de las relaciones interpersonales e intrapersonales, en cualquier contexto donde los estudiantes se desenvuelvan.

La lúdica

Desde los comienzos del tiempo, el juego ha estado inmerso en la dinámica del ser humano, especialmente, como una acción de pre-

paración para la supervivencia, como lo recuerda Novoa (2013) en la Grecia clásica era parte de la educación del futuro ciudadano; Platón lo identificaba con *culto sacro*; Aristóteles como *reposito*, y desde ahí, ha despertado diversidad de posturas que se han polarizado en diferentes épocas y culturas. Es complejo definir el significado de *juego*, por ser una actividad que ha acompañado a la humanidad a lo largo de su historia y está inmerso en sus diferentes facetas tanto desde lo psicológico, afectivo, como lo social a lo cognitivo y pedagógico (Echeverri y Gómez, 2009).

El *juego* se presenta a nivel semántico como una palabra polisémica, amplia, con diversas acepciones. Etimológicamente proviene del latino *locus*, que hace referencia a *broma*. Dentro de los posibles significados de la palabra *juego* está el de “acción y efecto de jugar”; “ejercicio sometido a reglas, en el cual se gana o se pierde”. La última acepción, y la más distante a los intereses de este trabajo, es el de “determinado número de cosas relacionadas entre sí que sirven al mismo fin” (Olivares, 2009). De este modo, el juego se comprende como una estrategia para el desarrollo de habilidades sociales e individuales, por el placer, la emoción y la alegría que otorga.

En este sentido, la incorporación de la lúdica, como apuesta teórica y metodológica y de una pedagogía guiada por el amor, como un valor fundante, plantean importantes retos a la educación, los cuales llevan a la reestructuración permanente de los procesos pedagógicos. Estos cambios, consisten en la búsqueda de encontrarnos como seres humanos afectivos, donde se articulen proyectos de vida mucho más orgánicos y centrados en la persona; abriendo paso a una educación más situada y con mayores posibilidades de transformar las vidas de niños y niñas (Vaccaro *et al.*, 2015).

En los contextos educativos actuales, se pueden observar multiculturalismos ya que allí, hoy en día, se le garantiza el derecho al estudio a todo menor de edad sin importar su condición económica, social o religiosa; por cuanto se ha propendido por el respeto de las diferentes culturas, la pluralidad e identidades colectivas; por lo tanto, es importante. Desde ahí, se hace importante afianzar el respeto y el reconocimiento por el otro, por medio de un humanismo solidario e incluyente. Justamente, con el legado de Montessori (1965), se encuentra que las prácticas lúdicas en las aulas nos permiten reforzar este respeto hacia los demás, hacia sus diferencias, hacia sus culturas logrando una integración de lo multicultural en un espacio, juego y práctica en común.

En el proceso pedagógico, la lúdica juega un papel indispensable dentro de las comunidades educativas ya que ésta es una herramienta que permite que el aprendizaje sea más ameno, divertido, fácil y natural. El juego es un chip insertado con el niño al nacer y dentro de la gestación también hace parte de su desarrollo. De esta manera, la lúdica es un modo de orientar la acción pedagógica hacia lo interesante, la diversión, el esparcimiento; el motor que hace *encender la chispa* del niño para querer estar ahí y mantenerse bajo la línea de disfrutar el aprendizaje, siendo alegre, estando alegre.

Estrategia metodológica

La estrategia metodológica se configuró a partir del enfoque, el método, técnicas e instrumentos de recolección de datos. El *enfoque de investigación* se define como el conjunto de preferencias, procedimientos y técnicas que permitieron la recolección de información relevante para dar respuesta a los objetivos del estudio (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010). En este sentido, el enfoque que

se privilegió en este trabajo fue de tipo cualitativo, el cual se caracteriza por traducir, interpretar y describir datos tomados de las realidades sociales; en el caso de este trabajo, escenarios socio-educativos (Vasilachis, 2006).

Para Hernández-Sampieri *et al.* (2010), la investigación cualitativa se apoya en un conjunto de técnicas y procedimientos orientados hacia la comprensión de los fenómenos sociales desde las perspectivas de los sujetos que participan. De modo que, el propósito fue generar la base empírica necesaria para integrar una propuesta pedagógica basada en la pedagogía del amor y la felicidad, mediada por la lúdica, con el objeto de movilizar la construcción de una educación más humanizadora y centrada en las expectativas e intereses de los estudiantes.

Por esta razón, esta investigación partió de la premisa que reconoce en las pedagogías de frontera, aquéllas que se ubican en los bordes explicativos y prácticos para evidenciar algunas transformaciones positivas que genera la aplicación de esta nueva propuesta. También, se la asume como una alternativa en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, niños y niñas en edad escolar para desarrollar y observar en su proceso educativo una transformación significativa, integral y acorde con su contexto.

De esta manera, se planteó el método de la etnografía virtual como una apuesta que, en términos de Ruiz y Aguirre (2015), reconoce las interrelaciones entre la cultura, la ciencia y la tecnología, articuladas para configurar y redefinir la forma de ser y de estar de los seres humanos; produciéndose cambios evidentes en los parámetros de la vida humana: tiempo, espacio y corporeidad. Se optó por utilizar la etnografía virtual porque cuando se desarrolló el trabajo de campo, las instituciones y escenarios educativos se encontraban trabajando en remoto, debido a la pandemia del Covid-19.

A pesar de esta situación de contingencia, las mediaciones digitales que se posibilitaron permitieron procesos de interacción a partir de la realización de técnicas de acercamiento con los estudiantes, docentes y sus padres o representantes. Ellos y ellas, a partir de los ejercicios de interacción discursiva, generaron los insumos necesarios para develar la trama de relaciones y significados presentes en las experiencias de formación y de aprendizaje vividas en las instituciones Juan Luis Londoño de la Cuesta, institución educativa La Unidad y Los Puentes de Mosquera Departamento de Cundinamarca-Colombia. Desde ahí surgen los elementos clave para la posterior configuración de la propuesta pedagógica *Ludens Community*.

Sobre la etnografía virtual o netnografía, en palabras de Turpo (2008), es importante recalcar que el foco no fue alrededor de los usos y apropiaciones de las tecnologías como tal. Se recurrió al abordaje del trabajo de campo a partir de mediaciones digitales facilitadas con recursos como las salas de Meet que hacen parte de la Suite de Google, con lo cual se encarnó la percepción más convincente para la indagación y comprensión de las interacciones e interrelaciones sociales generadas en internet. Aunque en el centro fueron las experiencias vividas en el plano físico y presencial, sobre cuya base se realizó el análisis que permitió identificar las pautas que conectan los vacíos percibidos por docentes y estudiantes, desde donde se evidenció la necesidad de formular la propuesta pedagógica centrada en el amor, la felicidad y la lúdica.

Con base en lo anterior, se desarrollaron estrategias para la recolección de datos de forma *online*, adaptando los abordajes etnográficos porque se estudiaron los hechos tal como ocurren en su contexto, de acuerdo con la situación presentada. Igualmente, en los procesos históricos y educativos, desde donde fue posible registrar los sucesos de las comunidades a estudiar, las actividades

socioculturales, las funciones y el papel de los miembros de una determinada comunidad. Para ello, se acudió a la plataforma institucional con la que se interactúa socialmente con la comunidad, mediada por las tecnologías.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos en los que se sustentó la investigación se empalman con los principios epistemológicos y metodológicos, desde la autobiografía pedagógica, los grupos focales y las entrevistas. La autobiografía permitió mostrar la narrativa que revelará el ser y el quehacer docente propio de la investigadora, desde donde se ha construido un ideario pedagógico que ha orientado las prácticas educativas, mediadas por la lúdica.

Otra de las técnicas utilizadas fueron los grupos focales, en los cuales participaron estudiantes de las tres instituciones mencionadas. Finalmente, se consideró la realización de entrevistas como estrategia técnico-operativa de interacción con los docentes de la Institución Educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta, La Unidad y Los Puentes. En la Figura 1, se exponen los componentes que configuran las decisiones metodológicas asumidas en el estudio en relación con el enfoque epistemológico que orientó la postura de la docente investigadora.

Figura 1. Componentes metodológicos



Fuente: elaboración propia

Análisis de resultados

La triangulación de las fuentes de información y de los actores que fueron considerados en el estudio, dan cuenta de prácticas pedagógicas en las que se promovieron los principios de la pedagogía del amor, la felicidad y la lúdica como mediación educativa. Para esta etapa se realizaron entrevistas a docentes y grupos focales de estudiantes y padres de familia de la institución educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta en dos sedes, tres jornadas y diferentes cursos, ubicados en el municipio de Mosquera, Cundinamarca.

A partir del estudio exploratorio, desde un enfoque cualitativo para lograr un mejoramiento educativo, se aplicaron preguntas relacionadas con las experiencias vividas, la práctica docente, el punto de vista personal de cada participante. También, basadas

en la interacción docente-estudiante, el papel que desempeña cada participante en sus roles sociales relacionados con la pedagogía del amor, la felicidad y la lúdica. La triangulación de las respuestas permitió condensar los pensamientos ideográficos acerca de cada pregunta que se les formuló.

En relación con la pedagogía del amor, los docentes, estudiantes y padres de familia dejaron plasmadas experiencias en las cuales, su paso por el colegio y la educación que recibieron estaba, en su mayor parte, guiado por acciones autoritarias. Éstas, sin duda, marcaron su educación y desarrollo personal, cuyo impacto psicológico afectó algunas etapas de su vida; además, porque la práctica educativa de los profesores no estaba enmarcada en una educación humanística y de competencias socioafectivas. Siendo así, los procesos pedagógicos estuvieron regidos por una autoridad y una sacralidad indiscutible, donde la sapiencia de los profesores era lo único verdadero; mientras que, la libertad de expresión no encajaba muy bien en el aula, por miedo a ser oprimido.

Al respecto, Freire (citado por Gadotti *et al.*, 2008) sitúa el centro de su teoría y práctica en el elemento de “relación con los demás” que supone todo crecimiento personal, y el hecho de que éste se dé dentro de una comunidad. De modo que, las relaciones humanas se van transformando a lo largo de la educación mutua de sus miembros, frente a lo que se denomina *cualidad relacional* del ser humano, que pasa a ocupar un lugar central en su visión del proceso educativo (Santos, 2008). Por ello, se insiste en que para tener una vida mejor hay que situarse en el punto de vista y la realidad del oprimido, en otras palabras, en la concientización y comprensión crítica.

De modo que, la educación tradicional no permite la conciencia de la realidad ni la liberación de los educandos en su sentir. La práctica educativa en las instituciones, según los docentes,

padres de familia y estudiantes, tiene muchas falencias que han pasado de generación en generación, sumando otros muchos problemas que arrastra sin mostrar un cambio positivo para la sociedad. Definitivamente, en el análisis y triangulación de las voces, se detectó inconformismo por las mismas prácticas educativas, ya que afectan el desarrollo integral del ser humano. Para los docentes y padres de familia, revisar las prácticas educativas actuales, implica reconocer los rastros de una vieja escuela centrada en la idea de educar heterogéneamente.

En efecto, los estudiantes aprenden de diferentes maneras, la mayor parte de los docentes enseñan evitando inclinar las prácticas pedagógicas en los sentimientos, emociones y valores que encaminan la educación del ser humano en la consecución de un bienestar íntegro. De manera especial se subrayó en los tres grupos el tema de la pedagogía del amor como estrategia para minimizar falencias existentes en las escuelas. Esto implica, como lo señala Delors (1996), una enseñanza aprendizaje direccionada por el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, de una forma que sea integrada en la generación de bienestar de los niños, niñas y adolescentes.

De ahí la concepción antropológica de una persona esencialmente libre, comprometida con valores y abierta a la otra característica base de la pedagogía del amor. La continua transformación de lo humano resulta el rasgo vital y definitivo de la existencia. De allí que, coincidiendo con Freire, el punto final de la Pedagogía debe ser liberadora, que lleve a la realización de la persona en el mundo y con los demás seres humanos, que al final será parte de la apertura y determinación de su destino (Montessori, 1965). Esto, en definitiva, marca la pauta para un proceso formativo más humano y dirigido al fortalecimiento de las capacidades morales, éticas y sociales.

Igualmente, en el sentir de las voces se evidencia que la práctica de valores y rescate de ellos en las aulas de clase es fundamental, por eso hay que tomarlo como una gran oportunidad para plantar raíces de buenos comportamientos en el desarrollo humano, pedagógico y social. Siendo así, se potenciará el crecimiento personal y mejoramiento del bienestar común desde la emancipación y los cambios que se logren obtener en la escuela para conformar sociedades más justas. La puesta en escena de la preocupación y, por otra parte, el anhelo de sensibilizar las comunidades escolares, fue evidente al referirse que la nueva práctica educativa debe estar compartida y concientizada por cada uno de los entes que conforman estas comunidades.

Se hace necesario emprender la práctica de estrategias pedagógicas que ayuden en el desarrollo de la educación desde la dimensión del ser humano integral, como lo confirma Delors (1996). Desde su perspectiva, los sistemas educativos formales fracasarán mientras propendan dar prioridad a la adquisición de conocimientos, toda irá en detrimento de otras formas de aprendizaje, por ello la necesidad de reconocer la integralidad del ser. El enlace de sentires de los participantes acogió la idea que la práctica de una pedagogía de amor, inmersa en esta los valores ayudaría a establecer intercambios pedagógicos y socioafectivos, lo cual facilita la enseñanza aprendizaje de las comunidades a las que pertenecen.

La práctica de nuevas pedagogías alternativas estuvo presente en los deseos de los participantes como común denominador para adquirir internalización de normas y valores morales mediante acciones reguladas progresivamente en la escuela y los hogares. Puntualizar una concepción de praxis educativa fue el punto de llegada tanto de docentes, padres y estudiantes, donde el fundamento es la visión de educar desde el amor, comprensión,

humildad, libertad y puntos de vista, reconociendo a los estudiantes como seres humanos y únicos, con personalidades diversas. En este sentido, se favorece la adquisición del conocimiento, si de la misma forma se tiene en cuenta que en la transversalidad de contenidos deben incluirse los valores como manifestación humana (dos Anjos y Zientarski, 2019).

Por ello, se rescató la idea de promover una educación más humana desde lo espiritual, reconociendo los saberes y talentos innatos de cada estudiante; sobre todo el desarrollo de la creatividad desde una pedagogía que sea incluyente y los ayude a ser más felices cuando aprenden. Igualmente, el deseo de aprender, afianzando el manejo de las emociones en el área interpersonal para la construcción de relaciones e interacción con los demás. El sentir de estos grupos en sus experiencias y formas de pensar recomendaron la puesta en marcha de una pedagogía que garantice el proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades del estudiante.

Ante este panorama, se recalcó la necesidad de prácticas de aula inmersas en la comprensión y aceptación de cambios pedagógicos del quehacer educativo, encaminado a la humanidad, la espiritualidad y el amor por sus semejantes. Desde ahí, se busca la conformación de espacios transformadores de una educación tradicional a una nueva que influya en la formación más humana, dejando un impacto en el acto educativo integral. Por eso, se contempla la pedagogía del amor y la humanización afines a los procesos intencionales que permiten la interacción de acciones, herramientas y procesos que generen un mejor aprendizaje (León *et al.*, 2007).

En consideración a las necesidades relacionadas por cada uno, la acción pedagógica debe estar anclada al hecho de incluir la creatividad, el juego en el aprendizaje y la enseñanza de conte-

nidos formando ambientes y climas escolares adecuados. También, dentro de la formación de los menores y adolescentes en las instituciones educativas, en propósito por formar seres serviciales y útiles a la comunidad donde se desenvuelvan y dentro de cada rol que desempeñen en la sociedad. La importancia de incluir una pedagogía de amor, utilizando como motor la lúdica en la enseñanza-aprendizaje, enriquece y da valor a la formación tanto de docentes, padres y estudiantes.

Para cada uno debe existir un clima armonioso y enriquecedor de aprendizajes, en procura de la aceptación de individualidades, habilidades, características, limitaciones y destrezas para construir conjuntamente la integridad y personalidad de los participantes en esta dinámica. Así, Posada (2014) señala que la incorporación de la lúdica, como apuesta teórica y metodológica, de una pedagogía guiada por el amor, plantea importantes retos a la educación. Entre éstos se destaca la reestructuración permanente de los procesos educativos en la búsqueda de encontrarnos como seres humanos afectivos, donde se articulen proyectos de vida mucho más orgánicos y centrados en la persona. Esto, entonces, abre paso a una educación más situada y con mayores posibilidades de transformar la vida de niños y niñas.

En las voces de los participantes, se reafirma el papel que la lúdica hace en sus actividades escolares, pues se consideró que su aplicación logra mejores maneras de adquirir el conocimiento en las diferentes asignaturas donde se presentan dificultades en su aprendizaje. Al introducir la lúdica en lo educativo, los educadores y padres parten de tener una herramienta muy útil en sus manos como el aliado más significativo, para así lograr lo que se propone con cualquier tema a enseñar. Simplemente es querer ser ese niño que algún día fue y darse la oportunidad de entender que

jugando a *ser niño* se aprende a ser mayor, porque quien educa jugando, es un educador feliz, que ama lo que hace y lo sabe hacer.

Por otra parte, el sentir de los participantes refería la adquisición de conocimientos desde las instituciones educativas que incluyeran la formación y pautas para lograr ser más felices. Se situó una práctica pedagogía incluyente y creativa frente al manejo de las emociones positivas o negativas que sirvan para fortalecer al ser humano, logrando entender el concepto más sencillo y asequible como *bienestar y calidad de vida*. La importancia del manejo de sentimientos para potenciar la autoestima y desarrollo de valores que direccionen un bienestar íntimo, individual y colectivo de los menores y los adolescentes que se están educando para ser personas que ayuden en el bienestar y construcción de un tejido social.

Propuesta pedagógica *Ludens Community*

La propuesta pedagógica *Ludens Community* invita a las comunidades educativas a poner en práctica su metodología para el encuentro de una mejor educación, haciéndola efectiva en su aprendizaje y enseñanza. Una pedagogía del amor en sus actividades diarias académicas, enfatizando en sus contenidos el valor de la felicidad como mecanismo de encuentro de un mejor bienestar en comunidad, teniendo presente su significado relevante, efectivo en la práctica de actos que permitan este reconocimiento. Asimismo, enmarcar la lúdica como prioridad urgente en la consecución del aprendizaje basado en juegos que se puedan y vayan creando a medida de las situaciones y necesidades del docente o estudiantes, en la consecución de mejoras educativas y humanas dentro de las instituciones como objetivos curriculares.

La propuesta que se materializa en *Ludens Community* se proyecta para ser catalogada como una pedagogía innovadora, siendo una propuesta investigada, única, pensada para fortalecer y estimular la lúdica como motor de juegos en la educación, formando parte de los estándares educativos institucionales. De igual manera, un manual de convivencia y planes de estudio de las asignaturas y proyectos académicos, tanto de la institución educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta como de las demás instituciones del municipio y del país.

Por otra parte, esta pedagogía propone que, dentro de su práctica, se tome el amor y la felicidad como valores fundamentales a partir de la lúdica, tomando aspectos concretos del juego para que los niños, niñas y adolescentes vean en la escuela un lugar de experiencias significativas. Esto, según se espera, aporte al crecimiento como individuo perteneciente y necesario en el desarrollo y avance de sus comunidades más próximas fuera y dentro de la institución educativa. De esta forma, propone su inclusión y práctica en las escuelas en todo nivel educativo, desde niveles de la primera infancia, la básica y, por consiguiente, en la media de educación impartida en los centros educativos.

Ésta será una pedagogía fundante como ejemplo desde la I. E. Juan Luis Londoño de Mosquera, porque se espera que sea acogida dentro de la educación, viéndola como una posibilidad para implementar la gamificación y ludificación en el quehacer docente. Además, hacia la promoción de procesos de investigación a nivel municipal y del país, con la gran característica de adquirir un valioso potencial atractivo en la comunidad educativa; donde la práctica de éstos mismos lleve a logros académicos transversales. En la Figura 29 se presentan los componentes que operan en la propuesta *Ludens Community*.

Ludens Community es una propuesta pedagógica que se enfoca en los fundamentos didácticos por el arte de enseñar utilizando y aplicando tres categorías esenciales: pedagogía del amor, felicidad y lúdica. A partir de ahí, el juego se concibe como una de las principales estrategias didácticas afectivas y efectivas dentro de la enseñanza aprendizaje de niños, niñas y adolescentes de las instituciones educativas en general. Por eso, la propuesta pretende enfatizar en potenciar el divertido y dinámico, ya que les permite fomentar variedad de experiencias agradables, significativas y muy alegres transversales en todos los contenidos académicos para los estudiantes de la básica primaria.

De igual forma, se inclina a satisfacer las diferentes necesidades, tanto del docente como de los estudiantes, desarrollando habilidades metacognitivas que ayuden en el proceso en la toma de decisiones, y el manejo de sus emociones y sentimientos. Con ello, se busca lograr la formación humana integral, dándole forma a un proyecto de vida con sentido y orientación hacia el alcance real de su misión en todos los ámbitos. Por ende, se permite una sana convivencia social donde los valores, la ética y la moral formen parte esencial de la educación integral del ser humano.

En los contextos educativos actuales se pueden observar multiculturalismos, ya que hoy en día se garantiza el derecho al estudio a todo menor de edad, sin importar su condición económica, social o religiosa, por cuanto se ha propendido por el respeto de las diferentes culturas, la pluralidad e identidades colectivas. Es importante afianzar el respeto y reconocimiento por el otro, por medio de un humanismo solidario e incluyente; las prácticas lúdicas nos permiten reforzar este respeto hacia los demás. Entonces, el juego y la práctica en común, enriquecen nuestros conocimientos culturales, transformando el sentido tradicional

de la educación que, en algunos casos, desconoce y reprime estas diferentes manifestaciones (Montessori, 1965).

Por otra parte, es necesario que la didáctica incluya siempre en todos sus aspectos una pedagogía de amor y felicidad, ya que ayuda a la formación de niños, niñas y adolescentes más seguros, amorosos y creativos. Sujetos capaces de tomar sus propias decisiones con la suficiente libertad para expresarse y formarse como uno más de los integrantes y formadores de nuestro planeta. Desde este punto de vista, la didáctica propuesta en *Ludens Community* acude a diferentes métodos y técnicas que estén incluidos en los contenidos de aprendizaje de los currículos y manuales de convivencia de estos escenarios formativos.

La propuesta *Ludens Community*, se inclina por la postura del aprendizaje de la felicidad, consiste en hacer del mundo un lugar mejor. Es sin duda una verdad dicho planteamiento, que si lo comparamos con la función o el encargo social que tiene el educador con sus alumnos tiende a favorecer la misma reflexión, requerimos de darnos cuenta de la gran trascendencia que tiene el papel del profesor en la formación integral de los alumnos y así, alcanzar lo esencial: la felicidad que se desprende del amor verdadero de sí mismo y para con los demás.

La propuesta pedagógica *Ludens Community* se estructura a partir de las siguientes actividades.



ACTIVIDAD 1



NOMBRE DE LA ACTIVIDAD

TU CUENTAS YO CUENTO, CONTEMOS A LA VEZ

LUGAR

ASIGNATURA

SECCION DEL LABORATORIO

VALORES

Reconocimiento de las Diversidades y Ritmos de Aprendizaje.

DURACION

RECURSOS

Descripcion de la actividad

Tu Cuentas YO Cuento es una actividad que permite hacer énfasis en el reconocimiento y valor como personita que tiene cada uno y tienen los demás. Tu Cuentas como ser humano importante dentro de cada grupo al que puede pertenecer, su familia, su grupo escolar, en los grupos de amistades, pero sobre todo cuenta como única en la vida y lo importante que es para los demás sin importar ninguna limitación o ritmo de aprendizaje, gustos ,creencias ,color, raza religión, Yo Cuento tiene la direccionalidad de enseñar que de la misma forma como los demás eres persona valiosa a quien respetaran y miraran con los mismos derechos y deberes de todos los que te rodean. Contemos a la vez direccional, dentro de la actividad a que juntos se puede lograr mas si se aprende a trabajar en ello, y esto se realizara por medio de escritos, que se convertirán en escritos super importantes en su trascurso académico, ya que sus escritos, redacciones, cuentos, narraciones y demás que quieran escribir, graficar y leer se convertirán en historias fantásticas para dejarlas como suma de lecturas escolares dando la oportunidad de jugar con la realidad y la fantasía, y aun mejor con la combinación de las mismas si así se desea.





ACTIVIDAD 2



NOMBRE DE LA ACTIVIDAD

EL TELON DE HISTORIAS

LUGAR

ASIGNATURA

SECCION DEL LABORATORIO

VALORES

Construcción del Proyecto de Vida

DURACION

RECURSOS

Descripcion de la actividad

El telón de historias es una actividad que permite desarrollar en los estudiantes y todo el que participe en este , la oportunidad de analizar y desarrollar su proyecto de vida de manera más clara y con mayores ideas para poner en práctica tanto en la gestión como en la vida diaria , ya que el Telón de Historias permite participar en varios viajes a la vida de varios personajes tanto de la ficción como reales que relatan las experiencias que pasaron para llegar a ser hombres de bien y como durante el recorrido se encuentran en situaciones complejas donde demuestran valores y antivalores que tuvieron que aprender y desaprender para ir construyendo precisamente su proyecto de vida que les dio un bienestar y plenitud .

Este taller-actividad se encuentra inmerso en viajes de historias que llevan a los niños ,niñas y adolescentes a volar con la imaginación y transportar su cotidianidad a unos instantes de magia , ilusión ,suspense, amor ,drama ,ficción pero sobre todo a un final feliz ,con el que comprenderá la importancia de tener desde ya la idea de ir construyendo su proyecto de vida para aterrizar de cierta manera su futuro como persona perteneciente a una sociedad que necesita gente comprometida y con ganas del cambio en nuestro planeta para un bien común de toda especie viva. La actividad incluye palomitas de maíz, y una bebida para hacer mas agradable la estadía en la presentación del telón de Historias.





ACTIVIDAD 3



NOMBRE DE LA ACTIVIDAD FANTASEANDO: CREACIONES COLECTIVAS

LUGAR

ASIGNATURA

SECCION DEL LABORATORIO

VALORES Libertad

DURACION

RECURSOS

Descripcion de la actividad

- Fantaseando es una actividad que permite desarrollar en los estudiantes el valor de la "libertad", pero una libertad que va sumada con la posibilidad de la libre expresión ,con el contraste u oposiciones, con objeciones, con hipótesis, cambios de perspectivas o simplemente con entreteter historias mágicas, que tengan que ver con la realidad personal o la ficción que de una u otra forma permite encontrar esa realidad que cada uno quiere fabricar como sueños fantásticos para en algún momento se conviertan en realidad. Esta actividad brinda toda la posibilidad al niño de entrar en su propio mundo y convertirlo según sus deseos, necesidades, fantasías o realidades escribiendo dibujando, pintando, y sobre todo participando tanto individual como colectivamente en el desarrollo de la actividad. Tiene los tres momentos de igual manera, un inicio, desarrollo y un cierre.





ACTIVIDAD 4



NOMBRE DE LA ACTIVIDAD

MONUMENTO A LAS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

LUGAR

ASIGNATURA

SECCION DEL LABORATORIO

VALORES

Confianza, Respeto por mí y por los Demas, Amor propio.

DURACION

RECURSOS

Descripcion de la actividad

Esta actividad es una de las mas emocionantes para los estudiantes ya que tendrán la oportunidad de manipular el material con el que mas les llama la atención fabricar y diseñar sus propias creaciones con barro o greda que se les facilitara a cada uno de los estudiantes que así lo deseen ya que no solamente existirá este material, sino que el papel, el cartón, plástico o plastilina estará a disposición de los estudiantes para mostrar un trabajo final. Tiene los tres momentos de igual manera, un inicio, desarrollo y un cierre..





ACTIVIDAD 5



NOMBRE DE LA ACTIVIDAD

REFRIGERIO PARA EL CUERPO Y EL ALMA

LUGAR

ASIGNATURA

SECCION DEL LABORATORIO

VALORES

interioridad

DURACION

RECURSOS

Descripcion de la actividad

Esta actividad es fundamental y tiene gran importancia en la práctica de los valores inmersos en la espiritualidad ya que "Refrigerio" para el Cuerpo y el Alma se trata de reparar y tocar lo más íntimo he importante como lo es la interioridad de cada uno de nosotros. En este taller lo ideal es tratar de dar calma, llegar a encontrar la paz interior, lo sensible de cada uno de los participantes y el análisis de si mismos en cuanto a las experiencias personales han tenido en el transcurso de su vida ya sea familiar o personal fuera de su hogar. Tiene los tres momentos de igual manera, un inicio, desarrollo y un cierre.





ACTIVIDAD 6



NOMBRE DE LA ACTIVIDAD

CAMINANDO CON LOS ZAPATOS DEL DUENDE

LUGAR

ASIGNATURA

SECCIÓN DEL LABORATORIO

VALORES

Comprensión Y Solidaridad

DURACION

RECURSOS

Descripción de la actividad

Esta actividad se destaca por dar la oportunidad a todos los estudiantes participantes de recapacitar y sobre todo ponernos en el sentir de los demás, ante las situaciones ajenas sea cualquiera que se tenga, aprendiendo a ser cada vez mas solidarios, y comprensivos con los demás y con sus vidas.

igualmente el objetivo de fomentar la empática de cada rol en el que se desenvuelva el estudiante, así mismo comprender que pueden haber distintas interpretaciones y perspectivas de una realidad, de esta manera se da la oportunidad de fortalecer el entendimiento de todos los demás, solo así fluirán los sentimientos.



Conclusiones

En esta investigación se indagó sobre la pedagogía del amor, la felicidad y la lúdica como ejes fundamentales en la práctica docente dentro de las instituciones educativas. Su horizonte fue la consolidación de una propuesta pedagógica para incluirlas en el diario escolar de los niños, niñas y adolescentes, con el objetivo de plantear una gran diferencia en los resultados académicos. De igual forma, en el cambio personal dentro de la sociedad en búsqueda de mejores seres humanizados para un bien común y un excelente tejido social.

Sobre la identificación de los elementos teóricos de una pedagogía del amor, la felicidad y la lúdica para la formación en valores de estudiantes de educación básica, se concluye que estas tres categorías podrían ayudar a configurar una nueva pedagogía para movilizar la formación en valores, como un aspecto clave de la educación del presente y del futuro. Ello implicará importantes revisiones en lo que respecta a la necesidad de sólo pensar la escuela como un escenario para la adquisición de conocimientos disciplinares, sobre todo, entender que la institución educativa es un espacio vital, en donde los sujetos aprenden el reconocimiento de los y las otras. Además, considerando los itinerarios de vida y los proyectos sobre cómo se configura el futuro sostenible.

En esta perspectiva, el estudiante aparece como el eje fundamental de la enseñanza-aprendizaje, donde el docente asume el rol guía de este aprendizaje. La diferencia y lo innovador de esta pedagogía es que el maestro debe asegurar que sus estudiantes no sólo lleguen a la institución a aprender contenidos disciplinares, sino a compartir los modos en que se construyen proyectos éticos de vida, mediante la lúdica como una vía que enfatiza en la pedagogía del amor y la felicidad. Ello implicará transformar la

simple escucha del conocimiento de un docente que llena tableros o transcripción de textos ya escritos.

En cuanto al análisis de las prácticas pedagógicas sobre formación en valores desde la educación básica, se constató la necesidad de proyectar desde la educación y la escuela, un proceso de enseñanza y aprendizaje que no se debe relacionar con castigo, estrés, dolor y falta de entusiasmo por aprender. Se trata de un acto donde el docente junto a sus estudiantes forma un todo orgánico en armonía con el ambiente que rodea las situaciones de aprendizaje para adquirir entre los dos conocimientos y experiencias significativas que se proponen. Dentro de esta acción se debe procurar que el amor y el afecto sean valores que resalten una pedagogía nueva como es la pedagogía del amor y la felicidad inmersa en la lúdica para poder aprender y enseñar.

De modo que se debe propender por brindar la oportunidad de aprender a ser realmente feliz y cómo se logra desde una comunidad educativa. Se debe pensar en un cambio que promueva una mejor relación de docente-estudiantes con principios de diálogo, en donde el proceso educativo parta de la realidad de cada individuo. Por esta razón, la educación actual debe inclinarse a la humanización de los niños, niñas y adolescentes que son el futuro de nuestras sociedades y de los cuales se espera que emerja la justicia y el amor, como garantía para el alcance de un bienestar individual y colectivo.

Frente al planteamiento de didácticas lúdico-pedagógicas y estrategias lúdico-pedagógicas orientadas hacia la formación en valores; a partir de la pedagogía del amor, la felicidad y la lúdica, fue relevante entender que la educación de los niños, niñas y jóvenes debe estar guiada con dulzura académica donde se les enseñe la responsabilidad que tiene cada ser humano de ser feliz. Además, sumir la felicidad de sus semejantes en forma que si se

aprende la felicidad propia, será la misma de su otredad. Aprenderán a mirarse a sí mismos en el rostro de los demás, para poder actuar como personas pertenecientes y gestoras de nuevos actos en pro de cada comunidad y, desde ahí, como constructores de paz y reconciliación. En cada una de las estrategias lúdico-pedagógicas, se van entretejiendo valores esenciales para fortalecer la cohesión social, la inclusión, el reconocimiento de los otros y las otras, la solidaridad y la alegría de celebrar los proyectos de vida.

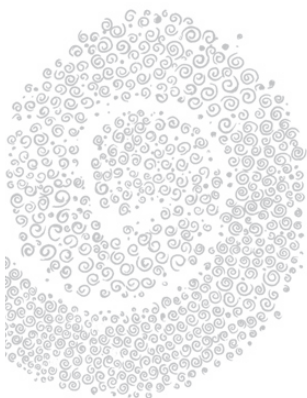
Referencias

- Arboleda, Z., Herrera, M., y Prada, M. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz. Material para la práctica. Acción CaPaz. <https://acortar.link/9h2AdQ>
- Calcutt, A. (2015). *De La Salle: A City Saint and the Liberation of the Poor through Education*. Matthew James Publishing Company Limited. <https://acortar.link/93vu3j>
- Carter, C. (2012). *El aprendizaje de la felicidad: 10 pasos para fomentar la felicidad en los niños y en sus padres*. Urano.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Unesco. Informe a la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. <https://acortar.link/0lpqr>
- dos Anjos, A., & Zientarski, C. (2019). Conhecimento e a sua socialização na educação escolar para a pedagogia da autonomia de Paulo Freire. *Revista Hlistedbr On-Line*, 19, 1–24. <https://doi.org/10.20396/RHO.V19I0.8653948>
- Echeverri, J., & Gómez, J. (2009). *Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://acortar.link/HcdC2Z>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI Editores.

- Gadotti, M., Gómez, M., Mafra, J., y Fernandes, A. (2008). *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. CLACSO.
- Gallegos, R. (2015). *La felicidad como realidad educativa. Educación Holista: aprendiendo a ser feliz*. Fundación Ramón Gallegos.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Ediciones Urano.
- Matthieu, R. (2011). *En defensa de la felicidad: un auténtico tratado de la felicidad*. Editorial Urano.
- Montessori, M. (1965). *Spontaneous Activity in Education*. Frederick A. Stokes Company.
- Mora, L. (2018). *Emociones políticas: aportes en la configuración de una política educativa del amor para el pos acuerdo de paz en Colombia* [Tesis de Maestría en Educación] [Pontificia Universidad Javeriana]. <https://acortar.link/ITGiuQ>
- Novoa, A. (2013). *El exilio: vocación a la transparencia y a la verdad*. Universidad de La Salle.
- Ortiz, A., Sánchez, J., y Sánchez, I. (2015). Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológica-espiritual. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 183–194. <https://doi.org/https://doi.org/10.21830/19006586.22>
- Posada, R. (2014). La lúdica como estrategia didáctica [Trabajo final presentado como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación con Énfasis en Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de Colombia]. <http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf>
- Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155–173. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004610.pdf>
- Turpo, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *Educación*, 42, pp. 81-93.

- Vaccaro, J., Zarini, G., Huffman, F., Monterde, C., García, A., y Cabo, E. (2015). Impact of coaching sessions on parents' educational labor at a family level. *Journal of Environmental and Public Health*, 25, 283–307.
- Van, A. (2005). From special to new education: The biological, psychological, and sociological foundations of Ovide Decroly's educational work (1871-1932). *History of Education*, 34(2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/0046760042000338755>
- Vasilachis, I (coord.) (2006). *La investigación cualitativa. En Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.





Hacia una regeneración de la educación institucional, desde su historicidad y relacionalidad

Manuel Moreno Castañeda

Entrada

Agradezco la invitación para escribir este artículo; acepté con gusto motivado por el interés de compartir mi visión de lo que son los sistemas académicos, las instituciones que los conforman y los procesos educativos que se viven en la educación institucional. No porque crea que mis modos de pensar y vivir lo académico tengan más valor que los de los demás, sino porque espero que este escrito pueda ayudar a motivar diálogos de saberes pedagógicos, en donde todos aprendamos de todos en un ambiente de reciprocidad. Es en estos procesos donde reside la relevancia de estas publicaciones, que además del tema enunciado y más allá de él, aprendamos a aprender en colaboración. Lo que yo me imagino como una especie de sinapsis colectiva. Ahí ubico el propósito de este texto.

Considero pertinente enunciar algunos principios, no como dogmas, sino como puntos de partida.

1. Entender la *educación* como un proceso sociocultural, total, complejo, relacional e intangible en lo esencial.

2. En tanto proceso sociocultural, así como surgen y cambian sus modos y formas, pueden desaparecer y surgir nuevos modos y nuevas formas.

3. A través de esa totalidad que abarca todos los tiempos y espacios humanos, es donde la educación envuelve y vive dentro de los ámbitos y procesos académicos que además comprende todas las dimensiones personales:

La educación puede ser holística o limitarse a un manual de instrucciones y contenidos. La primera es educación con mayúscula, la segunda consiste sólo en aplicar métodos y recetas. La diferencia entre la reflexión, la creatividad y la simple funcionalidad es una gran diferencia. (Marrasé, 2019, p. 13)

4. Su complejidad se caracteriza por las diversidades, sus múltiples dimensiones, sus incertidumbres, su carácter cambiante y la intangibilidad de sus procesos.

5. La educación, como es relacional, su transformación implica cambios en las relaciones educativas esenciales.

En contraste con la tendencia de valorar resultados educativos con indicadores observables y medibles conviene no perder de vista lo intangible, considerando que lo esencial en sus procesos y resultados no es calculable cuantitativamente en las formas y tiempos que se estilan institucionalmente. Por ejemplo, la costumbre de pretender evaluar un curso inmediatamente después de que termina, cuando existen aprendizajes realmente significativos que pueden manifestarse mucho después. También se distinguen por su intangibilidad de cualidades docentes como la sensibilidad e intuición pedagógica o la “parsimonia verbal” y la “amorosidad” de las que nos habla Freire en su obra *Cartas a*

quien pretende enseñar (2002, p. 82); son cualidades que no pueden ser representadas por una calificación numérica.

Para el tratamiento de esta temática, empiezo por plantear la situación socioeducativa que se vive en estos días postpandémicos, momentos en los que se piensa en nuevos rumbos que deberían seguir los sistemas educativos. Luego de plantear la situación del presente, presento una breve descripción de lo que proponen el gobierno federal de México y el gobierno estatal de Jalisco, el primero con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el segundo con el programa Recrea.

Enseguida dedico unas líneas al papel transformador que puede tener la escuela haciendo énfasis en la relacionalidad de la educación. Transformación que no siempre se basa en lo nuevo, puede ser en el pasado, que no necesariamente es sinónimo de *obsoleto* pues es posible una “tradicción renovadora” (Palacios, 1997).

Con base en lo vivido, conocido y pensado, me atrevo a plantear algunas propuestas de temas para discutir, dialogar, pensar y construir juntos, nuevas y posibles vías para cambios necesarios en la educación institucional, con el dilema de si es mejorable nuestro sistema educativo o es tiempo de pensar en uno nuevo.

Para ubicar el tema en situaciones educativas concretas, inserto en el texto algunos recuadros vividos y/o conocidos, así como algunas ficciones en las que intento presentar cambios y continuidades que se dan, así como los factores para que sucedan o no los cambios, y cómo éstos no por fuerza implican adelantos, pues después de cambios obligados por la pandemia, se escuchan voces y órdenes de regresar a la situación prepandémica, como si eso hubiera sido el ideal de las instituciones académicas. De ahí la pregunta ¿por qué el afán de regresar a las aulas?

Finalizo el texto con unas reflexiones que no pretenden ser conclusiones definitivas acerca de lo vivido y estudiado, sino más bien pensamientos que nacen en este caminar de lo educativo, con la conciencia plena de que en la educación no existen rumbos únicos, ni finales ideales. Lo apasionante de los procesos educativos está en los caminos de las búsquedas hacia una utopía.

A. ¿De dónde partimos?

Considero como un punto de partida “no perder de vista que, aunque es una obviedad decirlo, la educación es mucho más que las escuelas, que ésta son sólo acciones de institucionalización y legitimación por parte de quienes ejercen el poder en determinadas situaciones sociales” (Moreno, 2022, p. 9). Proceso de sistematización que suele ser antecedido en documentos y discursos por los ideales educativos a los que formalmente se aspira; ideales que no suelen salir bien librados al ser sometidos a las estructuras y procedimientos organizacionales tradicionales en cuanto se burocratizan.

Aun cuando a los ideales educativos, con sus fines sociales, sus bases científicas y principios filosóficos se les pretende meter en la estructura y procedimientos de las organizaciones académicas, dicho de otro modo, se les academiza; suelen sufrir modificaciones al ajustarlos a los modos organizacionales que sus administradores consideran más adecuados para su gestión. Procedimientos que suelen tender hacia la homogeneización de procesos y contenidos educativos, comúnmente limitados y ajustados al entendimiento y capacidad de control de quienes están al cargo de las decisiones en los sistemas académicos y, que a su vez pueden tener en mente y en su modo de actuar, las presiones y recomendaciones de instancias de poder externas a la vida académica como son las presiones y recomendaciones de instancias de poder externas a la vida académica (Moreno, 2022).

Si ya era evidente que los sistemas educativos tradicionales no respondían a las necesidades educativas de la sociedad, que las viejas políticas y estrategias que no pudieron con los viejos problemas menos podrían con los actuales, y mucho menos con los futuros inciertos, la pandemia del COVID refrendó, agravó y agudizó esas carencias. Una esperanza latente es que esa desgracia sanitaria al menos haya servido para despertar nuestra conciencia, que hayamos aprendido lo más posible y trabajemos en mejorar nuestros sistemas y prácticas educativas. O más que pensar en mejorar y fortalecer lo existente, ¿deberíamos pensar en nuevos sistemas?

Considero que al menos debemos de cuestionarnos qué de lo que tienen nuestros sistemas e instituciones que los conforman vale la pena recuperar, qué debe eliminarse y qué requiere crearse. Entre las carencias que se evidenciaron con la crisis, estuvo la incapacidad para enfrentar situaciones imprevistas, la lentitud burocrática con que algunas instituciones reaccionaron y montaron soluciones parciales basadas en tecnologías no accesibles para todos; se limitaron a promover acciones de capacitación docente para tratar de enfrentar la difícil situación sanitaria. Mucho de lo salvado académicamente se debió al profesionalismo, compromiso y creatividad de los docentes que lo primero que hicieron fue buscar el contacto y comunicación con los estudiantes de cualquier modo y con cualquier tecnología accesible. Reflexionar no sólo en los aprendizajes perdidos, sino y sobre todo, en los ganados durante la pandemia y el mejor aprovechamiento de éstos, puede ser un buen principio para replantear los sistemas educativos.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, las desigualdades que se evidenciaron con el SARS-CoV-2 fueron:

[...] acceso a las conectividades y los servicios relacionados con el mundo digital, [...] los contextos de las y los estudiantes, [...] entre aquéllos que desarrollan un saber instrumental y otros que desarrollan un saber reflexivo y crítico [...] la cuarta desigualdad se relaciona con la territorialidad (2022, p. 25).

Territorialidad vinculada con quienes tienen una amplia visión cultural de su contexto y quienes se limitan a lo escolar sin su contextualización espacial.

Otra situación ha sido la fragmentación que se vive en el interior de los sistemas educativos y de éstos con el contexto referente a la separación del conocimiento académico. De la Torre y Morales (2005) nos dicen:

Los contenidos curriculares, fruto de la especialización y la concepción tecnológica-positiva se han convertido en departamentos estancos en los que vamos metiendo los conocimientos de matemáticas, lengua, historia, idiomas, expresión plástica, musical... Contamos con un profesorado especializado en cada una de las ramas que pretende alumnos también especializados sin ocuparse de establecer relaciones ni conexiones con otros ámbitos del conocimiento. (2005, p.11)

Si a esto agregamos la división de horarios y tiempos de contratación de docentes por asignaturas y horas de docencia que les obliga a correr de una escuela a otra, tenemos un grave obstáculo para la colegiación y la articulación de conocimientos.

Los contenidos curriculares que suelen planearse para situaciones futuras difícilmente diagnosticables, preparan para situaciones supuestamente ciertas que no suceden, máxime si su diseño y gestión se exceden en rigidez y cerrazón, lo que nos lleva a la necesidad de currículos más libres, abiertos y flexibles.

El cortoplacismo, limitado a programas sexenales que se modifican según interesa a los grupos que eventualmente ocupan

puestos gubernamentales, es también una situación que se debe superar si estamos de acuerdo en que se requieren planes educativos con visiones más amplias, integrales y de largo aliento.

Históricamente, aparte, se mantienen políticas académicas y lineamientos uniformadores de rígida seriación que impiden el respeto y goce de lo diverso.

Un punto de gran trascendencia para repensar y replantear es la concepción y prácticas institucionales de inclusión educativa que posibilita el ingreso a las escuelas de cualquier aspirante, sin discriminación de ninguna clase; sin embargo, en la práctica puede haber exclusiones al desarrollar diseños y gestiones curriculares con trayectorias únicas y uniformes, que excluyen el ser personal, social y cultural de quienes escolarmente fueron admitidos. Lo recomendable es una inclusión auténtica, real, donde los participantes sean respetados en sus diversidades y en la toma de decisiones con respecto a sus necesidades y proyectos formativos.

En ese mismo sentido, habría que revisar lo que se presenta como *igualdad de oportunidades*, lo que puede resultar injusto porque cada uno vive situaciones personales, sociales y económicas dispares, por lo tanto, también son dispares las posibilidades de aprovechar esas oportunidades. Sólo lo desigual iguala lo desigual.

Muchas de las prácticas educativas no deseables se deben a rutinas e inercias históricas que han perdido su sentido y se siguen repitiendo sólo porque “así ha sido”.

¿Por qué el afán de regresar a las aulas?

Vista la situación vigente en los sistemas educativos, desde antes de la pandemia cuyas falencias evidenciaron y agudizaron las carencias ya existentes, habrá que ver la razón de los deseos expre-

sados de regresar a las aulas. Varias pueden ser las razones, entre ellas regresar a un sistema en el que directivos y docentes entienden mejor y sienten más seguridad.

Para repensar

Despertar con el COVID

“Lo que más aprendí es que pude hacer lo que no sabía que era capaz de hacer”. Ésta es una expresión que he escuchado mucho referida a las experiencias sufridas y gozadas durante este desastre sanitario. Lo que me hizo recordar unas palabras de Jesús Palacios en su libro *La cuestión escolar* (1997), refiriéndose a momentos históricos donde irrumpieron novedades pedagógicas: “Como es fácilmente constatable, las reformas generales coinciden con las grandes conmociones que atraviesan un país o un conjunto de países, sean conmociones bélicas o revolucionarias”. Así fue con la conmoción sanitaria causada por el COVID pues dio lugar a diversas acciones pedagógicas innovadoras, creadas en primer lugar por las profesoras y profesores. De ahí me surgen tres preguntas.

¿Las nuevas modalidades académicas implementadas fueron sólo un remedio temporal o una oportunidad para crear nuevos escenarios y sistemas educativos?

Así como hubo nuevos aprendizajes en las y los docentes que enfrentaron la pandemia, ¿qué aprendieron los políticos y funcionarios responsables de tomar decisiones en los sistemas educativos?

¿Es viable y vale la pena esforzarse en mejorar el sistema educativo o mejor pensar en crear uno nuevo?

De cualquier manera, es necesario que personal e institucionalmente aprendamos a:

- enfrentar situaciones inciertas;
- comprender el ambiente familiar como un ambiente de aprendizaje académico;
- entender que la presencialidad y la virtualidad rebasan los ámbitos áulicos;
- comprender que se requiere de nuevas políticas, estructuras y modos de gestión organizacional para propiciar los cambios educativos;
- que lo virtual es parte de la realidad;
- así como se habla de aprendizajes perdidos, mejor hablar de aprendizajes ganados y tener la voluntad y capacidad para aprovecharlos.

Así como durante la pandemia del COVID era común escuchar expresiones que manifestaban nostalgia por las aulas, en la postpandemia se escuchan voces de alegría por el regreso al refugio áulico y menos propuestas para construir nuevas ideas educativas con base en lo aprendido durante la crisis sanitaria.

B. Entre Recrea, la Nueva Escuela Mexicana y la UNESCO

En este 2023 la educación institucional en Jalisco, especialmente el nivel básico y las instituciones dedicadas a la formación docente para este nivel, se encuentran entre dos propuestas: la propia de este estado con el Programa Recrea y la Nueva Escuela Mexicana del gobierno federal; ambas toman en cuenta algunas tendencias internacionales, entre las cuales destacan las de la UNESCO, que cito más adelante.

Con respecto al proyecto del estado de Jalisco en su documento base *Recrea Educación para refundar 2040*, se describen sus dimensiones como “humanista, crítica-reflexiva y compren-

siva sistémica” (Gobierno del Estado de Jalisco, 2022, p.17). Para, desde esas dimensiones, enfocarse en una “educación en y para la vida”; “comunidades de aprendizaje en y para la vida” y en la “transformación humana y social para dignificar la vida” (GEJ, 2022) y plantea las siguientes líneas estratégicas.

1. Escuela para la vida.
2. Comunidades de aprendizaje en y para la vida.
3. Desarrollo de profesionales de la educación.
4. Infraestructura educativa.
5. Cultura digital.
6. Articulación y vinculación con la innovación.
7. La corresponsabilidad de la familia en la educación (pp. 30-37).

Como valores en que se basa el programa se destacan la colegialidad, el compromiso institucional, el espíritu de servicio y el profesionalismo (p.41).

Algo que queda claro en el documento citado es que todas esas cualidades educativas deseables, con los cambios institucionales implicados, requieren soluciones que van más allá de lo puramente académico, pues existe una gran diversidad de factores incidentes, de fuera y dentro de los sistemas educativos y sus instituciones, para este caso se plantean ciertas condiciones *sine qua non*.

4.2 Condiciones institucionales: Educar en y para la vida requiere modificar el estilo de gestión y trabajo al interior de la Secretaría y de los centros educativos, un ejercicio innovador para transformar la gestión institucional con base en el conocimiento, el aprendizaje y la cultura de la mejora educativa. Esta condición requiere orientar el cambio hacia una organización desde los principios de la mejora educativa como, la acción reflexiva, la flexibilidad, la mejora con sentido

y la participación, utilizando herramientas como la investigación, la evaluación, la sistematización de experiencias entre otras. (GEJ, 2022, p. 42)

Si vemos la parte del gobierno federal, el “Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria aplicable y obligatoria en toda la República Mexicana” (SEP, 2022), comprende el plan y programa de estudios; el codiseño de programas de estudio; el desarrollo de estrategias nacionales, y la transformación administrativa y de gestión (p. 1). Donde también se reconoce la necesidad de cambios organizacionales.

Este plan se compone de cuatro elementos: 1. Integración curricular; 2. Autonomía profesional del Magisterio; 3. La comunidad como núcleo integrador y 4. El derecho humano a la educación (SEP, 2022, p. 4). Además, plantea las siguientes estrategias nacionales para su realización.

- Estrategia nacional para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas y afroamericanas.
- Estrategia nacional de educación inclusiva.
- Estrategia nacional para la educación multigrado.
- Estrategia nacional para la atención de niñas, niños y adolescentes en situaciones de migración, interna y externa.
- Estrategia nacional para fortalecer a las escuelas como parte del tejido comunitario en contextos urbanos.
- Estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso.
- Estrategia nacional de lectura (6-7).

Con respecto a los elementos centrales del currículo para la educación preescolar, primaria y secundaria, se hace énfasis en el derecho humano a la educación; en los profesionales de la docencia y la revaloración de las y los maestros (SEP, 2022, pp. 57-

64). Teniendo como fundamentos de la propuesta curricular: la comunidad como núcleo integrador... el aprendizaje como experiencia formativa... la evaluación de los aprendizajes... y el perfil de egreso... (pp. 67-85).

Los ejes curriculares sobre los que gira la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, son: 1. Inclusión; 2. Pensamiento crítico; 3. Interculturalidad crítica; 4. Igualdad de género; 5. Vida saludable; 6. Apropriación de la cultura a través de la lectura y la escritura y 7. Artes y experiencia estéticas (pp. 93-119).

Aunque desde diferentes perspectivas, en ambos casos se procura centrarse en la comunidad. En la NEM se ve a la escuela desde la comunidad y en Recrea a la comunidad desde la escuela.

Así mismo, en ambos se aprecia la concepción de la educación como derecho humano con un carácter inclusivo y equitativo.

Tanto a nivel local como nacional, se prioriza la docencia con relación a otras funciones como pudieran ser la investigación y la extensión. Lo mismo puede decirse con respecto a otras labores tales como la gestión de organizaciones académicas. En ese mismo sentido, se observa más atención a la educación de niños y adolescentes que a la educación de adultos, así como más dedicación a la educación escolar que a otros agentes educativos, como los medios masivos de información, iglesias, familia y comunidad, entre los principales.

Tanto a nivel federal como en Jalisco, se reconoce la necesidad de mejorar la gestión administrativa como condición imprescindible para que los ideales educativos, plasmados en discursos y documentos, se conviertan en una realidad. Sin embargo, en ninguno de los dos casos se observan las medidas de fondo que

se requerirían en y para las nuevas políticas y estructuras organizacionales.

Aunque se han posicionado como referentes educativos los lineamientos de organismos económicos multinacionales como suelen ser la OCDE, el Banco Mundial, el Foro de Davos y otros, sin duda el gran referente educativo mundial es, o debería ser, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Institución de la que recupero su tetralogía donde quedan claras las tendencias a las que me he referido: *Aprender a ser. La educación del futuro* (Faure, 1973); *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996); *Replantear la educación* (UNESCO, 2015), cuyo título de la versión en inglés *Rethinking education* nos propone repensar la educación para su replanteamiento; y una publicación más reciente *Reimagining our futures together. A new social contract for education* que nos dice: “We need a new social contract for education to repair injustices while transforming the future” (UNESCO, 2021, p. III).

Y nos recuerda que: “Our humanity and planet Earth are under threat. The pandemic has only served to prove our fragility and our interconnectedness” (UNESCO, 2021, p. III).

“This new social contract must be grounded in human rights and based on principles of non-discrimination, social justice, respect for the life, human dignity and cultural diversity” (UNESCO, 2021, p. III).

“Many bright spots already exist. This report attempts to capture and build on them. It is neither a manual nor a blueprint but the opening up a vital conversation” (UNESCO, 2021, p. III).

Como se aprecia, tenemos una gran variedad de “Re” en estas posturas educativas como se ve en los verbos: repensar, pensar en cómo se ha pensado la educación institucional; reimaginar

nuevos modos de plantear los sistemas y ambientes educativos; regenerar, teniendo como objetivo las relaciones educativas que se encuentran dañadas y fragmentadas; y recrear, entendiéndolo como crear de nuevo, impulsar nuevas tendencias que sustituyan prácticas obsoletas. Lo que desde luego implica una reestructuración de los sistemas educativos, que nos llevan a la pregunta: ¿habrá capacidad y voluntad política para hacerlo?

C. La tarea transformadora de la escuela requiere una escuela transformada

Cuando Pierre Bourdieu aclaraba lo dicho en el informe del Colegio de Francia, no le daba muchas posibilidades transformadoras a la escuela, al contrario...

Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados. Hay una serie de proposiciones que van en ese sentido: la más importante, desde este punto de vista, es la que consiste en poner(se) en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales en desigualdades naturales (1997, p. 161).

Como vemos que sucede en las inequidades existentes en la distribución de recursos educativos en regiones históricamente marginadas y privilegiadas; entre la educación básica y la superior, y entre las IES públicas autónomas y las escuelas normales.

Uno de los debates más insistentes y manidos en torno a la institución escolar ha sido siempre el de si su papel era “reproductor” o “transformador”, es decir si contribuía a conservar la sociedad o a cambiarla. Hasta cierto punto era trivial, pues por un lado, ninguna sociedad

podría subsistir sin formar a sus miembros en ciertos valores, habilidades, etcétera, por lo que toda educación es reproductora: pero, al mismo tiempo, ninguna sociedad actual sería sin la escuela lo mismo que ha llegado a ser con ella, por lo que toda sociedad es transformadora (Fernández, 2009, p. 13).

La tradición renovadora

Nada es innovador sólo por ser nuevo, ni tiende al mantenimiento por ser viejo, razón por la que no está por demás echar un vistazo a lo que Jesús Palacios llama *tradición renovadora*, que él señala como una importante corriente pedagógica.

El movimiento de renovación pedagógica, de reforma de la enseñanza, que nace y se desarrolló a finales del siglo XIX y comienzos de nuestro siglo —por más que sus orígenes sean muy anteriores— no se limita a ser un simple movimiento de protesta y renovación, sino que, por la coherencia de su planteamiento, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión en el tiempo y el espacio es, por derecho propio una corriente educativa (Palacios, 1997, p. 25).

Visto como lo ve Palacios, esa tradición renovadora puede venir desde tiempos inmemoriales con una inercia histórica que tiende a la transformación. Sin embargo, para no perdernos en tiempos largos, tomo un periodo que históricamente es corto, sólo un par de siglos cuando podemos observar una corriente de propuestas innovadoras con ideas que en muchos casos son aún vigentes. Enseguida algunos ejemplos.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que en su *Emilio o la educación* nos dice:

Poco me importa que dediquen a mi discípulo al ejército, para la iglesia o para el foro; antes de la vocación de sus padres, le llama la natu-

raleza a la vida humana. El oficio que quiero enseñarle es el de vivir (2014, pp. 22-23).

Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) nos recuerda que:

[...] debemos tener presente que el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente (2011, p. 213).

Johan Friedrich Herbart (1776-1841), seguidor de las ideas de Pestalozzi y autor entre otras obras de *Pedagogía general*:

El interés —dice Herbart— es el concepto cardinal de la instrucción. No es un medio de aprendizaje, sino más bien el fin de éste; una educación digna del nombre es aquella que promueve ricos y profundos intereses más bien que conocimientos específicos: “El interés debe hacer nacer de sí otro interés; lo aprendido se disipará, pero el interés persistirá por toda la vida” (Abbagnano y Visalberghi, 2019, p. 477).

En esta tercera década del siglo XXI, mucho se habla de la educación para este siglo y la futura. En ese sentido me parece interesante lo que planteó Herbart hace más de dos siglos: “¿Podemos saber de antemano cuáles serán de entre los fines del hombre futuro aquéllos que nos agradecerá algún día haberlos escogido en su nombre, a su debido tiempo y habérselos hecho observar a él mismo?” (Herbart, 1806, p. 42).

Para Herbart es una preocupación que la educación no se desvíe de los intereses de los educandos y los fines formativos que persigue:

El educador se representa en el niño al hombre futuro, por consiguiente, tiene que encaminar sus esfuerzos presentes a los mismos fines que el discípulo se pondrá después como hombre; y ha de preparar de antemano a estos fines una interna facilidad (1806, pp. 44-45).

Visión que, al enfocarse en distintos fines, implica una atención pedagógica diversificada. “siendo múltiples las aspiraciones del hombre, tienen que ser múltiples también los cuidados de la educación”. (p. 45)

De Friedrich Fröebel (1782-1852) me parece interesante recuperar su idea sobre la *sabiduría* “el punto culminante hacia el cual deben dirigirse todos los esfuerzos del hombre: es la cúspide más elevada de su destino” (2022). Especialmente porque ahora que se habla demasiado de estar en una “sociedad de la información y el conocimiento”, conviene tener en cuenta que las finalidades educativas debieran ir más allá.

La doble acción de la sabiduría consiste para el hombre en educarse a sí mismo, y en educar a los demás con conciencia, libertad y espontaneidad. El ejercicio de la sabiduría se llevó a cabo por el ser individual, a partir de la aparición del hombre sobre la tierra; se mostró con la primera manifestación de la conciencia humana; se reveló más tarde y sigue revelándose aún como una necesidad de la humanidad, por lo que debe ser escuchada y obedecida. Sólo por la sabiduría se obtiene la satisfacción legítima de las necesidades externas e internas; sólo por ella se logra la felicidad. (Fröebel, 2022).

Recordemos a Simón Rodríguez (1769-1854) más conocido como el maestro de Simón Bolívar, cuya vida y obras educativas rebasan en mucho lo que hizo en favor de su afamado discípulo. Enseguida unas citas de su libro *Inventamos o erramos* donde reafirma su carácter decolonial, a favor de la libertad de expresión y de acceso al conocimiento.

La Instrucción pública en el siglo 19, pide mucha filosofía: el interés general¹⁴ está clamando por una reforma; y la América está llamada por las circunstancias á emprenderla. Atrevida paradoja parecerá; nó

14. Se conserva la ortografía y redacción originales en todas las citas.

importa: los acontecimientos irán probando que es una verdad mui obvia: la América no ha de imitar servilmente, sino ser orijinal (Rodríguez, 2008, p. 68).

La BIBLIOTECA es un archivo de conocimientos y el DICCIONARIO el Protocolo en que están rejistrados, la Imprenta lleva el registro Poner impedimento á la Imprenta es anular la Escritura Prohibir libros nuevos es prohibir la Importación de conocimientos Condenar libros conocidos es desmembrar el depósito Los Conocimientos son PROPIEDAD PÚBLICA (Rodríguez, 2008, p. 92).

Carlos A. Carrillo (1855-1893) en uno de sus artículos pedagógicos titulado “Conocimientos inútiles o educación para la vida”, critica que, en lugar de aprendizajes útiles para la vida como la salud, la higiene o cuestiones elementales de derecho que se requieren en la vida diaria, las asignaturas escolares estén llenas de informaciones inútiles que deben ser memorizadas; a quienes le dicen que no hay tiempo para ello, les contesta: “si se suprimieran las listas de los golfos de Asia, y los cabos de África, y el catálogo de los reyes toltecas y chichimecas y otras lindezas de ese jaez, digo yo que tiempo no faltaría” (Fuentes y Morales, 1969, p. 67).

Con respecto a la obsolescencia de los contenidos de los libros y de los planes de estudio sobre el avance del conocimiento, habla de lo que los estudiantes aprendían de memoria:

[...] en un texto que tenía ya cinco años de impreso, y que era la cuarta edición de un manuscrito que contaba doce cuando se verificó esa impresión, y que había sido formado con vista de datos estadísticos que remontaban, cuando menos, seis años atrás. (Fuentes y Morales, 1969, p.69).

Sería interesante indagar qué tanto se ha avanzado en estos procesos académicos ahora en el siglo XXI.

Con respecto a la enseñanza moral, Carrillo criticaba:

Un hombre puede saber muy bien todas las reglas de la moral y ser un redomado bribón.

A la sociedad poco le importa que yo conozca á las mil maravillas todos mis deberes, si nunca los cumplo.

Hay maestros que, cuando dan *su clase de moral*, creen que *educan moralmente* a la infancia. ¡Pobres ciegos! (Carrillo, 1907, p. 21).

Entre las aportaciones de Emile Durkheim (1858-1917), retomo sus palabras con respecto a la historicidad de la pedagogía y la enseñanza:

En efecto: las doctrinas más recientes no han nacido ayer; son el resultado donde las precedentes, sin la cuales, por consiguiente, no pueden ser comprendidas; y así, paso a paso, para descubrir las causas determinantes de una corriente pedagógica de alguna importancia hace falta, en general, andar mucho para atrás. (...) Por ejemplo, para poder comprender la tendencia actual a la enseñanza por las cosas, a la que puede llamarse el realismo pedagógico, no hemos de limitarnos a ver como aparece expresada por tal o cual contemporáneo; hay que remontarse hasta el momento en que nace esa tendencia (2016, pp. 78-79).

William Heard Kilpatrick (1871-1965) ha sido conocido históricamente por su propuesta del método de proyectos, que suele sólo verse en sus procedimientos técnicos, cuando sus alcances pueden ir hacia lo amplio y diverso de las situaciones sociales, desde lo profundo de los intereses infantiles hasta la amplitud del mundo que vive, tal y como nos lo comparte Beyer hablando de Kilpatrick.

El proceso vital es, por lo tanto, es esencialmente interactivo y social. La “verdadera unidad de estudio”, como dice Kilpatrick, es “el organismo en interacción activa con el entorno”. En este contexto podemos entender mejor el método de los proyectos de Kilpatrick

y su justificación. El aspecto capital de este método es que exista un propósito dominante (que, desde luego, puede ser no observable) en el que participen los alumnos voluntariamente (Beyer, 1997, p.512).

[...]

Al unificar los intereses de los alumnos con la acción en el mundo y al destacar “el acto deliberado e ilusionado”, el método de los proyectos nos da un ejemplo de la continuidad de la “educación” y la “vida”, del saber y el hacer. Más allá de esto, la habilidad y la decisión de hacer partícipe al mundo de estos actos permite a las personas controlar sus vidas y actuar con atención para llevar a buen puerto sus valiosas actividades (p. 513).

Salvador M. Lima (1885-1954) fue un destacado educador jalisciense que dirigió la educación en este estado en dos ocasiones en la primera mitad del siglo XX, cuyas palabras siguen vigentes especialmente cuando un siglo después todavía se escucha a algunos que definen la educación como “transmisión de conocimientos”:

Enseñar no es, pues, transmitir el Maestro sus conocimientos al discípulo; porque enseñar es una acción a la que corresponde otra acción. El conocimiento es un acto vital, ya que el conocer es vivir y en ese sentido es imposible que el conocimiento del Maestro se transmita al discípulo, porque todo acto vital nace en el sujeto y permanece en él. (Ibarra, 1994, p. 75).

Rafael Ramírez Castañeda (1885-1959), educador mexicano cuya más notoria labor fue en el medio rural, ofrece una explicación de la relación entre comunidad y escuela que resulta muy oportuna ahora que se habla tanto de la importancia de lo comunitario y se le pone como centro del sistema educativo.

En efecto, la comunidad es la única genuina agencia educadora. [...]

En los primeros días de la humanidad claro es que no había aún es-

cuela, pero no por eso los niños y jóvenes se quedaban sin educación, pues la propia comunidad era la agencia educadora. (Fuentes y Morales, 1960, p. 153)

Después de determinar a la comunidad como la genuina agencia educadora, dice que: “al inventar la escuela los hombres asignaron a la nueva institución el papel de auxiliar a la comunidad en la tarea de educar a las generaciones jóvenes” (Fuentes y Morales, 1960, p. 154). Desde una visión amplia de lo que debían ser las escuelas tanto urbanas como rurales decía que debieran ser: “como una institución educadora, no solamente de los niños, sino también de la comunidad entera” (Fuentes y Morales, 1960, p.155).

Celestín Freinet (1896-1966) fue un crítico de la tradición pedagógica francesa, que en lugar de basarse en la Filosofía y teorías educativas académicamente reconocidas, recupera como fundamento de su metodología y técnicas la sabiduría popular que publica en su libro *Parábolas para una pedagogía popular. Los dichos de Mateo*, de donde comparto la siguiente cita:

No soy yo quien debe decirnos cómo podéis descubrir y enseñar esas leyes naturales y universales que os abrirán muy de prisa y definitivamente las leyes del conocimiento y de la Humanidad. Lo que yo sé es que existen y que los que las poseen tienen siempre ese mismo aire de sabiduría y de seguridad, de sosiego y de simplicidad, también de generosidad, que podéis leer en la frente de los viejos pastores, en las manos intuitivas de los curanderos, en los ojos profundos del sabio, en las decisiones y acciones de los militantes abnegados, en las palabras de los sabios... y en la confianza asombrosa de los niños en el lindero de la vida (Freinet, 1979, p.8).

Con respecto a los planes de estudio y las planeaciones didácticas que suponen e imponen caminos únicos iguales para todos y

que también todos deben recorrer al mismo tiempo, Freinet dice en una de sus parábolas que “Las águilas no suben por la escalera” (p. 9) refiriéndose a que no todos los niños requerían subir uno a uno los peldaños didácticamente preparados, incluso algunos no tenían que seguir esos pasos, pues no necesitarían la escalera.

El pedagogo había preparado sus métodos minuciosamente; había establecido científicamente, decía, la escalera que debía permitir el acceso a los diversos estadios del conocimiento; había medido experimentalmente la altura de los peldaños para adaptarla a las posibilidades normales de las piernas infantiles; había colocado aquí y allá un descansillo cómodo para tomar aliento, y la barandilla benévola sostenía a los pequeños (Freinet, 1979).

Jean Piaget (1896-1980) nos presentó un concepto vigente, incluso hoy en día, pero a la vez ambiguo en las diversas maneras de entenderlo y aplicarlo. La autonomía escolar y, en este contexto, especialmente la autonomía de los estudiantes, tema al que Piaget se refería de la siguiente manera:

Bajo la expresión de autonomía se suelen confundir una multitud de procedimientos que se escalonan entre la autonomía completa y la simple delegación momentánea y limitada de los poderes del maestro a determinados alumnos nombrados por él. [...] De otro modo numerosos métodos participan de la autonomía sin llevar este nombre. [...]

Las conclusiones que expresamos son de orden psicosociológico. Este análisis del estado actual de la autonomía escolar resultará útil si logra hacer destacar el mecanismo psicológico de las diversas relaciones que unen a los alumnos con el maestro. (Piaget y Heller, 1968, p. 9).

Lev Vygotsky (1896-1934), con sus notables publicaciones como *La imaginación y el arte en la infancia*, *Psicología del arte* y

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, en esta última nos dice:

[...] el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y las actividades prácticas, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen. (2009, p. 48)

[...]

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Paulo Freire (1921-1997), educador brasileño cuyas abundantes obras han sido de un gran impacto, en especial con el impulso de una educación liberadora, escribió en su libro *Pedagogía de los sueños posibles*, lo siguiente:

También creo en la fuerza de las relaciones verdaderas entre las personas para sumar esfuerzos en lo atinente a la reinención de la gente y el mundo. No hay cómo negar que la experiencia de esas relaciones entrañan, por un lado, *curiosidad* humana —centrada en la propia práctica relacional— hacia el otro, curiosidad que se prolonga hacia otros campos. Es indiscutible que la participación necesaria de la curiosidad humana produce hallazgos que, en el fondo, son o bien objetos cognoscibles en proceso de develación, o bien el *proceso relacional* mismo, que abre posibilidades de *interconocimientos* para los sujetos de la relación. (Freire, 2015, p. 388).

Este recorrido por algunas de las propuestas educativas que se podrían inscribir en una llamada *tradicción renovadora*, cuyas ideas siguen vigentes y en diversos grados de aplicación en la ac-

tualidad, me hacen pensar en las cualidades deseables dentro de nuestros sistemas, instituciones y ambientes educativos, que pudieran recuperar estas propuestas. Cualidades como los valores naturales de las personas y el enseñar a vivir como siempre se ha recomendado por muchos educadores entre ellos Rousseau, Pestalozzi y Herbart. En ese mismo sentido tendríamos el de educar con base en los intereses de los educandos, más no en motivaciones artificiales, lo que nos lleva a pensar en el repetitivo discurso de educar para el futuro. ¿Cuál futuro? ¿Un futuro único decidido institucionalmente o responder a los diversos futuros que pudieran interesar a los estudiantes?

Recordando a estos notables educadores me vienen a la mente unas palabras de Moacir Gadotti *et al.*:

[...] suele decirse que recordar es revivir, no como una repetición del pasado, sino como un modo de recuperar nuestros sueños y utopías. La memoria posee la capacidad de mostrarnos que, en cualquier momento, nuestra vida tiene un sentido y no estamos solos (2021, p. 13).

Yo agregaría que incluso esos educadores siguen con nosotros.

Recuperar lo valioso de esta tradición renovadora, implica lo siguiente.

- Ir más allá de datos, informaciones y conocimientos para acceder a la sabiduría educativa; sabiduría que no debe limitarse a lo académico, pues es necesario revalorar y recuperar la sabiduría comunal. En el entendido de que la comunidad no es sólo una extensión de la escuela, más bien la escuela es una extensión de comunidad y el diálogo de saberes se da en reciprocidad.

- Entender que una comunidad de aprendizaje lo es en cuanto es una comunidad de práctica que requiere ser epistémica.
- Superar las tendencias de colonización académica y avanzar hacia la autenticidad educativa. Escenario donde el conocimiento se considera como bien público y común, no como mercancía.
- Superar los diseños curriculares y su gestión rígida y cerrada; avanzar hacia currículos abiertos, flexibles y libres que posibiliten trayectorias diversas, acordes a los modos diversos de aprender; la incorporación de contenidos actualizados, apropiados a los intereses de los estudiantes y con sentido para sus vidas.
- Más que clases de valores éticos y de moral, vivirlos en las prácticas educativas cotidianas. Desde esta visión, no limitar las mediaciones pedagógicas a una mera metodología y sus técnicas, su gran valor consiste en su trascendencia para mejores modos de vivir y convivir.
- Vivir la autonomía educativa en sus distintas dimensiones y ámbitos, como personas, escuelas, y en las políticas y gestión institucional. En un entorno de respeto y sana vivencia colectiva. Tener en cuenta que, para exigir autonomía, se debe empezar por respetar otras autonomías.

Desde luego que las ideas y prácticas recuperables de la tradición no se limitan a personajes famosos, en la historia cotidiana de muchas escuelas y docentes ha habido prácticas escolares, muy pocas registradas en escritos, cuyo recuerdo me hace pensar que aún hoy podrían ser valiosas. Entre ellas están las parcelas y cooperativas escolares, trabajadas por los mismos alumnos que además de ser campos privilegiados de aprendizaje, proveían de

recursos para el mantenimiento de la escuela; o la vinculación entre arte y ciencia en los centros escolares dotados de teatros; o sea, las prácticas innovadoras que surgen y son trabajadas por los docentes, sean propuestas propias o adaptadas como es el caso de las metodologías de la escuela nueva y de la acción que continúan vigentes, una reemergencia de antiguas ideas pedagógicas que toman nuevo aliento con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Así vemos corrientes educativas que tienden la transformación como alternativas a los sistemas educativos vigentes, que por siglos han preferido y todavía prefieren modelos académicos masivos, homogeneizantes y de seriaciones rígidas. Sistemas controlados mediante estructuras y modos de gestión organizacionales, que, entre varios factores, se centran en el control del tiempo como son horarios, calendarios y trayectorias curriculares, espacios donde debe suceder la educación oficial y modos de aprender, enseñar y valorar lo aprendido con criterios estandarizados y estandarizantes. Indudablemente, que los ideales educativos se acerquen a la realidad académica es posible, pero habrá que reconocer que los factores incidentes rebasan lo meramente académico y se requiere superar las obsolescencias de las políticas, estrategias y prácticas institucionales basadas en el control, para dar paso a sistemas basados en el apoyo y facilitación de procesos educativos innovadores.

Para repensar

¿Qué cambió?

En el ciclo escolar 1951-1952 yo cursaba, a mis siete años, el segundo grado de primaria en el Centro Escolar “Manuel Ávila Camacho” de El Grullo, Jalisco.

Nunca he olvidado aquel día en el que llegó el inspector David Hinojosa, con sus enormes cejas como tejados y su sabia mirada. Saludó y todos nos pusimos de pie, como era costumbre en esos tiempos, como una señal de respeto a los mayores. Luego de un amable “siéntense niños”, empezó a dibujar en el pizarrón un hermoso paisaje con gises de colores, también nos invitó a dibujar. Dibujos que le habrán parecido hermosos porque nos felicitó. Enseguida salimos con él al huerto escolar para medir su área y platicar sobre las plantas del lugar. La visita terminó luego de habernos divertido con la organización de algunos juegos.

Trece años después, en el año escolar 1964-1965, yo empezaba a trabajar como profesor en el mismo grado y salón de la misma escuela con la misma directora que un día nos informó que al día siguiente tendríamos visita del inspector escolar. Recordando mi experiencia de niño, les platicué a mis alumnos de la esperada visita con el fin de que estuvieran listos para recibirlo, pero pasó todo el día y el inspector no pasó por nuestro salón. Le pregunté a la directora la razón de esa ausencia y me contestó: “Sí vino, recogió la estadística y dijo que el sábado siguiente hay reunión sindical en Autlán para elegir el nuevo delegado y por quien debemos votar”. Al comentarle mi extrañeza y que mis alumnos se quedaron esperando al inspector, según yo les había platicado cuál era el trabajo de esos funcionarios, a lo que me respondió: “Ésos eran otros tiempos y éste es otro inspector”. ¿Qué había cambiado?

Nuevas relaciones educativas

Las relaciones que son la esencia de los procesos educativos pueden ser muchas y de diversa índole, es en ellas donde se dan y manifiestan tendencias al mantenimiento y la transformación. Para

empezar, la relación con uno mismo entre el sentir y el pensar, la introspección que lleva al estado de conciencia, al intra-aprendizaje que nos hace conocer y mejorar nuestros modos de aprender y la comprensión de que una buena relación con los demás empieza con una buena relación con nosotros mismos. Las interacciones personales sean con colegas, estudiantes o docentes, con directivos o administradores escolares, con nuestros familiares, con las personas de la comunidad y más:

La interacción entre personas es un fenómeno complejo, por dos razones bastante obvias. En primer lugar, la mente genera pensamientos e impulsos de forma continua, acumulando nuevos estímulos y razones sin cesar. Pero además a causa del “dinosaurio” educativo que nos condiciona, hemos sido educados, o más bien instruidos, en el aprendizaje de disciplinas estancas, con frontera y prejuicios entre ellas. Sabiendo todo esto, nuestro esfuerzo en ese sentido, nuestra apuesta por una comunicación comprensiva, de amplia mirada, tiene que partir de nuestra más íntima convicción (Marrasé, 2019, p. 7).

Sin perder de vista lo que dice Francesc Torralba citado por Marrasé: “No es la cantidad de relaciones lo que da sentido a la vida, sino la calidad de los vínculos, la exquisitez del trato que somos capaces de dispensar” (Marrasé, 2019, p. 47).

Las relaciones con el conocimiento pueden estar limitadas a una recepción pasiva y unidireccional de información de docente a alumno, quien la regresa idéntica en un examen de respuestas únicas, como también puede ser que a partir de información y conocimientos previos o nuevos, se construyan individual y colectivamente nuevas competencias.

Con respecto a la relación entre disciplinas académicas, en las escuelas se ha despedazado el conocimiento, quizá con el afán de facilitar su comprensión para alumnos y profesores, pero esa

búsqueda de facilidad distorsiona la realidad que pretende ser aprendida, como dice Wagensberg (2017) en sus aforismos de los que cito algunos.

1. La realidad no tiene la culpa de los planes de estudios que se acuerdan en escuelas y universidades.
[...]
2. Disciplina: conjunto de ideas, métodos y lenguajes para comprender un pedazo de realidad.
[...]
3. Nada hay más interdisciplinario que la propia realidad.
[...]
4. Las aulas universitarias son disciplinarias, sus cafeterías interdisciplinarias.
5. El límite de la hiperespecialización (saber todo de nada) es tan grotesco como el de la hipergeneralización (saber nada de todo).
6. Comprender cómo se las arregla un pez para nadar requiere nociones de zoología, etología, anatomía, fisiología, evolución, mecánica, hidrostática, hidrodinámica, ingeniería...
[...]
7. Dedicarse a una sola disciplina es como hablar un único idioma: empequeñece la realidad.

Para repensar

Interprofesionalidad y fusión de funciones académicas

Una de las experiencias que no se va de mi memoria fue cuando trabajé en el Centro de Estudios para el Desarrollo de las Comunidades Rurales del Estado de Jalisco de la Universidad de Guadalajara, allá entre los años de 1977 y 1981, con un programa académico en el que se fusionaron la extensión universitaria con la docencia y la investigación. Tenía como metodología los principios de la investigación participativa y de la acción, y así involucraba a las personas de la comunidad con su propio conocimiento y en las acciones de beneficio comunitario que se realizaban para solucionar los problemas que la investigación había mostrado.

Otra cualidad de este proyecto fue su interdisciplinariedad e interprofesionalismo, pues al tener tanta complejidad los problemas estudiados e intervenidos, se dedicaban a ello estudiantes de servicio social de diversas carreras, entre ellas las de Medicina, Derecho, Trabajo social, Ingeniería, Enfermería, Química farmacobiología, entre otras; de manera que podían atenderse problemas de diversa índole que solían estar vinculados. Un buen ejemplo de relaciones entre conocimientos y profesiones.

Las relaciones institucionales en sus múltiples dimensiones pueden verse desde diferentes perspectivas, entre las que voy a destacar las intrainstitucionales, es decir, las que se dan entre las distintas dependencias organizacionales de la misma institución; entre la institución y las personas, sean éstas de la misma institución o las destinatarias de sus servicios y las relaciones entre diferentes instituciones, que lo mismo pueden ser de competencia que de colaboración.

Las relaciones entre la escuela y la comunidad pueden verse desde varias ópticas y, en consecuencia, vivirse de distintos modos. Si lo vemos históricamente, la escuela es una extensión de la comunidad que, mediante sus órganos de poder, busca espacios, tiempos y modos de conservar y reproducir sus sistemas y formaciones sociales, aunque eso no evita que surjan propuestas alternativas. Sin embargo, con el tiempo los sistemas escolares adquirieron tal poder que revirtieron la relación y vieron a la comunidad como su extensión, incluso se acuñó el término *extensión universitaria*. Puestos en estas tendencias, resulta de suma importancia no perder de vista que las instituciones académicas deben responder significativamente, con calidad y pertinencia a las razones para las que socialmente fueron creadas.

Para repensar

Investigación participativa en la UPN

Una investigación educativa que no trascienda en mejora de la práctica no tiene sentido; práctica educativa sin bases científicas carece de consistencia y la docencia que permanece en el encierro del aula está mutilada en su trascendencia. Estos principios me hacen evocar el Seminario de Investigación Participativa en la Licenciatura de Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialmente en las experiencias vividas en la Unidad 141 de Guadalajara. Entre esas vivencias tengo siempre presente la de una profesora-alumna que planteó inicialmente como un problema el hecho de que los niños no cumplieran con las tareas escolares que debían realizar en casa, la investigación realizada y compartida con las familias les llevó a otro problema: no podían estudiar por las noches por falta de luz eléctrica. Así, lo que era sólo un incumplimiento de tareas escolares trascendió a una situación en que toda la comunidad intervino para mejorar sus condiciones de vida.

Finalmente, cuando tengamos claro qué personas van a vivir los procesos educativos propuestos, cómo serán con sus contenidos y diversas interacciones que han de vivirse, así como los modos de expresar y socializar lo aprendido, los criterios y maneras de valorar los aprendizajes, entonces, tendremos más claridad con respecto a la finalidad del uso de las mediaciones tecnológicas, cuáles serían las apropiadas y los modos de entenderlas y aplicarlas. Entiendo como *tecnologías apropiadas* cuando las personas se apropian de los instrumentos tecnológicos, de su producción, conocimiento, manejo y aplicación y los usan con pertinencia. No montarse inconscientemente en cualquier plataforma tecnológica, con sus enfoques teóricos y metodologías ya implantadas, sea explícita o implícitamente, sin cuestionarlas.

Las plataformas tecnológicas, igual que las aulas y los libros, no son para quedarse ahí, son bases de lanzamiento hacia la vida. Para un buen uso de las tecnologías digitales, primero desarrollemos lo que como personas podemos hacer sin ellas.

Necesidad de cambios en la estructura y gestión organizacional

En el entendido de que las situaciones meramente educativas y académicas suelen verse condicionadas, aunque no determinadas, por factores que rebasan sus ámbitos como son las estructuras organizacionales y sus procedimientos de gestión habituales que suelen ser lentos y difíciles de actualizar, habrá que pensar en la necesidad de plantear cambios para que los ideales y cualidades tan deseadas se vivan en las realidades académicas concretas, tanto al nivel macro de sus sistemas, como en la cotidianeidad escolar.

Así, con respecto a la equidad, nos dice Fernández-Enguita:

Afrontar esta dimensión económica de la desigualdad está sólo en parte al alcance de la escuela a través de una provisión igual para todos y, en cierta circunstancia, mayor para aquellos que aparten de posiciones iniciales especialmente desventajosas (2009, p. 81).

Este autor propone una política compensatoria. En efecto, sólo lo desigual puede igualar lo desigual.

La colegialidad y el trabajo colaborativo que requieren las comunidades de práctica, aprendizaje y epistémicas, sólo son posibles cuando los participantes disponen y coinciden organizacionalmente en sus tiempos, espacios y propósitos, lo que no se propicia con docentes de asignatura con horas de trabajo dispersas en varias escuelas y que sólo se considere como trabajo académico su tiempo de docencia áulica y no la planeación didáctica, la producción de recursos educativos, la investigación, el trabajo colegiado y el trabajo comunitario.

El diseño y gestión curricular también es algo que necesita repensarse y replantearse. No presuponer situaciones futuras que se dan por ciertas y que al final no lo resultan, eso sucede en muchas dimensiones de la educación institucional, por ejemplo, en la definición de perfiles de egreso y de los posibles escenarios de trabajo de los egresados.

Si bien las escuelas, como decía Rafael Ramírez, fueron generadas por la comunidad, con el tiempo fueron creando sus estructuras y modos de vivir la educación con sus propios intereses y rituales, lo que las fue separando de las situaciones concretas de la vida. De ahí la necesidad, como lo ha propuesto la UNESCO, de repensar, reimaginar y replantear la educación para empezar por su estructura y gestión organizacionales.

Si se piensa en educar para transformar, antes debe transformarse la educación institucional misma. Replantear las estructu-

ras, formas y modos vigentes de organización académica es una decisión y acción imprescindible e impostergable si realmente se piensa y se tiene voluntad de hacer realidad las bondades plasmadas en los documentos oficiales. Cualidades presentes en discursos y documentos durante décadas no se reflejan en las situaciones concretas de los sistemas y ambientes académicos.

Para repensar

Vergüenza docente

Se iniciaba el año escolar 1978-1979 en la Escuela Normal de Jalisco, para mí empezaba mi primera aventura académica en el normalismo. Antes había tenido experiencia en la actualización de docentes en servicio para la reforma educativa en México en el sexenio federal de 1970-1976, así como en trabajos de actualización con profesoras y profesores adultos y con experiencia en la docencia, pero atender un grupo con 90 estudiantes de alrededor de 17 y 18 años que pretendían ejercer la docencia, eso era otra cosa que me llenó de temor. Con el susto encima y por dentro, pregunté a la maestra Amelia Rodríguez, quien me recomendó para ese trabajo, qué metodología me recomendaba, y nunca he olvidado su respuesta: “La vergüenza, si tienes vergüenza, no vas a quedar mal”. En efecto, vergüenza con los alumnos, con la sociedad en que van a trabajar y, sobre todo, vergüenza conmigo mismo.

Esta vergüenza docente está más allá de las competencias técnicas y tecnológicas, o de los saberes curriculares. Es una de esas cualidades intangibles, de las que muchos educadores como Freire nos hablan, cualidades como la amorosidad, la parsimonia al hablar; el respeto a las diversidades; la intuición y sensibilidad pedagógicas; la humildad para reconocer ignorancias propias y saberes de los demás, especialmente de los estudiantes; valor y creatividad para enfrentar situaciones difíciles, y más, con orgullo y vergüenza docente.

D. Cambios y continuidades

Para apreciar lo que cambia y lo que sigue igual en nuestros sistemas educativos, en algunos de sus elementos y procesos se requiere de tomar tiempos de larga duración y, en otros, de corta duración como nos lo propone Fernand Braudel en su obra *La Historia y las Ciencias Sociales* (1979), pues existen casos en los que hay que abarcar siglos para tratar de encontrar alguna transformación significativa, como serían las formas de los exámenes orales para obtener un título profesional o los nombres de los grados que estos títulos avalan. Mientras que los avances científicos y tecnológicos por su rápido desarrollo e innovaciones requieren de tiempos muy cortos para observar sus modificaciones. Así lo plantea Marrasé:

Los modelos educativos siempre llegan tarde. La sociedad tecnológica —y líquida— en la que estamos inmersos está evolucionando a una velocidad de vértigo, a la que las administraciones públicas que gobiernan la educación no pueden adaptarse. Es más, mientras los borradores y las previsiones que circulan hoy por los despachos de los ministerios se revisan y retocan, y las leyes se presentan y se publican, la sociedad a la que se refería la reforma en turno ya no es lo que era. (2019, p. 18).

En estas velocidades tan variadas de cambios, los procesos académicos de las escuelas, en especial sus esquemas organizacionales y administrativos, suelen verse rezagados.

Entre las continuidades de los sistemas educativos en México que debieran replantearse para que se propicien procesos de transformación están: la estructura de los sistemas educativos de la SEP y las estatales, los modos de organización y gestión escolar, la arquitectura escolar y su equipamiento con criterios estandarizados y espacios rígidos, las relaciones verticales y unidireccio-

nales entre estudiantes y docentes, el diseño y gestión curricular rígida y cerrada, revisar la vigencia o no de las funciones y actividades de la supervisión escolar, los criterios y procedimientos de selección y contratación del personal administrativo y académico, entre otros.

E. Reflexiones en este caminar, a manera de conclusiones provisionales

Si bien las situaciones educativas, en cuanto sociales, son siempre críticas, existen ocasiones, como la que estamos viviendo este 2023, que se agudiza su criticidad. Entre los factores que dan lugar a esta situación me vienen a la memoria tres: 1. Estamos pasando, confío en que así sea, por el fin de la pandemia del COVID-19 que puso en jaque al sistema educativo, que se vio desnudo de capacidades para enfrentar lo inesperado; 2. Estamos en el último tercio tanto del gobierno nacional como del estado de Jalisco, donde el primero promete una cuarta transformación y como parte importante de ésta se presenta la Nueva Escuela Mexicana, mientras que el estado promete la refundación de Jalisco, plantea como una de las estrategias para ese logro, el programa educativo Recrea y; 3. Este año que el estado de Jalisco recuerda su cumpleaños 200, se presta para reflexionar en lo sucedido hasta ahora, lo que se ha hecho o dejado de hacer en educación para dejarnos en el punto actual y en lo que necesitamos hacer o dejar de hacer para llegar al escenario educativo soñado.

Una decisión clave cuando hablamos de transformar y recrear los sistemas educativos es cuestionarnos si aquello a lo que aspiramos es para mejorar el sistema y que funcione mejor sin lastimar su esencia; preguntarnos para qué sirven algunos instrumentos que usamos con el propósito de medir la calidad. Dicho

de otro modo, medir hasta qué punto estamos haciendo bien lo que hacemos como punto de partida para mejorarlo u olvidarnos de ese sistema porque sabemos que ya no tiene remedio y crear algo nuevo, ya luego veremos si algo de lo viejo sirve para lo nuevo. Perdón por lo burdo de la metáfora, pero es como si tuviéramos una máquina vieja, un automóvil, por ejemplo, que decidimos arreglarlo sólo porque está ligado a nuestros recuerdos, aunque sirva poco y gastemos mucho en reparaciones en lugar de construir o adquirir uno nuevo.

Según sean las variadas visiones de lo que se entienda como *transformación educativa*, propongo algunos temas para su diálogo y discusión.

Vistos desde su historicidad, los sistemas educativos requieren ser estudiados en sus diversas inercias históricas tendenciales que se mueven con diferentes dinámicas. Con respecto a las diferentes velocidades y ritmos en los que se mueven los diversos procesos educativos sociales y con ello, los distintos avances que viven las políticas educativas y al interior de las instituciones académicas donde se encuentra el progreso de la ciencia y la tecnología; el diseño y gestión curricular; los procesos de aprender y enseñar; las relaciones de poder de facto; las normas y procedimientos administrativos, y la cultura personal y organizacional. No esperemos que esas velocidades y modos coincidan, sigamos el ejemplo de la naturaleza, en la que sus múltiples dimensiones y procesos se mueven cada uno a su velocidad, sin embargo, se armonizan en sus asincronicidades.

Siendo la educación en general y en especial, la institucional un proceso total, complejo y relacional, es bajo esas características que hay que ver sus problemas y plantear las soluciones pertinentes.

Al ser la educación un proceso esencialmente relacional, es en las relaciones básicas de situaciones educativas concretas donde hay que ubicar los problemas y plantear las soluciones. Desde esa visión es que hay que priorizar dichas relaciones más que las circunstancias en que suceden o los recursos utilizados. La importancia de las circunstancias y recursos se adquiere sólo en la medida en que inciden en los procesos educativos esenciales. Complejidad que reconoce la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ):

Mejorar la educación es la vocación de un sistema educativo que tiene sentido. Es la premisa base que nos hace caminar hacia la construcción de un mejor país, de un mejor estado, de una mejor sociedad. Es transitar por un trayecto de incertidumbre, aciertos y desaciertos que nos hace ser y sentirnos humanos en colectivo, porque entre todos la podemos definir y recrear para cristalizar nuestras aspiraciones por una vida mejor (CEMEJ, 2020, p. 7).

Es desde esa complejidad que deben partir y dirigirse los proyectos educativos. Las propuestas no son recetas infalibles, son experiencias y conocimientos que comparto como una invitación a dialogar y reflexionar sobre estos temas.

- Cuando se piensa en la fusión o articulación entre modalidades académicas, concretamente entre los ambientes áulicos y los digitales, no perder de vista las cualidades de ambas. Lo áulico que con su relación personal cercana y su entorno físico ayuda a propiciar sentimientos de cercanía, identidad y seguridad; y lo digital que amplía relaciones, diversifica procesos y mejora percepciones. En este punto debe tenerse mucho cuidado, no siempre la mezcla de modalidades conduce a una sinergia de mejora, pues una modalidad puede anular las cualidades de otra, como sucede

cuando trasladamos la aulicidad a un entorno virtual, y lo volvemos rígido y cerrado.

- No perder de vista que no debe limitarse la inclusividad a que todos entren a las escuelas, pues debe ser una inclusión excluyente.
- El aprendizaje colaborativo y la colegialidad en las comunidades de aprendizaje, además de la disposición de los participantes, requiere de las condiciones institucionales propicias.

Si quitamos, pues, del acto social lo que no es de su esencia, veremos que se reduce a estos términos: Cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, recibiendo, también, a cada miembro como parte indivisible del todo. (Rousseau, 2019, p. 16).

- Con respecto a la profesionalización de quienes ejercen la docencia, considerando que todos somos educadores, especialmente quienes laboran en las instituciones académicas, ¿qué define el ser profesional? En cualquier caso, existe una urgente necesidad de profesionales de la educación más allá de la docencia áulica, para campos como la gestión, extensión e investigación. Y así como se exigen profesionales certificados para ejercer la docencia, que sean obligatorios para todas las funciones académicas, en especial para la administración y en las decisiones de las políticas educativas.
- Repensar y replantear nuestros conceptos y prácticas de lo que consideremos *calidad educativa*, “la calidad en la educación implica saber de qué educación estamos hablando, ya que no existe un concepto único de *educación*. Abogamos por la educación emancipadora como un derecho humano” (Gadotti, 2021, p.19).

- Necesidad de reestructurar la gestión administrativo-académica. En coincidencia con lo que afirma Xavier Aragay: Debe repensarse, deconstruir y volver a combinar los elementos que la conforman, de otra manera, lo cual, además es muy complejo, es un desafío que requiere conexión interna, convicción personal, cierto grado de audacia, saber a dónde queremos ir y liderazgo colectivo. (2017, p. 10)

Es precisamente en ese saber “a dónde queremos ir” cuando debemos repensar en los rumbos por los que nos llevan las actuales inercias escolares, si éstos son los caminos que queremos seguir:

Las creencias limitantes y no contrastadas; las inercias y costumbres producto de años de actividad; los miedos individuales y colectivos; la dependencia de la administración educativa y la poca confianza en los propios educadores y equipos; los comportamientos seguidistas... He aquí los principales frenos para avanzar. (Aragay, 2017)

¿Qué con las gestiones académicas y administrativas? ¿Qué clase de estructura y gestión organizacional se requiere para cambios académicos realmente significativos?

En fin, a partir de entender y vivir la educación como un proceso total, complejo y relacional, plantearnos, desde los límites de lo escolar, pero con la visión más allá de éstos, el fortalecimiento, reorientación, detención o recreación de inercias tendenciales para la transformación educativa que superen la propensión al mantenimiento. Sin perder de vista que los cambios significativos implican cambios en las relaciones educativas esenciales. “A pesar de lastres y obstrucciones, o quizá debido a éstos, confío en que siempre habrá coyunturas y espacios aprovechables para buscar y construir mediaciones pedagógicas que, por su significancia,

aporten ideas y acciones para el buen vivir...” (Moreno, 2022, p. 154).

¿Qué corresponde a docentes, estudiantes, familias, directivos escolares y a los responsables de la toma de decisiones sobre las políticas educativas a seguir? Las respuestas pueden ser muchas y muy variadas, pero una que es común y debe ser compartida, es que es una tarea de todos y todas.

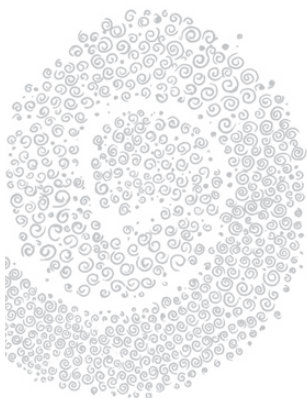
Referencias

- Abbagnano, N.; Visalberghi A. (2019). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Aragay, X. (2017). Reimaginando la educación. Paidós Educación.
- Beyer, L. E. (1997). William Heard Kilpatrick. Perspectivas. *Revista trimestral de Educación*. Vol. XXVII núm. 3. UNESCO, pp. 500-521. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109440_spa
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Braudel, F. (1979). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Alianza Editorial.
- CEMEJ (Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco) (2020). *La mejora educativa en Jalisco. Pautas para su construcción*. Gobierno del Estado de Jalisco, Secretaría de Educación y Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco. <https://portalsej.jalisco.gob.mx/micrositios/wp-content/uploads/2022/02/La-Mejora-Educativa-Jaliscov2.pdf>.
- De la Torre, S. y Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. UNESCO, Ediciones Aljibe.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.
- Durkheim, E. (2016). *Educación y sociología*. Colofón.

- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. UNESCO; Alianza. https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusibitate/pubs/unesco_aprender%20a%20ser.pdf.
- Fernández-Enguita, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Ediciones Morata.
- Freinet, C. (1979). *Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)*. Editorial LAIA-B.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Siglo XXI Editores.
- Fröebel, F. (2022). *La educación del hombre*. Legare Street Press.
- Fuentes Díaz, V. y Morales Jiménez, A. (1969). *Los grandes educadores mexicanos del siglo XX*. Editorial Altiplano.
- Gadotti, M. et al. (2021). *Reinventando a Paulo Freire en el siglo XXI*. Octaedro Editorial.
- Gobierno del Estado de Jalisco (2019). *Recrea. Educación para refundar 2040. Documento ejecutivo*. Gobierno del Estado de Jalisco. https://proyectoeducativo.jalisco.gob.mx/sites/default/files/13Agosto_PEJ_compressed.pdf.
- Gobierno del Estado de Jalisco (2022). Proyecto educativo del estado de Jalisco. <https://portalsej.jalisco.gob.mx/micrositios/wp-content/uploads/2022/11/Proyecto-Recrea-2022.pdf>.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la lectura. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0,5&q=libros+de+herbart.
- Ibarra, S. (1994). *Educadores jaliscienses. Antología*. El Colegio de Jalisco; SEP; Educación Jalisco.
- Marrasé, J. M. (2019). *La educación invisible*. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Moreno Castañeda, M. (2022). *Por una pedagogía regenerativa y significativa*. Editorial: Manuel Moreno Castañeda. <https://profesormanuelmoreno.com/publicaciones/libros/por-una-pedagogia-regenerativa-y-significativa>.

- Palacios, J. (1997). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Distribuciones Fontamara.
- Pestalozzi, J. E. (2011). *Como Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los hijos. Libros de educación elemental (Prólogos)*. Editorial Porrúa.
- Piaget, J. y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Editorial Losada, S. A.
- Rodríguez, S. (2008). *Inventamos o erramos*. Biblioteca Básica de Autores Venezolanos. Monte Ávila Editores. Editores Latinoamérica. CA.
- Rousseau, J. J. (2014). *Emilio o la educación*. Berbera Editores.
- Rousseau, J. J. (2019). *El contrato social*. Lectorum.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria aplicable y obligatoria para toda la República Mexicana*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Plan-de-Estudios-para-la-Educacion-Preescolar-Primaria-y-Secundaria.pdf>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures. A new social contract for education*. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wagensberg, J. (2017). *La interdisciplinariedad en aforismos*. https://elpais.com/cultura/2017/04/25/babelia/1493120837_751039.html





Pedagogías solidarias. Estrategias de formación para el bien común. Concepciones y voces de los estudiantes

Liliana Lira López¹⁵

Introducción

Las pedagogías solidarias y de cooperación son una propuesta de la UNESCO (2020) expresada en el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*, elaborado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. En éste se pregunta sobre qué papel puede desempeñar la educación en la configuración de nuestro mundo común y futuro compartido de cara a 2050 y más allá. En este re-imaginar el futuro juntos, nos demanda a la educación disponer de pedagogías que fomenten la cooperación y la solidaridad, lo cual conduce invariablemente a los educadores a tener claro el cómo aprendemos, el por qué y el qué aprendemos.

15. Doctora en Educación por la Universidad La Salle, investigadora y coordinadora académica del Doctorado en Educación en la Universidad Marista de Guadalajara, jubilada de la Secretaría de Educación Jalisco. Trabaja líneas de formación profesional, formación de investigadores y pedagogías situadas. Es miembro del Seminario de Investigación Recrea de varias redes de colaboración académica.

El pensar en un futuro juntos obliga a la educación que se brinda en todos los niveles y modalidades, generar oportunidades para que las personas aprendan unas de otras y se valoren por encima de todas las diferencias, ya sean de género, religión, raza, identidad sexual, clase social, discapacidad o nacionalidad. Estas pedagogías entonces requieren de un aprendizaje participativo, colaborativo, de resolución de problemas, interdisciplinario, intergeneracional e intercultural, incluyente de las otras miradas en la perspectiva de construir conocimientos conjuntos en y para la vida.

La mirada Recrea, como proyecto educativo en Jalisco, asume el propósito de hacer de la educación un bien común, siendo partícipe en la recuperación de su valor humanizador y transformador tan necesario hoy en día para hacer frente a los problemas que nos aquejan como sociedad. Este proyecto educativo de Jalisco hace explícito los principios de no discriminación, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural, de impulsar un espíritu ético del cuidado, de reciprocidad y solidaridad. En la colección de libros Recrea se da cuenta de dicho compromiso para hacer frente a la necesidad de fomentar un pensamiento colectivo que rompa con el individualismo y la cultura instalada que nos limita a lograr el bien común. La complejidad de nuestras relaciones, entre nosotros y con el mundo, implica alejarse de las visiones simplificadoras, de explicaciones de partes aisladas e inconexas, opuestas a interpretaciones de la totalidad e integradoras que ayudan a comprender la relación entre el todo y las partes (Morin, 2000). Esta posición supone generar conciencia de nuestra propia implicación con los otros y con el mundo. Tal pensamiento sistémico-complejo conlleva a tener una visión de un conjunto de elementos que se relacionan e interactúan de forma dinámica e interdependiente (Bertalanffy, 1986). Es un pa-

radigma característico de la posmodernidad, que nos conduce como educadores a asumir el compromiso de formar en nuestros estudiantes una perspectiva abierta e incluyente; distinta a la postura científica tradicional donde imperaba un conocimiento lineal interpretativo desde la causa-efecto e individualista, por uno circular-integrador en el que influyen distintas dimensiones y la coparticipación.

El supuesto epistemológico de lo sistémico es que la interacción entre los agentes que participan en el hecho educativo, los significados propios y compartidos, las acciones y demás manifestaciones están forzosamente relacionados entre sí. En este sentido, la interacción es la categoría central para lograr las transformaciones, o en su defecto, mantener o sostener las situaciones que vivimos. Es por ello por lo que, desde la visión Recrea para lograr el bien común, la reciprocidad es fundamental, la cual se cristaliza en acciones de coparticipación y corresponsabilidad en la transformación de los problemas que nos aquejan o merman como humanidad.

La perspectiva de formar desde la complejidad es asumir que no existen explicaciones únicas, que nuestras realidades se encuentran llenas de diversidades, incertidumbres y contradicciones. Formar a nuestros estudiantes desde esta perspectiva, implica desarrollar un pensamiento de orden superior, crítico, reflexivo, flexible, sensible a contextos, así como un entrenamiento para el distanciamiento del tratamiento descriptivo, normativo y simplificador tradicional, que se nos ha inculcado con anterioridad.

Considerar emplear estrategias pedagógicas sin una mirada de inclusión de la mirada del otro(s), retroalimenta y fortalece el individualismo. En este sentido, las estrategias pedagógicas solidarias posibilitan el aprendizaje consciente de nuestros estudiantes para reconocer y corregir las exclusiones estructurales o

sistémicas desde la coparticipación, ya que vivimos en un mundo compartido e interconectado. La índole de relaciones sociales en la que nos desenvolvemos ante un mundo de complejidades e incertidumbres, obligan a trascender una visión individual por una colectiva, y es aquí donde la educación juega un papel relevante.

En concordancia con los horizontes de la mirada Recrea corresponde, entonces, a los formadores fomentar procesos de aprendizaje “integrados a la vida, es decir, solidaria, comunitaria, apasionada, entusiasta, dialogante, creativa, disruptiva y amorosa, no sólo explicativa, descriptiva y objetiva” (Investigación Recrea, 2020, p.19).

Con intención de sumar, en este capítulo se presentan dos estrategias de formación como opciones de pedagogías solidarias: la de *proyectos integradores* y la de *aprendizaje más servicio*, o conocida también esta última como *aprender sirviendo*. Ambas estrategias se basan en proyectos y resolución de problemas; ofrecen a los estudiantes nutridas experiencias de aprendizaje auténtico y relevante en la transformación de contextos concretos, así como un crecimiento en su persona y como futuros profesionales, ya que viven de manera directa un proceso de humanización mediante el desarrollo de la sensibilidad a los problemas en los contextos reales. Son estrategias que optimizan, por un lado, el interés por el conocimiento pertinente para mejorar una situación real, y por otro, la sensibilidad hacia nuestros semejantes y la comprensión de la complejidad humana.

Se presentan dos partes, una relativa a los fundamentos pedagógicos y otra en la que se muestran evidencias de lo logrado a través de narrativas de estudiantes universitarios que han vivido la experiencia de llevar a cabo proyectos integradores; haciendo ver desde su voz lo que han vivido a partir de esta estrategia. Finalmente, se reflexiona sobre los retos que implica implementar

este tipo de estrategias en nuestras instituciones educativas. Que, si bien se inscribe esta reflexión en educación superior, su aplicación puede ser en todos los niveles educativos ya que se trata de formar en y para la vida.

Fundamentación

Un punto de partida, que hemos olvidado los educadores, es el reconocer que la finalidad de formación, investigación, extensión y de todas las funciones sustantivas que realizan las Instituciones de Educación Superior (IES) es encauzar e impulsar el bienestar social no sólo de nuestros estudiantes sino de la sociedad en general. Estas funciones sustantivas son fundamentales para que el conocimiento avance y tengan un impacto sobre el mundo; es por ello que hoy en día, los esfuerzos deben estar no sólo en formar profesionistas sino también posibilitar que el conocimiento producido se use en la mejora de las condiciones de la calidad de vida de la humanidad. En esta perspectiva, las universidades juegan un papel indispensable tanto para implementar estrategias pedagógicas de formación con esta visión, como por su función de gestión en la vinculación estratégica con la sociedad.

Es frecuente que a las universidades se les cuestione sobre la índole de formación profesional que se requiere en término de habilidades, competencias y valores cuando éstas se encuentran desarticuladas de la vida cotidiana y no responden a los problemas que aquejan nuestra sociedad. En este sentido se busca que las estrategias de formación que implementamos, fomenten un pensamiento crítico, reflexivo y comprometido con la transformación de los problemas que vivimos como sociedad. Esto constituye una parte fundamental en los nuevos perfiles de desempeño profesional.

La vinculación de la escuela con los contextos reales es una preocupación que no es nueva, ya desde finales del siglo pasado, Dewey sentó las bases para generar en los estudiantes un aprendizaje activo que desarrollará en ellos la capacidad de actuar a partir de un pensamiento reflexivo. Por otra parte el constructivismo social desde la visión de cognición situada ha realizado una fuerte crítica sobre cómo la institución escolar intenta promover el aprendizaje mediante métodos abstractos, descontextualizados, estáticos, poco útiles y de poca relevancia social (Díaz, F. y Hernández, G., 2002). Propone, en cambio, un proceso centrado en prácticas auténticas y contextualizadas para producir una formación coherente, significativa y propositiva.

Por otra parte, desde una perspectiva de política educativa internacional, la UNESCO a través de *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors (1996), ya visualizaba la educación que se deseaba para el siglo XXI, establecía entre otros, un pilar relativo a aprender a vivir juntos, este aprender a vivir con los demás, implica un reconocimiento del otro, el establecimiento de objetivos comunes y de mirar hacia la comunidad. Es la antesala para aprender a ser realizado, pleno y responsable. Esto supone implementar pedagogías que desarrollen la inclusión del otro, la capacidad de diálogo, de interculturalidad e incluso, de multidisciplinariedad con una perspectiva humanista. Esta visión posteriormente se fortalece por la misma UNESCO (2015a), al replantear la educación como un bien común. Una alternativa para las universidades ha sido considerar la *responsabilidad social*, ya que ésta ha propiciado el cuestionamiento sobre la índole de educación que se imparte a través de sus metodologías de formación e investigación; respecto a su “pertinencia”, “impacto” o “efectos sistémicos” como proceso de humanización (Grimaldo, 2018).

El uso del conocimiento con beneficio social, como una característica para hacer de la educación un bien común, se ha incorporado como un compromiso en varias de las IES en Latinoamérica. Este compromiso es conocido como *Responsabilidad Social Universitaria* (RSU), un concepto que se ha ido trabajando con más énfasis a inicios del presente siglo (Vallaes, 2007). Esta política de gestión universitaria se ha desarrollado para responder a los impactos organizacionales y académicos de la universidad, debatiendo sus presupuestos epistémicos y su currículo oculto respecto a la pertinencia y legitimidad académica frente a la crisis del saber científico. De esta manera, las IES se enfrentan a su nueva responsabilidad frente a los problemas del mundo actual, participando activamente en su solución a través de todas sus funciones sustantivas de manera orgánica y sistémica. Se sitúan ante el desafío y necesidad de pensarse, reinventarse y construirse como agentes de futuro (desde un presente activo) como constructoras del bien común. Las conlleva a considerar nuevas visiones o concepciones del desarrollo profesional, en oposición al modelo dominante referido a la formación profesional sólo para el mercado.

Posteriormente, en la misma línea la UNESCO (2020) en *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* menciona que en este nuevo contrato social los esfuerzos deben estar dirigidos a trabajar en torno a los derechos humanos, y tomar los principios de no discriminación, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural. Lo cual involucra una ética del cuidado, reciprocidad y solidaridad. Se insiste en que la preocupación por lograr hacer de la educación un bien común, donde estos principios tienen que convertirse en los hilos conductores que nos unen con nuestro mundo compartido y menciona que: “La pedagogía sin inclusión debilita la educación como bien común y mina la posibilidad de un mundo en el

que se defiendan la dignidad y los derechos humanos” (p.55). En este nuevo contrato social para la educación, la Pedagogía debe fomentar la cooperación y la solidaridad, desarrollando las capacidades de estudiantes y docentes para trabajar juntos en un espíritu de confianza para transformar el mundo.

Como antecedente pedagógico, se han implementado ya estrategias y metodologías de formación que ofrecen una vinculación escuela-realidad y cuyos fundamentos son contrarios a los de la escuela tradicional, la cual es caracterizada por conducir procesos mecánicos, rutinarios, individualizados y restrictivos, sujetos a indicaciones poco reflexivas, criticados no sólo por estar centrados en los contenidos, sino también en la escuela. En oposición, se han desarrollado pedagogías nutridas de principios de la escuela activa y de aquéllas que fomentan un pensamiento de orden superior, que les permite a los estudiantes enfrentarse a la complejidad de las situaciones en contextos reales y tomar decisiones para resolver problemas.

Desde esta perspectiva es que se vieron las bondades para la formación en las metodologías con enfoque de investigación aplicada, así como pedagogías situadas y de aprendizaje integrado, que es donde se inscriben las estrategias de proyectos integradores y aprendizaje más servicio, objeto de reflexión del presente capítulo, ya que estas dos estrategias contienen el atributo humanizador y comunitario, lo que las convierte en posibilidades de hacer de la educación un bien común desde un proceso de aprendizaje.

Ambas estrategias se basan en un aprendizaje eminentemente experiencial, pues desarrollan aprendizajes desde el hacer y el reflexionar sobre contextos de prácticas situadas, reales y auténticas, principios del aprendizaje situado (Díaz-Barriga, 2006). Estas estrategias se propician desde el currículo, considerando la

organización institucional, los programas y actividades donde se fomenten habilidades en los estudiantes para afrontar los problemas que se les presentan en sus entornos. Tales estrategias son planteadas como trayecto formativo, que implica rebasar la posición tradicional de su aplicación sólo en alguna(s) asignatura(s) dentro de sus programas de estudio. Por lo general, son implementadas en los currículos transversales, cocurriculares o extra-curriculares.

Ambas estrategias concretan los intentos de vinculación escuela-realidad, superando los planteamientos curriculares donde se separaba la enseñanza teórica y la práctica, así como el conocimiento academicista hacía una praxis. Este tipo de formación permite integrar la teoría y la práctica desde el inicio de la carrera y continuar incluso hasta el posgrado, primero para profesionalizar, y posteriormente producir conocimiento y aplicarlo de forma innovadora en la solución de problemas.

La vinculación de la escuela con la realidad tiene sus bases en los enfoques de formación que son integrados y aplicados en contextos reales. De esta manera, las estrategias pedagógicas que tienen el propósito de incidir en la transformación de problemas en contextos reales se asocian con el *aprendizaje integrado* (Boyer, 1990; Edgertön, 2005; Blackshields, 2010; *et. al* en Roegiers, 2010), que establece que la función de la universidad es enseñar, investigar y dar servicio, cuyas habilidades académicas por fortalecer serían ejemplo de descubrir, integrar, aplicar y transformar; que implican una visión holística interdisciplinar. También coincide con el citado *aprendizaje situado* (Díaz-Barriga, 2006); cuyo propósito es vincular la escuela con la vida cotidiana y desarrollar un saber hacer en situación. Ello supone generar aprendizajes flexibles con capacidad de respuesta; útiles en contextos y con habilidades para atender problemáticas reales. En el mismo senti-

do, está la pedagogía experiencial, que consiste en aprender de la propia experiencia vivida por el estudiante a través de la reflexión crítica sobre su hacer. Es un proceso, que de acuerdo con David Kolb (en Espinar y Viguera, 2020) involucra el saber hacer y el saber pensar, es un modelo de aprendizaje aplicado en la praxis educativa que favorece el fortalecimiento de competencias en los estudiantes y los docentes.

Esta perspectiva activa y de contextos reales se ha impulsado desde finales del siglo XX, por ejemplo, en la *La enseñanza para la comprensión* se hace énfasis en el desarrollo de habilidades cognoscitivas (Perkins en Stone, 2005); las cuales se muestran en acción y son parte de un repertorio o sistema de acciones necesarias para resolver una tarea determinada, es decir que el estudiante asimila todas las actividades de aprendizaje y es capaz de utilizarlas para resolver un problema. Así también se encuentra el pensamiento crítico, Lipman (2001) lo clasifica como un tipo de pensamiento de orden superior caracterizado por la búsqueda de razones y juicios, desafiando las creencias, teorías, conceptos, leyes o doctrinas preestablecidas para que los estudiantes puedan tomar decisiones válidas y pertinentes a situaciones reales del contexto al que se enfrentan de manera sensible. Por su parte, Linda Torp y Sara Sage (2007) en *El aprendizaje basado en problemas*, mencionan que es una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan en el mundo real. Es una estrategia formativa que requiere ser visualizada organizativamente desde el currículo, con dos procesos complementarios, por un lado, considerar los principios pedagógicos y por otro, el curricular, articulado con condiciones y políticas institucionales.

Desde esta perspectiva teórica las estrategias, *proyectos integradores y aprendizaje más servicio*, y el proceso de aprendizaje

consisten en promover deliberadamente el desarrollo de habilidades de indagación y razonamiento para la toma de decisiones en la solución de problemas. Suelen definirse como una *experiencia pedagógica de tipo práctico*, organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, se fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar. En este sentido, es una forma concreta de romper con la filosofía del conocimiento heredada, donde establecía una separación entre lo teórico y lo práctico, entre la escuela y la realidad, entre la investigación y la formación.

Propiciar en los estudiantes las posibilidades de acción y toma de decisiones para resolver desde contextos reales, supone desarrollar en ellos la elaboración de juicios, criterios o razones basadas tanto de en una lógica formal proveniente de teorías y datos, como de una lógica informal derivada por la sensibilidad del contexto en el que participa. Dada la relevancia del juicio en los estudiantes para la toma de decisiones, como lo menciona Lipman (2001), es necesario incluso implementar una pedagogía del juicio en la que se faciliten procesos encaminados en la reducción de prejuicios o juicios prematuros; donde los estudiantes se cuestionen, y formulen argumentos y contraargumentos, se autocorrijan y hagan un análisis de consecuencias sociales, económicas u otras, de las decisiones que toman.

Particularmente la estrategia *proyectos integradores* hace referencia a la aplicación de conocimientos en la solución de problemas en contextos reales y supone desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento de orden superior, entre las que se encuentran aquéllas para la toma de decisiones como el razonamiento, la elaboración de juicios provenientes de la teoría, de datos de investigación o por la sensibilidad desarrollada por su con-

tacto en contextos reales. Esta estrategia pretende una formación profesional integral mediante la aplicación de conocimientos en la solución de un problema de carácter situado. La valoración de su aprendizaje se relaciona con su reflexión respecto al resultado social que se obtiene con su intervención. Además de acuerdo con Lira, Ascencio y Uribe (2020), los proyectos integradores logran desarrollar las habilidades blandas.

- Resolución de conflictos durante el trabajo colaborativo.
- Integración y apertura para la interdisciplinaria.
- Liderazgo en la construcción y desarrollo del proyecto.
- Toma de decisiones.
- Solución de problemas reales.

En cuanto habilidades de pensamiento superior, como es el pensamiento crítico, Villa y Poblete (2007, p. 80) establecen competencias donde los estudiantes son capaces de:

1. Hacerse preguntas sobre la realidad que le rodea a uno y participar activamente en los debates en torno a la misma, analizando los juicios que se formulan y reflexionando sobre las consecuencias de las decisiones propias y ajenas.
2. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos, y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos y
3. Argumentar la pertinencia de los juicios que se emiten y analizar la coherencia de la propia conducta, fundamentándose en los principios y valores que los sostienen

En general esta estrategia de formación profesional pretende que los estudiantes experimenten y comprendan las problemáticas de su entorno desde la interacción directa con las personas y desarrollar en ellos habilidades profesionales de investigación, pensamiento, relacionales y aquéllas que se requieran para actuar en la solución de un problema.

Respecto al *aprendizaje más servicio*, éste se caracteriza por: [...] la relación que se establece entre “aquellos que reciben el servicio” y “aquellos que prestan el servicio”, esta debe estar guiada por un sentido de reciprocidad. Su enfoque deja fuera el “ayudar a otros” y “hacer por los demás”, el enfoque es apoyar a otros en la atención de sus propias necesidades y en el camino aprender junto con ellos. Por tanto, en las experiencias de servicio observan, aprenden y viven el balance del poder en la relación humana (Pacheco, Thullen y Seijo, 2003, p. 7).

Como se aprecia, esta conceptualización refiere un proceso de aprendizaje centrado en una relación comunicativa más de horizontalidad, como principio para aprender juntos. No obstante, de que Isla y Pacheco (2009, 2017), mencionan que la definición de *aprender sirviendo* (o *aprendizaje más servicio*) es problemática porque debe expresar cómo dos complejos y muy distintos procesos (aprendizaje y servicio) se relacionan e interconectan. Se puede afirmar que es una experiencia que suscita la responsabilidad social, incorpora la voz y participación del alumno, y promueve la autogestión comunitaria.

De acuerdo con Irati Novella Gil (2013), es una metodología con utilidad social en la cual la interacción entre aprendizaje y servicio intensifica los efectos de ambos. Es decir, el aprendizaje mejora el servicio a la comunidad, que gana en calidad de vida y equidad, y el servicio da sentido al aprendizaje, al permitir que se transfiera a la realidad en forma de acción. En este mismo sentido, Rodríguez (2014), refiere que las experiencias de aplicación de esta estrategia ponen de manifiesto una comprensión más amplia y profunda de los contenidos del programa de enseñanza, desarrolla el sentido de compromiso ciudadano y mejora el conocimiento de sí mismo y de su posición en la comunidad. Adquieren

competencias y habilidades personales que son difíciles de alcanzar por otras metodologías.

Por lo anterior, ambas estrategias pedagógicas, se puede decir que, se componen tanto del enfoque pedagógico que se ha mencionado previamente, como también del modelo de gestión referente al de responsabilidad social. La complementariedad o no de estos componentes, dependerá del impacto social que quieran lograr las universidades hacia la comunidad o entorno.

Voces de los estudiantes

Las evidencias que se muestran a continuación son producto de una investigación sobre el sentido que tiene para los estudiantes sobre la estrategia de proyectos integradores que es aplicada en un currículo transversal (Lira, *et. al*, 2022). El método utilizado fue el narrativo con enfoque fenomenológico, en el que se aplicaron seis entrevistas grupales con un total de 88 estudiantes, que equivale al 80% de los estudiantes de octavo semestre, que es cuando ya concluyeron la experiencia de llevar a cabo esta estrategia. Los testimonios dan cuenta de tres aspectos fundamentales en un proceso de formación por proyectos integradores: la sensibilidad al contexto, la reflexión sobre sus propios aprendizajes, y la formulación de juicios y argumentos para la toma de decisiones, que son algunas de las condiciones para hacer posible que, desde una pedagogía solidaria como ésta, contribuyan al bien común.

Tabla 1*Sensibilidad al contexto. Conciencia*

Categorías	Evidencias
	[...] yo creo que me ayudó, [...] esa experiencia social, como que me abrió un poquito los ojos a ser más consciente de las problemáticas que se viven, que a lo mejor por tener cierto privilegio pues a veces no nos damos cuenta, y pues me ayudó a eso, a abrir los ojos a ser más consciente. (Ent. FG. 2)
	[...] lo que podría rescatar sería como en lo personal, porque siento que me ha ayudado a ser un poquito más consciente de la situación que estamos enfrentando, a lo que pues no siempre la gente tiene oportunidad de darse cuenta. (Ent. FG.6)
Conciencia hacia las problemáticas	[...] las materias institucionales (refiere algunas asignaturas de apoyo al proyecto integrador) [...] tuvimos bastantes trabajos de investigación antes, donde teníamos que ver estadísticas, noticias y cómo estaba la situación afuera, entonces sí también por ese lado nos expuso a la realidad, a lo que está pasando en el mundo. (Ent.FG. 5)
	[...] son realidades que hasta te paras ahí, te das cuenta qué tan cerca estabas de ellos, y yo lo utilizo para dos cosas, primero para sensibilizarme con la realidad de las demás personas, y segundo, para hacer un análisis de la población, analizar la relaciones, digo, como psicólogo, lo que nos entrenan para ver, ¿no? el contexto, el pensamiento, el estilo de vida y ayuda a ampliar la visión y el conocimiento. (Ent.FG. 6)

La sensibilidad al contexto se cristaliza cuando los estudiantes refieren que el tener este tipo de experiencia social les ayuda a “abrir los ojos”, les brinda la oportunidad de darse cuenta

de la situación que se vive allá “afuera, lo que está pasando en el mundo”, realidades que, “hasta que se paran ahí” se dan cuenta de las problemáticas reales. Esta autorreflexión o autoconciencia, de acuerdo con Villarini (en Altuve y José, 2010), es el pensamiento que se vuelve sobre sí mismo para examinarse en su coherencia, fundamentación o sustantividad, la cual se desarrolla por ser de origen contextual.

Tabla 2

Sensibilidad al contexto. Empatía

Categoría	Evidencias
	[...] definitivamente creo que me hizo un poquito más sensible porque normalmente estamos acostumbrados a saber que existen los problemas, pero digamos, hasta que no lo vivimos, pues podemos entender realmente y ser como empáticos al 100% con lo que está pasando, entonces creo que de esa forma pues sí, fue como enriquecer a mi persona porque me hice una persona más sensible y más, no sé, colaborativa podría decirlo, a querer ayudar a los demás. (Ent.FG. 6)
Empatía hacia las problemáticas	[...] a mí me tocó ir al asilo de personas mayores, se me hizo algo muy bonito, enriquecedor, pero lo que sí me movió y también les movió a otros compañeros de ese mismo grupo, es que llegó el momento que obviamente nos tuvimos que despedir, decir adiós, y pues yo sentí, también lo veo como parte de un abandono, por así decirlo pues, porque sí nos decían los mismos adultos mayores que esperaban el jueves para vernos... (Ent.FG 2)

	<p>[...] a mí me gusta mucho, “rompe burbujas”, esto lo cito de palabras de mis compañeros de equipo con los que he trabajado, definitivamente saca de la zona de confort, en todos los sentidos. Salir de la zona de confort no significa bueno o malo, te saca de tu rutina de pensamiento, de tu esquema de vida, de vivencia, de tu cotidiano, en función de que la ampliación de tu conocimiento comúnmente puede resultar buena, puede resultar útil y fructífera, entonces ahí sí la devuelvo a mi experiencia [...] me ayudó mucho para generar mayor conocimiento sobre cómo es el abordaje, el entendimiento, la empatía con personas de alguna discapacidad, que yo estuve en el centro de XXX, y resultó que tengo un conocido de ahí, entonces pues me ayudó a mí a conocer que tan cerca tengo esa población y no me había dado cuenta (Ent. FG.6)</p>
--	--

La expresión en los estudiantes de sentimientos y sensaciones de lo que viven otros, les hace poner en otra dimensión las necesidades, no desde lo teórico o sus propias creencias. Ellos refieren, como se puede apreciar en sus testimonios, que saben que existen ciertos problemas, pero hasta que los viven los pueden entender realmente. En este sentido, comprender las necesidades a partir de quien las conviven, les indican a los estudiantes en qué se tienen que preparar para ser pertinentes a ese contexto. Esto, en expresión de ellos, los saca de su “burbuja”, de sus rutinas de pensamiento, de sus esquemas y áreas de confort. Lo cual es volver a su experiencia y enriquecerla. Aparici y García (2018), denominan *pedagogías del confort*, aquéllas basadas en la impartición de asignaturas donde prevalecen las prácticas docentes tradicionales características en los siglos XIX y XX, las cuales entran actualmente en tensión ante una sociedad cada vez más compleja,

en la que existen críticas fuertes al trabajo individualista y poco colaborativo.

Tabla 3

Sensibilidad al contexto. Intervenciones de acuerdo con el contexto

Categoría	Evidencias
	<p>[...] nuestro proyecto pues tenía que ver con educación sexual a una escuela de secundaria [...] y la verdad fue bueno el avance que hubo en el proyecto, [...] Cuando empezamos la campaña, lo que nosotros hicimos fue como platicarles, fueron como 20 o 25 salones [...] Posterior a eso hicimos entrevistas... y muchos chavos a los que les habíamos dado los cursos al principio nos decían: “yo quiero trabajar en el ranchito X” algo por el estilo, pero no tomaban en cuenta por ejemplo a la familia sobre asuntos de sexualidad; ya después (de su trabajo en dicha escuela) empezaron a salir respuestas como de que, “me gustaría formar una familia, tener unos hijos, también tener mi negocio o algo así”, ya veían la sexualidad como parte de un plan a futuro. (Ent. FG. 6)</p>
<p>Intervenciones de acuerdo con el contexto</p>	<p>El proyecto fue en el barrio de las 9 esquinas [...] pero más que formar eventos dentro del barrio para que la gente lo conozca, es que vaya más seguido al barrio, son barrios donde la gente ya no va [...] pero creo que al final sí se logró el objetivo que era que la gente fuera al barrio y que se diera a conocer. Hicimos páginas en redes sociales, Facebook, Instagram y también hicimos nuestra web para dar como los avisos, también estuvimos subiendo datos históricos, datos arquitectónicos porque éramos de varias carreras, entonces todos aportamos un poquito de nuestra carrera en ese proyecto. (Ent. FG. 5)</p>

	<p>[...] nosotros estábamos trabajando en la Casa de Refugio del Migrante [...] Se llama Casas Puente o Las Casitas, como tipo departamentos a los cuales van a llegar los migrantes que quieran participar dentro de este proyecto, y van a estar aquí de 6 meses a un año, y en ese transcurso se va a intentar apoyar con trabajo, buscándole trabajo. Se va a pagar obviamente el trabajo que hagan, dependiendo, y se va a juntar como un fondo de ahorro para cuando se vayan [...] entonces se planea que también se haga partícipe a la colonia, no son muy bien vistos ahí los migrantes [...] porque han tenido experiencias malas, entonces pues también se trata de que con estos eventos que hacemos, los vean que son funcionales, que los integren... pues que haya una mejor relación con la colonia y el refugio de Casa del migrante. (Ent. FG. 5)</p>
--	--

Esta estrategia conduce a asumir un posicionamiento ineludible ante la realidad. Este proceso formativo es cristalizado en formas de pensamiento y acción en las que se cuestionan o suspenden las creencias epistemológicas para incidir en la transformación. Este proceso pedagógico, Escaño refiere como una polémica dicotómica el “educar para el cambio o para la adaptación” (2018, p.95). En este sentido, en los ejemplos mostrados, los proyectos integradores realizados por los estudiantes exponen lo que piensan, viven y accionan para resolver determinados problemas, los criterios de sensibilidad al contexto para tomar decisiones y accionar están por encima de ordenadores lógicos y formales.

Tabla 4*Reflexión de los aprendizajes. Interdisciplina*

Categorías	Evidencias
Reconoci- miento de distintos mo- dos de pensar. Sumar al pro- yecto	[...] empatizar con mis otros compañeros, a ver sus perspectivas de cómo ellos veían totalmente diferente a mí la situación o el proyecto de cómo se podría desarrollar... eso me sensibilizó mucho en cuanto a sumar la opinión de profesiones distintas a la mía, me ayudó mucho también para el hecho de mis ideas, de que alguno tenía otra idea diferente “¡ah!, ¿por qué a mí no se me ocurrió?” [ríe], pero eso me hacía crecer como mi campo de visión, de decir “ok, también se puede esta manera” aprender de mis compañeros. (Ent. FG. 1)
	[...] creo que también aprendí a convivir con otras carreras y me pareció bastante interesante, no voy a mentir, al principio me costó un poco porque era bastante complicado hacer tareas de esa forma, y sí era un poco estresante [ríe] pero conforme va pasando el tiempo, te vas adaptando y vas viendo que sí se puede, entonces fue bastante bueno haber conocido otras formas de pensar. (Ent. FG .6)
	[...] conocer las ideas de las demás personas, convivir con otras personas, que en su momento no tenías ni idea de que les podías hablar... y creo la forma de impactar positivamente con algo que a lo mejor tú ves pequeño o insignificante, pero si lo planteas bien o lo planeas bien, puede llegar a ser algo grande y ayudar a personas pues que sí lo necesitan, es lo importante. (Ent. FG. 2)
	[...] me gustó mucho porque también era mucho estar viendo las perspectivas de mis compañeros porque son visiones multidisciplinarias, y todo lo que venía en el libro lo aplicamos en el proyecto que estábamos realizando, y aparte yo aportaba muchas cosas para mi propia carrera de Psicología. (Ent. FG.1)

La táctica de integración de equipos de varias carreras para el desarrollo de los proyectos integradores es reconocida por los estudiantes como un aspecto de su formación que les ha permitido el contacto y una mejor convivencia entre compañeros de diversas carreras, cuya orientación disciplinar y profesional es en la mayoría de los casos completamente diferente. Estas relaciones basadas en la diversidad disciplinar y de ideas se ponen en diálogo para la construcción de los proyectos comunes, favoreciendo el abordaje del problema que da origen al proyecto, amplían sus visiones y posibilidades de ejecución.

El hecho de reconocer y sumar otros modos de pensar da cuenta de la capacidad en los estudiantes de identificar sus propias ideas, forma de pensar, actuar y también, analizar los juicios ajenos, en los cuales valoran la diversidad de formaciones disciplinarias, intereses y aportes de sus compañeros. La comunicación entre ellos, el diálogo entre estudiantes de distintas carreras, fortalece su proceso reflexivo y pensamiento crítico poniendo en juego sus argumentaciones y pertinencia de sus propios principios y valores que los definen como persona y futuros profesionales en el campo.

Tabla 5*Reflexión de los aprendizajes. Lo personal y lo profesional*

Categorías	Evidencias
Crecimiento personal y profesional	[...] que ya traías un proyecto y el siguiente semestre no lo continuabas porque te tenías que cambiar de equipo, entonces me pasó eso, que me tenía que acoplar otra vez a otro equipo, ver su proyecto que traían y así, pero con eso me quedó, que así va a ser en la vida laboral, los cambios. (Ent.FG. 3)
	—L: ¿Y te convence eso de que los proyectos deben de tener impacto social, te convence esa idea? —J.C: Pues igual y no lo pondría como requisito, el que deba tener un impacto en la sociedad para ser considerado un buen proyecto, pero por otro lado, se siente bien ayudar, es otra idea [...] pero todo influye. Si yo mejoro como persona, supongo que voy hacer un impacto positivo en la comunidad, y también, si conozco de otras culturas, en lugar de miedo voy a tener empatía, igual en un futuro, sí se va a notar el impacto en cómo me comporto. (Ent. FG. 5)
	[...] creo que sí ha habido cosas que he podido aplicar en otros proyectos o incluso, ya la parte más personal, laboral, sí han habido cosas que he podido aplicar [...] eso permitió a que fuéramos aprendiendo a través de la carrera, que a lo mejor nos podrán servir no sólo en la escuela, sino más bien en el trabajo. (Ent. FG.1)

El proceso reflexivo de los estudiantes les permite identificar los aprendizajes que el trabajo por proyectos integradores les ha propiciado. En el ámbito personal desarrollan un pensamiento flexible y de capacidad de adaptación al cambio, ya sea de proyectos, de compañeros de equipo y de contextos. Igualmente re-

conocen que dicha estrategia de formación ha favorecido el crecimiento como personas, lo cual puede incidir en los otros y en la comunidad. Finalmente expresan la posibilidad de aplicación de dichos conocimientos que formarán parte de su futuro desempeño profesional.

Tabla 6

Razonamiento para la toma de decisiones. Tipos de argumentación

Categorías	Evidencias
Las argumentaciones	[...] tuvimos bastantes trabajos de investigación antes, donde teníamos que ver estadísticas, datos, noticias y anticiparnos a cómo estaba la situación ahí afuera, entonces también por ese lado nos expuso a la realidad, a lo que está pasando en el mundo. (Ent. FG. 5)
	[...] buscamos incentivar a la comunidad para que continuaran en sus estudios las madres de familia, en cabezas de familia. Primero fue para que concluyeran sus estudios de preparatoria, pero ubicándonos un poco más en su necesidad vimos que era más amplio el hueco de estudios de secundaria, era su necesidad, de secundaria y primaria, entonces el proyecto se fue por esa zona y nivel, nos fuimos en la línea educativa... (Ent. FG.6)
	[...] siento que más bien somos nosotros quienes elegimos el proyecto [...] respecto al mundo actual, la verdad es que siento que no van de acuerdo con lo que se vive actualmente, a lo mejor sí, algunas (se refiere a asignaturas) de ellas ayudan, pero no son basadas totalmente a lo que se vive en la actualidad, siento que más bien sí nos ayuda como a empatizar o a conocer otras realidades, más no son basadas en lo que se vive actualmente ahí fuera. (Ent. FG.3)

Como se observa en los testimonios expuestos, los argumentos varían poniendo de manifiesto su potencial de pensamiento crítico que, si bien echan mano de argumentos de investigaciones para tomar decisiones, esto no lo es todo. Incluso identifican que ciertas asignaturas no corresponden a lo que existe allá afuera de la escuela. Reconocen las necesidades de los otros y de las comunidades, lo que contribuye a redefinir sus proyectos. Desde los testimonios expuestos, los argumentos de los estudiantes serían de dos tipos: los derivados de teorías e investigaciones y los que se construyen desde las necesidades de los otros y que pueden variar las preconcepciones propias o de sus asignaturas.

Tabla 7

Razonamiento para la toma de decisiones. Creatividad

Categorías	Evidencias
Creatividad	[...] me inspire en un problema que había en la escuela que era más o menos lo de la basura, porque en ese tiempo, aunque estaban los botes separados, igual se notaba como que no los usaban, entonces tratamos de usar el poco conocimiento que teníamos de la carrera para hacer botes de basura llamativos para las personas para que tiraran la basura y la separaran... ¡y funcionó! dijimos “¿cómo hacemos que la gente le llame más la atención?” [...] lo primero que pensamos en rápido fue en parques temáticos [...] (Ent. FG.5)

	<p>[...]“Manos nunca sobran” en atención a discapacidad, siempre conviene tener un camillero, siempre alguien que te esté atendiendo, alguien que te esté facilitando las cosas, entonces, eso aporté, aporté mi conocimiento, aporté mis acciones, mi creatividad para facilitar los procesos de cómo le podemos hacer, tenemos que subir una persona en silla de ruedas a una camioneta <i>pickup</i>, dice el que era casi de mi estatura “¿cómo le vamos a hacer para subirla?”, “ok, vamos diseñando cómo le podemos hacer entre todos... (Ent. FG. 6)</p>
	<p>[...] fue un proyecto que nos gustara, y empezamos a crear como un producto que sí fuera biodegradable porque nos dimos cuenta de que se utiliza mucho el botecito de shampoo y pues al final son basura, ¿no? entonces empezamos a crear ideas, una opción de qué podríamos hacer [...] era como del jabón sólido para evitar el frasquito, que fuera como algo así, pensar de qué manera utilizar que fuera individual, y también de cómo empezamos con otras cosas, talleres que pudieran brindarse en los hoteles o los Airbnb... (Ent. FG. 1)</p>

Como se puede ver en estas experiencias narradas, los estudiantes aprenden a realizar proyectos cuando logran reflexionar sus prácticas en el mundo real. La viabilidad para resolver las problemáticas se realiza mediante el enlace de lo que se requiere en cada contexto con el aprendizaje que les proporciona su carrera, desarrollando inclusive su creatividad. Escaño, menciona al respecto que: “La creatividad y el ejercicio pedagógico crítico no tienen sentido (ni siquiera valor) si no están relacionados con la idea de participación en y para la sociedad. Una idea básica, llena de pasión y de verdad” (2018, p.40).

Como se observa, esta estrategia pedagógica por ser realizada mediante trabajo colaborativo entre diferentes carreras, favorece el desarrollo de habilidades blandas referentes a establecer

relaciones interpersonales asertivas, de comunicación dialógica y en equipo, y de toma de decisiones argumentadas. Según la UNESCO, ésta es una tendencia de la educación universitaria para el Siglo XXI, es trasladar el aprendizaje “desde los sistemas centrados en el profesorado o en la clase magistral a otros de participación” (Scott, 2015, p. 7). La ANUIES (2018) menciona en su *Visión y acción 2030* que un desafío de la educación universitaria es fomentar mayor creatividad y capacidad para resolver problemas complejos por medio del fomento de actividades contextualizadas a las problemáticas de su carrera.

Conclusiones

El proceso reflexivo realizado por los estudiantes desde los aprendizajes logrados por la estrategia de proyectos integradores, permite dar cuenta del alcance de esta alternativa pedagógica para el bien común. El fomento del pensamiento crítico, necesario para tomar decisiones argumentadas y pertinentes al contexto, requiere de una inseparable pedagogía de la acción, esto es una intención en el hacer: el qué, cómo y para qué.

Para que estas pedagogías solidarias cumplan su objetivo es fundamental el desarrollo de la sensibilidad sobre el contexto, ya que como se observa desde las voces de los estudiantes, ésta se cristaliza en la conciencia, la empatía y argumentaciones para hacer pertinente sus acciones. Éstos admiten que la experiencia de “estar ahí”, les ha dado la oportunidad de conocer las problemáticas desde lo real y el “salir de su burbuja” que los alejaba de la realidad. Esto los conlleva a ser empáticos hacia las problemáticas y las personas con quienes realizan los proyectos integradores, lo que no sería posible sin este contacto en el contexto. Experiencia que les da un crecimiento personal y profesional.

Los estudiantes reconocen la vinculación de los conocimientos generados a través de esta estrategia para favorecer el crecimiento personal y con ello, el posterior desempeño profesional. Entre los aprendizajes expresados se encuentra la toma de conciencia e identificación del aporte del trabajo multidisciplinario desde el cual no sólo se fortalecen las relaciones de convivencia, sino también el reconocimiento y valoración de las ideas distintas a las propias, y con el diálogo asertivo favorecer la construcción de los proyectos. El acercamiento realizado a través de sus testimonios permitió ver en los estudiantes expresiones de sus capacidades para argumentar y construir desde la diversidad de pensamientos e incluso, realizar propuestas con creatividad.

Como se mencionó en la parte de los fundamentos, las estrategias propuestas como pedagogías solidarias son planteadas generalmente como trayecto formativo, que implica rebasar su aplicación sólo en alguna(s) asignatura(s). Requieren ser visualizadas organizativamente desde el currículo, como dos procesos y dimensiones complementarios, por un lado, considerar lo pedagógico y por otro, la gestión institucional. De los niveles de complementariedad entre lo pedagógico y la gestión institucional, dependerá del impacto social que se quiera lograr por parte de las universidades hacia la comunidad o entorno.

Las estrategias de pedagogías solidarias proponen que la enseñanza y el aprendizaje deben romper el aislamiento entre las asignaturas, carreras o disciplinas, entre departamentos, entre las instituciones y con la comunidad o sociedad donde se encuentran insertas las instituciones educativas. El concebir estas estrategias como una mediación durante el trayecto formativo, implica pensarlas fundamentales en un currículo integral, llamado también de *tronco común o transversal*.

Las estrategias pedagógicas que son parte de los trayectos formativos, Gimeno (2015) plantea un enfoque procesual y de interacción en el que se entrecruzan procesos, agentes, ámbitos o contextos diversos y complejos que sirven de plataforma para moldear y dar sentido práctico y real a los diseños curriculares. Torres (2015) propone poner atención en tres puntos clave este tipo de currículos, donde se encuentran los trayectos formativos integrales:

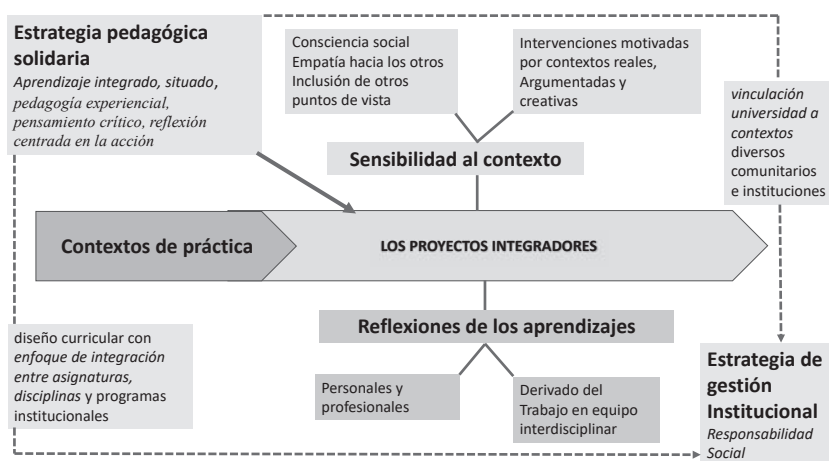
1. Interacción entre las asignaturas (interdisciplina)
2. Interacción con la comunidad (contextos reales) y
3. El aprendizaje (estrategias con el enfoque pedagógico que permiten que lo anterior se realice).

En cuanto a la parte de gestión institucional, existe el modelo ecológico de Bronfenbrenner (en Ortega, *et.al.* 2021) en el que se analiza todo el sistema curricular compuesto por la interrelación con los diversos contextos, no sólo el pedagógico, sino también el económico, legislativo, administrativo, operativo, de organización del centro escolar y del entorno. Sandra Zulay Mora (2018) en otras palabras, menciona que es darle un nuevo sentido a la práctica pedagógica hacia la construcción de un conocimiento capaz de responder a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales. En especial, Saldarriaga y Guzmán (2018), proponen articular y expandir las funciones básicas de la universidad: *enseñanza-investigación-extensión* y contar con proyectos conjuntos que involucren los programas, facultades y centros de la universidad con proyectos de participación con los contextos glociales. Esta perspectiva implica un modelo de gestión como sería el de responsabilidad social. De forma gráfica, en la figura siguiente se puede observar la pedagogía solidaria de proyectos integradores la cual, para un mayor alcance en las trasfor-

maciones sociales, se consideraría una complementariedad entre lo pedagógico y la gestión institucional.

Figura 1

Los proyectos integradores como estrategia pedagógica y modelo de gestión institucional



De acuerdo con el informe de la UNESCO (2020) sobre *Reimaginar juntos nuestros futuros*, como se mencionó, la Pedagogía debe basarse en la cooperación y la solidaridad, desarrollando las capacidades de estudiantes y docentes para trabajar juntos en un espíritu de confianza para transformar el mundo. En ese espíritu de los procesos de formación, los educadores debemos generar oportunidades e implementar estrategias pedagógicas para que los estudiantes aprendan unos de otros y valoren a las personas por encima de todas las diferencias.

Formar para el bien común es brindar estrategias donde la cooperación y la reciprocidad se vivan y experimenten. Esto invariablemente nos exige impulsar un aprendizaje participativo, colaborativo, de resolución de problemas e interdisciplinario. Las

estrategias analizadas en este capítulo, si bien no son las únicas, representan posibilidades de acercar de manera sensible a los estudiantes a las problemáticas de nuestro entorno y despertar desde un interés genuino y empático la colaboración y participación por un mundo con oportunidades de transformación.

Referencias

- Altuve G., José G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13(20), 5-18.
- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta para renovar la Educación Superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: ANUIES.
- Aparici, R., Escaño, C y García, D. (Coords.) (2018). *La otra Educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED.
- Bertalanffy, V. (1986). *Teoría General de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CEMEJ (2020). *Investigación Educativa Recrea*. México: Secretaría de Educación Jalisco, Gobierno del Estado de Jalisco.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (compendio). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Escaño, C. (2018). Pedagogía (crítica) en tiempos del neoliberalismo en Aparici, R., Escaño, C y García, D. (coords.). *La otra Educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED.

- Espinar-Álava, Estrella Magdalena y Viguera-Moreno, José Alberto. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), e12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es
- Gimeno-Sacristán, J. (2015). El currículum como estudio del contenido de la enseñanza en *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Grimaldo-Durán, H. (2018). Replantear la responsabilidad social territorial, hoy: comparar, cooperar y rehumanizar desde la persona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 4-5.
- Isla-Esquivel, M. L., y Pacheco-Pinzón, D. (2017). Construcción de ciudadanía desde un plan de estudios: la percepción de los estudiantes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(3), 312-321.
- Isla, M. y Pacheco, D. (2009). Programa Aprender Sirviendo en educación superior. Calidad del programa de una experiencia exitosa desde la opinión de los estudiantes. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 21-25 de septiembre, Veracruz, México.
- Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Lira, L; Ascencio, R; y Uribe, A. (2020). Perspectivas de profesores y estudiantes de Educación Superior sobre proyectos integradores. Un acercamiento a la formación de la investigación aplicada en *Revista de investigación FIMPES. Mayor calidad, mejor futuro*. 5 (1), 62-73.
- Lira, L; Perales, R; Uribe, A; Arreola, R; Barrios, C; Ocegüera, B; Magaña, L y Villegas, P. (2023). *El sentido que atribuyen los estudiantes a su formación por la experiencia vivida en las materias institucionales*. Informe de investigación. Universidad Marista de Guadalajara.

- Mora, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Boletín Redipe*, 7(11), 65-81.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Novella, I (2013). Aprendizaje y Servicio Solidario: una estrategia prometedora para la Inserción Social. *Revista de Educación Social*, número 16, 1-12.
- Ortega, W; Pozo, F; Vásquez, J; Díaz, E. y Patino, A. (2021). *Modelo ecológico de Bronfenbrenner aplicado a la pedagogía. Modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre*. Nuevo México: NISA Publishing House Editions.
- Perkins, D. (2005). Bases de la enseñanza para la comprensión. 2. ¿Qué es la comprensión? (pp. 69–92) en Stone, M. (comp.) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Argentina: Paidós.
- Pacheco, D., Thullen, Mandred, Seijo, J., (2003). *Aprender sirviendo. Un paradigma de formación integral universitaria*. México: Editorial Progreso.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, M. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica de la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113.
- Saldarriaga, M. y Guzmán, M. (2018). Enseñanza del emprendimiento en la educación superior: ¿Metodología o modelo? *Revista EAN*, 85, 125-142. <https://doi.org/10.21158/01208160.n85.2018.2054>
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?* Documento de trabajo. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO. unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_

import_084e5c14-babf-4960-a1d1-33a1aef4b3d6?_=243126spa.pdf&to=24&from=1

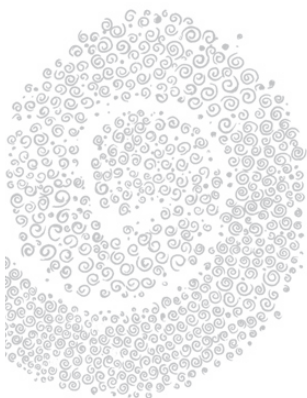
- Torp, L. y Sage, S. (2007). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Torres, J. (2015). *Sin muros en las aulas: El curriculum integrado en Ensayos sobre el curriculum: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2015a). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560/PDF/381560spa.pdf.multi>
- Vallaes, F. (2007), La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra, la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71945-6](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71945-6)
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero.

Parte II

Desde las experiencias que vivifican







Recrea talento: los principios refundacionales del Proyecto Educativo de Jalisco puestos en práctica

Cuauhtémoc Cruz Herrera ¹⁶
Nadia Soto Chávez ¹⁷

Antecedentes

Jalisco se ha distinguido por contar con un proyecto educativo que a través de sus principios refundacionales da rumbo a las acciones que enmarcan el haber de la educación en el estado. El ejercicio dialógico realizado en todas las regiones de Jalisco fue lo que permitió definir el Proyecto Educativo Estatal, el cual res-

16. Cuauhtémoc es un joven jalisciense formado en la educación pública del estado y apasionado por crear un impacto en la educación de los estudiantes jaliscienses, en especial, en el área de STEAM. Cuauhtémoc es ganador del Premio al Ciudadano Global del año por parte de Macalester College en 2019. En 2022, Cuauhtémoc cursó la maestría en Análisis y Políticas Educativas de la Escuela de Postgrado de Educación de Harvard. Desde 2018 se desempeña como director de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

17. Nadia es maestra en Educación con más de 25 años de experiencia en el ámbito educativo. Ha ocupado diversos cargos directivos en el sector educativo, tanto público como privado, en los cuales destaca su experiencia en el diseño de estrategias, modelos, programas y proyectos de ámbito académico para el desarrollo educativo, teniendo como base la investigación. Desde 2018 se desempeña como Directora General de Programas Estratégicos en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

ponde a las necesidades expresadas por los diferentes actores que integran la comunidad educativa.

Este ejercicio dialógico, por demás enriquecedor, que se efectuó en el año 2019 definió tres grandes principios: *calidad de los aprendizajes, formación de ciudadanía, e inclusión y equidad*. La voz de la comunidad educativa no se equivocó, efectivamente estos tres principios han sido, durante los últimos años en Jalisco, la base de la educación en la formación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Además, en este ejercicio dialógico se determinó que la educación es la base de la refundación, por lo que con este nombre se definió el cuarto principio refundacional y que formó parte de la primera edición del proyecto educativo de Jalisco.

El rumbo de la educación en Jalisco fue definido con estos cuatro principios, las acciones de socialización del proyecto educativo *Recrea. Educación para refundar 2040* dieron inicio, y la comunidad educativa lo aceptó y lo adoptó como una brújula que ayudó a su vez a fijar el rumbo de cada Comunidad de Aprendizaje para la Vida (CAV). De esta forma, *Recrea. Educación para refundar 2040* se definió como el proyecto educativo de Jalisco que “apuesta por una educación para la vida, lo que implica mejorar la calidad de los aprendizajes y formar ciudadanos que generen acciones de impacto positivo en su comunidad, desde una cultura de equidad e inclusión” (Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, 2019).

El Proyecto Educativo Recrea va más allá de las fronteras de Jalisco, y como muestra de ello es el estudio realizado por la Escuela de Posgrados de Educación de la Universidad de Harvard. El estudio analiza cómo el Proyecto Educativo Recrea se alinea con las ideas principales presentadas en el informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, publicado en noviembre de 2021.

En dicho reporte se menciona cómo la educación debe relacionar a los estudiantes con las posibilidades de sus futuros en lugar de las limitantes del pasado donde el origen social no tiene que ser el destino social, y así el futuro puede ser mejor que el pasado, para los individuos y para la sociedad. En el análisis realizado por dicha universidad, resaltan las coincidencias con el Proyecto Educativo Recrea publicado de forma previa en el año 2019 en Jalisco.

La Secretaría de Educación del Estado de Jalisco ha implementado diversas estrategias para que la comunidad educativa viva, el ya citado proyecto educativo; una de ellas fue la creación de la Dirección de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales, a través de la cual aplica las premisas del informe de la UNESCO, creando comunidades de estudiantes talento en las que las posibilidades del futuro de los estudiantes son la piedra angular del proyecto mientras las limitantes son, en la medida de lo posible, atendidas.

Para entender el objetivo de la Dirección de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales, es por demás necesario hacer referencia al año 1987 cuando la Sociedad Matemática Mexicana implementó las olimpiadas de Matemáticas en el país. Además de competencias, las olimpiadas académicas, y en específico las olimpiadas de Matemáticas, son espacios donde estudiantes pueden conectar y crear comunidad alrededor de un interés común. Durante 13 años, dichas comunidades eran enfocadas a estudiantes de educación media superior hasta que en el año 2000 se empezaron a realizar las primeras competencias para estudiantes de educación básica en México. De esta forma, generaciones de estudiantes matemáticos más jóvenes fueron formadas y al paso del tiempo dichas generaciones altruistamente optaron por convertirse en formadores de las siguientes generaciones, dando como resulta-

do una comunidad de cientos de estudiantes apasionados por las matemáticas en todo el país.

Sin embargo, estas comunidades tenían dos grandes retos; el primero era que el número total de estudiantes que participaban en las olimpiadas seguía siendo muy pequeño en comparación a la población total de estudiantes lo cual era visto por la sociedad como un grupo elitista de estudiantes; y el segundo, que la mayoría de éstos provenían de escuelas privadas que contaban con clubes de Matemáticas y maestros especializados.

En 2016, un grupo de estudiantes jaliscienses de escuelas públicas con experiencia en olimpiadas de Matemáticas decidió crear una asociación civil bajo el nombre de Integración Lógica Matemática con el objetivo de apoyar y acompañar a estudiantes de Guadalajara de escuelas públicas en el arte de la resolución de problemas matemáticos y en la preparación para participar en las olimpiadas de Matemáticas.

Hasta entonces todo parecía hacer notar que el Gobierno del estado de Jalisco no tenía interés en la formación de estos estudiantes talento de forma integral y abierta. Sin embargo, en el año 2018, la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco quien ya trabajaba en la conformación del Proyecto Educativo Recrea, y con ello visualizaba la necesidad de contar con un ente articulador de las iniciativas que deberían impulsar el talento de las y los estudiantes y desarrollar sus habilidades, tuvo a bien crear en la estructura de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, la Dirección de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales en la cual algunos de los miembros de Integración Lógica Matemática fueron invitados a participar, reconociendo el esfuerzo previamente realizado y dando un impulso a una nueva etapa de las ciencias exactas y el apoyo a los estudiantes talento en Jalisco.

Dicha dirección fue creada con el objetivo de promover las matemáticas, el pensamiento científico, la lectoescritura y el ajedrez entre estudiantes de educación básica y media superior del estado y para dar cumplimiento a lo anterior, las actividades de la Dirección de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales se concentraron en tres líneas de acción.

1. Talleres académicos para estudiantes y docentes.
2. Competencias, concurso y torneos para estudiantes.
3. Programas académicos de verano para estudiantes.

Tras un año de implementación de los distintos programas de la citada Dirección, se detectó un gran potencial en las y los estudiantes del Estado y más aún, en su capacidad para impactar a otras y otros estudiantes de Jalisco. Por tal motivo, en enero de 2020 se tomó la decisión de complementar la parte académica con la parte social, dando pie a la creación de la Sociedad de Honor de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales (SHOCEHM). En ella, las y los estudiantes realizaban proyectos sociales o bien apoyaban como tutores en los proyectos de Matemáticas que eran coordinados por la Dirección de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales.

Durante tres meses, las y los estudiantes de SHOCEHM emprendieron sus proyectos. Sin embargo, una enfermedad que parecía lejana a Jalisco detonó en pandemia a nivel mundial poniendo en riesgo el cumplimiento de las estrategias educativas previamente planteadas, entre las que sin lugar a duda se encontraba el trabajo ya realizado por SHOCEHM.

Aquel 17 de marzo de 2020 marcó el inicio de la pandemia en Jalisco cuando el gobernador del Estado anunció ante los medios de comunicación diversas medidas que propiciaban priorizar la salud de sus ciudadanos: el confinamiento de la población, el uso

obligatorio del cubrebocas, la suspensión de actividades no esenciales, el trabajo desde casa para diversos sectores laborales, entre otros; fueron disposiciones que amenazaron la normalidad de la vida diaria en sociedad.

De esta forma, Jalisco se convirtió en el primer estado de la República en suspender clases presenciales en las 13 mil escuelas de nuestro sistema educativo, a fin de cuidar a los 2.2 millones de estudiantes y 126 mil docentes de la entidad. Ante esta situación, la comunidad educativa jalisciense emprendió acciones nunca vistas con una capacidad de respuesta ejemplar ante la adversidad; en 24 horas se tenía un plan de trabajo definido, en el lapso de la primera semana se diseñaron guías didácticas para el trabajo en casa que fueron rápidamente distribuidas por medios electrónicos o de mano en mano a los padres de familia. Los jefes de sector, supervisores, directivos y docentes acordaron estrategias para seguir en contacto con sus estudiantes y con las madres, padres o tutores. De igual forma, SHOCEHM se reinventó dando oportunidad a las y los estudiantes de realizar proyectos digitales. Aunque algunos estudiantes siguieron con sus proyectos, desafortunadamente la pandemia del COVID-19 limitó los esfuerzos de la mayoría, por lo que la iniciativa quedó pausada hasta que en enero de 2023 la estrategia volvió a surgir con el nombre de Recrea Talento.

Recrea Talento

Recrea Talento es un ecosistema holístico donde se identifican, empoderan, apoyan, reconocen y conectan a todas y todos los estudiantes talento de los 125 municipios del Estado de Jalisco. Esta iniciativa tiene como objetivo reconocer y potenciar el talento de estudiantes de educación básica y media superior, mediante un

espacio común que genere sentido de pertenencia y permita compartir conocimientos y experiencias para desarrollar sus capacidades intelectuales y físicas, así como habilidades de liderazgo y socioemocionales, para el bien común de la sociedad jalisciense. Recrea Talento trabaja bajo la creencia que todas y todos los estudiantes, independientemente de su situación socioeconómica, pueden ser agentes de cambio en nuestra sociedad en el corto, mediano y largo plazo. Esta red es de carácter directo de acción y el resultado es un nuevo equilibrio creado y sostenido (Martin and Osberg, 2015). Se aspira a probar que Jalisco puede ir más allá de sus límites actuales con base en una generación de líderes jaliscienses en comunidad.

Recrea Talento incide directamente en los tres pilares refundacionales del Proyecto Educativo del Estado de Jalisco (Calidad de los aprendizajes, Formación ciudadana, e Inclusión y Equidad), al empoderar a los estudiantes con oportunidades de aprendizaje de calidad; al formar estudiantes que sean, estén y pertenezcan a una sociedad jalisciense de colaboración; y al atender a todas y todos los estudiantes talento del estado, independientemente de su situación socioeconómica, étnica y/o cultural.

Modelo Recrea Talento

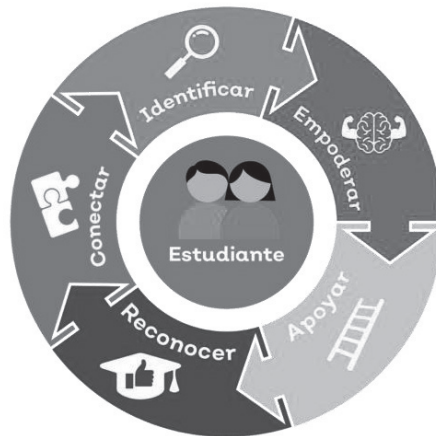
Recrea Talento consta de cinco áreas de acción alrededor de las y los estudiantes talento como se muestra en la Imagen 1. Estas áreas de acción son las siguientes.

- Identificar a todas y todos los estudiantes talento de Jalisco a través de convocatorias, competencias, y eventos que lleguen a todas las escuelas de los 125 municipios del Estado.
- Empoderar a las y los estudiantes de forma integral con oportunidades académicas, económicas, socioemociona-

les, profesionales y de liderazgo. Al igual que fomentar la responsabilidad social de los estudiantes a través de su incorporación a proyectos académicos o sociales con el fin de incentivar la educación.

- Apoyar continuamente a las y los estudiantes con acompañamiento y mentoría especializada para cada uno a través de la vinculación con otros agentes como universidades, asociaciones civiles, sociales y privadas.
- Reconocer y motivar el talento de estudiantes jaliscienses a través de eventos y difusión de sus logros entre la sociedad.
- Conectar y establecer redes de apoyo entre pares que permitan desarrollar habilidades de liderazgo y ciudadanía a corto y largo plazo.

Imagen 1. Modelo Recrea Talento



Con este modelo se tiene como visión un nuevo futuro superior en nuestra sociedad jalisciense, en la cual todos los ciudadanos tienen las mismas oportunidades para contribuir en el Estado

de forma individual y colectiva sin importar su clase socioeconómica, su educación o su edad.

En el ecosistema holístico de Recrea Talento, cada una de las cinco áreas de acción es fundamental para el éxito del modelo. Cada una surge ante la necesidad de resolver un reto en la educación del estado con respecto a la atención de las y los estudiantes talento de Jalisco. Existen actividades concretas en cada área de acción que se han llevado a cabo en los últimos años por parte de la Secretaría de Educación del estado de Jalisco y más aún se tienen ya casos de éxito que muestran los avances de Recrea Talento en cada una de sus cinco áreas de acción. Los inicios de estos casos de éxito se encuentran en la identificación de las y los estudiantes talento en el estado de Jalisco.

Identificar

Debido a que la información de las oportunidades no llega uniformemente a todas y todos los estudiantes del estado y, particularmente, hay una merma de información para los estudiantes de escuelas públicas y/o fuera de la zona metropolitana de Guadalajara, esto representa un reto para identificar a todas y todos los estudiantes talento.

En Jalisco 87% de los 1.7 millones de estudiantes entre 1ro de primaria y 3ro de secundaria provienen de instituciones públicas (SEEJ, 2021). Sin embargo, la mayoría de las oportunidades educativas extracurriculares disponibles son conocidas y aprovechadas por estudiantes de educación privada debido al acceso de información. Es fundamental romper con la brecha de desigualdad de oportunidades a través de una red que integre a estudiantes de escuelas públicas con estudiantes de escuelas privadas para crear una sociedad de cooperación entre distintos estratos sociales de

nuestra sociedad jalisciense en un corto y largo plazo, para reconocer e impulsar el talento de cada estudiante.

Esta red permitirá que los futuros líderes pertenezcan a una red de cooperación que no distinga entre tipos de sostenimiento educativo, sino que de mejor manera entiendan las problemáticas y necesidades de la mayoría de los estudiantes del Estado.

Desde 2019, con el objetivo de identificar estudiantes talento de distintas áreas, la Dirección de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales, ha llevado a cabo 19 concursos anuales de Matemáticas, STEAM, Ajedrez, Lectura y Emprendimiento. Estos concursos van desde etapas escolares, pasando por regionales y estatales, hasta internacionales en distintos países como Singapur, Vietnam e Indonesia.

Dentro de estos concursos, destaca la Liga de Matemáticas del Estado de Jalisco (LIMATEJ) la cual fue el primer concurso de la Dirección en 2019. LIMATEJ tiene su origen en la Liga de Matemáticas del estado de Minnesota en Estados Unidos cuyo fundador, Wayne Roberts, fue profesor universitario del primer director de la Dirección de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales en Jalisco. La primera edición de LIMATEJ tuvo la participación de 1,641 estudiantes de Jalisco. En 2020 y 2021, el número de participantes fue de 1,476 y 1,470 respectivamente debido a la pandemia.

El decremento en el número de estudiantes, propició una reconfiguración en el año 2022 para LIMATEJ, con el objetivo de llegar a estudiantes de todas las regiones del Estado. A partir de dicho año, LIMATEJ modificó su formato para iniciar con una etapa escolar, seguida de cinco etapas más: zona, regional, estatal, nacional e internacional en un lapso de dos años. Bajo este nuevo formato, en 2022 se tuvo la participación de 47,288 estudiantes y

para 2023 ese número creció a 78,270 estudiantes de los 125 municipios del Estado de Jalisco. Cabe destacar, que el concurso LIMATEJ es el resultado de los esfuerzos conjuntos de diversas áreas de la Secretaría de educación del Estado de Jalisco entre las que se encuentran: la Subsecretaría de Educación Básica, la Dirección

General de Programas Estratégicos, la Dirección General de Delegaciones Regionales, la Dirección de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales, la Dirección de Educación Primaria, la Dirección de Educación Secundaria, las direcciones de las tres modalidades de secundaria, las catorce delegaciones regionales del estado, las jefaturas de sector, las zonas escolares y las escuelas de Jalisco.

Los estudiantes que llegan a la última etapa de LIMATEJ, que corresponde a la etapa internacional, son apoyados por la Secretaría de Educación del estado de Jalisco para asistir a los distintos países en las que estas competencias se realizan incluyendo Singapur, Vietnam e Indonesia. Cabe resaltar que Jalisco fue el primer equipo del continente americano en participar en dichas competencias en 2019, con un equipo de siete integrantes que asistieron a Singapur, y otro equipo de doce estudiantes que asistieron a Vietnam. Para 2022 el número de estudiantes que representaron a México en Singapur aumentó a 42, y en 2023 se duplicó esta cifra con la participación de estudiantes no sólo de Jalisco, sino de algunos estados de la República Mexicana.

LIMATEJ es ejemplo de la identificación de talento que se realiza en el Estado de Jalisco. Una vez que el talento es identificado al ser ganador o ganadora de los concursos, se le invita a formar parte de Recrea Talento.

Casos de éxito

Asriel es un estudiante de secundaria proveniente del estado de Oaxaca que emigró junto con su familia a Jalisco en 2019. Cuando Asriel llegó a su nueva escuela en Guadalajara vio en una lona a un compañero de sexto grado que había ganado medalla de oro en la competencia LIMATEJ. En aquel momento, Asriel se propuso que algún día sería como ese niño. Dos años más tarde Asriel ganó una medalla de plata a nivel estatal y posteriormente una medalla de oro a nivel internacional en la competencia SAS-MO, lo que le dio el pase y la oportunidad de asistir a Singapur en noviembre de 2022 apoyado por la Secretaría de Educación del estado de Jalisco.

Isabella G. es una estudiante de secundaria del municipio de Jalostotitlán que desde cuarto de primaria ha participado en la competencia LIMATEJ obteniendo cada año un mejor resultado al anterior hasta llegar en 2022 a participar en la competencia internacional SIMOC (Singapore International Math Olympiad Challenge) realizada en Singapur. Isabella describe su experiencia en Singapur como una gran oportunidad de viajar a otro continente, conocer nuevas culturas, personas, y nuevas formas de vivir.

Emmanuel B. es un estudiante de preparatoria del municipio de Guadalajara que desde primaria ha participado en distintos concursos de Matemáticas de la Secretaría de Educación. En 2019 Emmanuel fue parte de la primera y segunda delegación que participó en SIMOC en Singapur y Vietnam respectivamente. En 2023 Emmanuel formó nuevamente parte de la delegación jalisciense para la competencia SIMOC en Singapur. Durante el evento de Recrea Talento Emmanuel comentó que las competencias lo ayudaron mucho a crecer en todos los aspectos conviviendo y

aprendiendo de otros compañeros que también les gustaban las Matemáticas. Dichas experiencias lo hicieron querer superarse continuamente y seguir compitiendo.

Asriel, Isabella y Emmanuel B., son sólo tres casos de cientos de estudiantes talento de los 125 municipios del Estado de Jalisco que son identificados cada año con las distintas competencias, concursos y torneos que se llevan a cabo. Sin embargo, el identificarlos no es suficiente.

Empoderar

En muchas ocasiones aquellos estudiantes que sí reciben la información de las oportunidades existentes y participan en los programas de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, reciben beneficios en un solo o pocos ámbitos para su desarrollo ya sea académico, económico, social o profesional. Esto representa un reto para empoderar a los estudiantes talento de forma integral.

Por tal motivo, en Recrea Talento empoderamos a las y los estudiantes de forma integral con oportunidades académicas, económicas, socioemocionales, profesionales y de liderazgo. Al igual que fomentamos la responsabilidad social de los estudiantes a través de su incorporación a proyectos académicos y sociales con el fin de incentivar la educación.

Además de las competencias, concursos y torneos, en 2019 se iniciaron talleres académicos extracurriculares gratuitos entre semana y sabatinos de forma presencial. A inicios de 2020 se planteó a un grupo de 50 estudiantes talento el que pudieran apoyar impartiendo los talleres extracurriculares de la Secretaría, o bien creando proyectos sociales propios. Ante este planteamiento, la mayoría de los estudiantes decidieron hacer ambas actividades,

lo que resultó en la expansión de los talleres a más estudiantes y la creación de proyectos sociales de alto impacto.

Casos de éxito

En 2020, la estudiante de secundaria Richelle, con el apoyo de sus padres, acondicionó un espacio en el negocio familiar para impartir clases gratuitas de regularización de Matemáticas a los estudiantes de escasos recursos de su comunidad. Además, para difundir dichas clases, Richelle imprimió una lona que colgó en la ventana de su cuarto la cuál decía *¿Necesitas ayuda con mate? Te ofrecemos clases gratuitas de regularización de Matemáticas.* Con la experiencia con este proyecto y las habilidades desarrolladas, en 2022 Richelle obtuvo la Beca de Determinación del 100% en la American School Foundation de Guadalajara para estudiar los cuatro años de preparatoria.

Por su parte, Jonathan, estudiante del municipio de Tonalá, con su experiencia apoyando en programas de Matemáticas de la Secretaría de Educación, se ha encargado en los últimos cuatro años de iniciar clubes de Matemáticas en distintas instituciones educativas de educación primaria, secundaria y media superior. En este 2023, al cumplir la mayoría de edad, Jonathan se integró al equipo de trabajo de la Dirección de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales donde continúa apoyando en diversos programas de Matemáticas empoderando a nuevas generaciones de agentes de cambio.

Por último, Emmanuel L., estudiante de secundaria, creó el proyecto Happy Math el cual era un curso de Matemáticas con el objetivo de mejorar el nivel académico de estudiantes de su comunidad mediante tutorías de los temas vistos en la clase de Matemáticas, de tal manera que el estudiante se sintiera cómodo para expresar sus dudas y conocimientos con los demás miembros de

la clase. Actualmente, Emmanuel cursa la preparatoria en el CETI al mismo tiempo que apoya como maestro y mentor en distintos talleres de STEAM en la secundaria mixta 56 Juana De Asbaje. Los estudiantes a los que Emmanuel apoya como maestro han sobresalido en distintas competencias estatales e internacionales.

Richelle, Jonathan y Emmanuel L. son ejemplo de la capacidad y el potencial de impacto positivo de niñas, niños y jóvenes en Jalisco, cuando oportunidades de empoderamiento se les presentan. Con una generación de agentes de cambio se puede inspirar a muchas otras generaciones creando ciclos virtuosos en el Estado. En 2023, 91 estudiantes talento en Jalisco desarrollan proyectos sociales que impactan a aproximadamente 1000 personas en sus comunidades. Estos estudiantes son asesorados por personal de la Secretaría de Educación.

Con estas acciones, se ejemplifica cómo a través de las acciones de la comunidad educativa y con el apoyo de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, es posible dar vida a los pilares refundacionales del proyecto educativo Recrea. Tras identificar a las y los estudiantes talento y darles oportunidades de empoderamiento, es necesario ese acompañamiento y apoyo.

Apoyar

De los estudiantes que reciben los beneficios, pocos son apoyados continuamente para construir la autonomía del estudiante. En su mayoría los beneficios que reciben los estudiantes son en una sola o pocas exhibiciones sin un seguimiento estructurado. Esto representa un reto para apoyar continuamente a estos estudiantes y a su vez significa el perder la oportunidad de que estos estudiantes impacten a otras generaciones.

En Recrea Talento se beneficia continuamente a las y los estudiantes con acompañamiento y mentoría especializada para cada uno a través de la vinculación con otros agentes como universidades, asociaciones civiles, sociales y privadas.

En primaria, a las y los estudiantes se les brindan cursos y talleres para favorecer el desarrollo de sus habilidades, así como recursos económicos para asistir a las distintas competencias internacionales organizadas por el aliado estratégico SIMCC (Singapore International Math Contests Centre). De igual forma, las y los estudiantes talento son invitados a aplicar como aspirantes al CEPAC (Centro Educativo Para Altas Capacidades) para continuar sus estudios. Además de estos beneficios, en secundaria, las y los estudiantes reciben pláticas de divulgación científica y presentaciones de distintas becas a nivel media superior que ofrecen los aliados estratégicos. Dentro de estas becas destacan las siguientes.

- Becas Colegios del Mundo Unido (UWC). Esta organización tiene como objetivo brindar a jóvenes de todo el mundo la oportunidad de ingresar en uno de los 18 colegios del mundo unido, a fin de cursar el Bachillerato Internacional (BI) y promover en ellos una educación de excelencia humana que busque generar agentes de cambio en la sociedad mediante la creatividad, la acción y el servicio.
- Beca RISE. Es un programa que encuentra jóvenes prometedores y los apoya con oportunidades de por vida para servir a otros. El programa inicia con estudiantes entre 15 y 17 años y los motiva a una vida de servicio y aprendizaje, acompañándolos con una beca de por vida, mentoría, contactos, acceso a oportunidades profesionales y beneficios económicos extra para proyectos sociales.

- Becas Fundación EPA. Busca impulsar a jóvenes mexicanos con alto rendimiento académico, insuficiencia económica y alto nivel de conciencia social, con becas del 100% en instituciones privadas de calidad de nivel media superior.
- Beca de Determinación. El American School Foundation of Guadalajara ofrece becas del 100% para estudiantes talento de escuelas secundarias públicas con el objetivo que estos estudiantes cursen los cuatro años de preparatoria en una institución de calidad con oportunidades para explotar su potencial.

Éstos son algunos ejemplos de las becas ofrecidas a los estudiantes de Recrea Talento. Dichas becas e instituciones comparten la visión de Recrea Talento de que todas y todos los estudiantes, independientemente de su situación socioeconómica, pueden ser agentes de cambio en nuestra sociedad en el corto, mediano y largo plazo.

Añadiendo a los apoyos que se brindan a estudiantes de primaria y secundaria, a nivel media superior se les proporcionan visitas a la industria y centros de investigación, además de pláticas con aliados estratégicos como IBM, Continental, Intel, CINVESTAV, CIATEJ, entre otros.

Casos de éxito

Valeria, estudiante del municipio de Guadalajara, fue identificada en primaria y fue apoyada para cursar la secundaria en el CEPAC. Tras participar en varios programas de la Secretaría de Educación, Valeria logró obtener una beca del 100% de la fundación EPA para continuar sus estudios de educación media superior en la Universidad del Valle de México.

Por su parte André, estudiante de la secundaria CEPAC fue apoyado para participar en la competencia internacional de Matemáticas de SIMCC realizada en Vietnam en 2019. En 2020, André inició el proyecto Robotyk el cual consistía en la elaboración de un carro para enseñar a niños de 5to y 6to de primaria, a programar de una manera visual (programación por bloque). Con los aprendizajes de estas experiencias, tres años más tarde, André obtuvo una beca para estudiar el bachillerato en Estados Unidos de América en uno de los Colegios del Mundo Unido, organización aliada en Recrea Talento.

Por último, Fhernanda, del municipio de Tlaquepaque, fue apoyada con talleres y competencias de la Secretaría de Educación. Con las habilidades obtenidas durante su educación básica, Fhernanda fue finalista nacional en la beca RISE, obteniendo la beca en México.

Valeria, André y Fhernanda son ejemplo del apoyo que la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco les brinda a través de Recrea Talento con el objetivo de acompañar el talento identificado. Cabe destacar, que los tres estudiantes han sido parte de paneles y webinars de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, en los que se difunden sus historias y la información de las becas obtenidas con el fin de motivar a otros estudiantes a aplicar. Cuando los estudiantes talento son identificados, empoderados y apoyados es necesario el reconocerlos tanto en lo individual como en lo colectivo.

Reconocer

Pocos estudiantes talento reciben el reconocimiento masivo de sus logros y del ser agentes de cambio independientes. Esto representa un reto social para reconocer a las y los estudiantes entre la

sociedad y motivar a otras y otros estudiantes a seguir los pasos de estos estudiantes talento.

En Recrea Talento se reconoce y motiva el talento de estudiantes jaliscienses a través de eventos y difusión de sus logros entre la sociedad. Anualmente se realiza el encuentro Recrea Talento en el que estudiantes talento imparten pláticas, paneles y dan testimonio de sus historias de vida y de sus proyectos sociales [Video: bit.ly/RecreaTalentoProyectos]. De igual forma, la Secretaría de Educación y los aliados estratégicos en los medios de comunicación, promueven a las y los estudiantes talento a través de entrevistas, reportajes, artículos y publicaciones en redes sociales.

Casos de éxito

Miguel, estudiante de secundaria pública de Ixtlahuacán de los Membrillos inició participando en LIMATEJ en primaria y en 2022 y 2023 participó en la competencia SIMOC realizadas en Singapur. Con más de 30 medallas obtenidas a su corta edad, Recrea Talento ha reconocido y difundido la historia de Miguel en redes sociales y en el evento Recrea Talento. De igual forma, aliados estratégicos como Televisa han difundido su historia en el Estado. Además, Miguel ha sido invitado a distintas regiones del Estado a dar su testimonio a estudiantes de primaria y secundaria que al igual que él, tienen la pasión por las Matemáticas con el objetivo de motivarlos a lograr lo que Miguel ha logrado.

Mayté es una estudiante de secundaria del CEPAC que participó en SIMOC en Singapur en 2022. Tras varios años participando en talleres y competencias de la Secretaría de Educación Mayté ha sido invitada a platicar sobre su historia y sus experiencias en paneles durante el evento del Encuentro de Recrea Talento, en entrevistas realizadas por la Secretaría de Educación, así como

en reportajes y artículos realizados por aliados como Mural y Tv Azteca. [Video bit.ly/RecreaTalentoProyectos].

Luis, es un estudiante de primaria del municipio de Ayutla. A su corta edad cuenta con más de 20 reconocimientos estatales, nacionales e internacionales en Ciencias, Matemáticas, Ajedrez y Dibujo. Luis tuvo la oportunidad de participar en la competencia internacional STEAM Ahead en Singapur en 2022 y la competencia internacional de Matemáticas SIMOC 2023 en Singapur. Luis ha presentado su historia de vida y sus experiencias en el lanzamiento de Recrea Talento y en el Encuentro Recrea Talento 2023 [Video: bit.ly/RecreaTalentoHistorias]. De igual forma Luis ha sido parte de artículos y reportajes de aliados como Mural y Tv Azteca. Además, la empresa Sofía XT ha reconocido a Luis como un estudiante ejemplo, y por ello le ha otorgado un equipo de cómputo.

Miguel, Mayté y Luis ejemplifican las estrategias de Recrea Talento para reconocer a las y los estudiantes talento del Estado, y con esto darles el lugar que se merecen como individuos que inspiran a nuevas generaciones de estudiantes a lograr sus metas e impactar a otros. Además de reconocer a las y los estudiantes de forma individual, es necesario conectarlos unos a otros y verlos también como una comunidad de estudiantes talento.

Conectar

De los pocos estudiantes que son identificados, empoderados, apoyados continuamente y reconocidos, poco se conocen entre ellas y ellos. Esto representa una oportunidad perdida para conectar a estos estudiantes y crear valor agregado de la red de talento para el presente y futuro de los ciudadanos jaliscienses. Recrea Talento conecta y establece redes de apoyo entre pares que

permitan desarrollar habilidades de liderazgo y ciudadanía a corto y largo plazo.

A finales de 2022, Forbes publicó un artículo, basado en investigaciones, donde se menciona que entre el 50% y el 80% de las vacantes laborales son cubiertas a través de las redes de contactos que las personas tienen. Más aún, la red social laboral más importante del mundo, LinkedIn, estima que este porcentaje es del 85%. Esto refleja la importancia de las conexiones entre estudiantes talento a largo plazo. Cuando estos estudiantes sean las próximas o próximos gobernadores, secretarios de educación, empresarios, líderes sociales, científicos, entre otros, podrá haber mayores colaboraciones y sinergias. Más aún, existirá una amistad y una historia común con años de antigüedad que hará dichas colaboraciones y sinergias más eficientes y benéficas para los individuos y la sociedad jalisciense.

Casos de éxito

Isabella B. ha participado en distintas actividades de la Secretaría de Educación como talleres, competencias y eventos de Recrea Talento. Al finalizar el último encuentro de Recrea Talento, la madre de Isabella comentó: *cuando ves que la mayor ilusión de las vacaciones es el reencontrarse en ese espacio, donde los torneos se viven como una diversión con amigos, más que como una competencia, y esas ganas de querer extender la convivencia disfrutando el intercambio de experiencias y opiniones sin importar edades, no hay otra manera de describirlo más que como un éxito rotundo* [Encuentro Recrea Talento].

Héctor es un estudiante de preparatoria que creó una plataforma digital gratuita llamada Problemax.com ante la necesidad identificada por él de conectar estudiantes que les apasiona las Matemáticas y que no tienen oportunidades en sus comunidades.

Héctor ha encontrado en Recrea Talento una comunidad de amigos que les apasionan las Matemáticas y la informática. Además, Héctor se ha convertido en entrenador de Matemáticas e Informática de nuevas generaciones.

Daira es una estudiante de preparatoria que ha participado en programas de la Secretaría de Educación desde 2019, y de la organización Integración Matemática desde 2016. Recientemente, junto a otros 31 estudiantes de entre 15 y 19 años, fue voluntaria para la realización del encuentro Recrea Talento. Daira tiene siete años de conocer a la mayoría de dicho grupo de voluntarios y se han convertido en grandes amigos, con los cuales ha crecido y se ha mantenido en contacto durante estos años. De igual forma, Daira es un ejemplo del impacto que tiene las estudiantes talento en otras estudiantes, al ser la mentora de Karen, estudiante de secundaria, que también se encuentra en Recrea Talento al obtener primeros lugares en competencias de Matemáticas.

Isabella B., Héctor y Daira son ejemplos del potencial que tienen los estudiantes talento para conectar y así crear redes de colaboración a corto y largo plazo. Lo que representa una comunidad de jaliscienses que conjuntamente transforman y transformarán aún más de forma positiva al Estado.

¿Qué hemos aprendido?

Durante estos años con el proyecto educativo de Recrea, hemos confirmado el valor de la educación como base de transformación. Más aún, el proyecto educativo Recrea Talento en Jalisco nos muestra cómo la educación puede ser un catalizador para la transformación y el desarrollo de una sociedad. Reconoce la importancia de una educación de calidad, la formación de ciudadanía y la inclusión y equidad como principios fundamentales para construir un mejor futuro.

Recrea Talento pone énfasis en identificar, empoderar y apoyar a las y los estudiantes talento de Jalisco. A su vez, este enfoque destaca la importancia de reconocer, conectar y nutrir las habilidades y capacidades individuales de cada estudiante, brindándoles oportunidades para desarrollar su potencial en diversas áreas, desde las académicas hasta las socioemocionales y de liderazgo.

La implementación de Recrea Talento ha requerido la participación de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, maestros, directores, familias y aliados estratégicos. Este enfoque demuestra que el éxito educativo no se logra sólo a través de las acciones de una persona o entidad, sino que es un esfuerzo conjunto que involucra a todos los actores del sistema educativo.

Recrea Talento promueve la creación de un ecosistema de estudiantes talento en Jalisco, donde se fomenta la conexión y colaboración entre ellos. Esta dinámica de compartir conocimientos y experiencias no sólo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también contribuye al crecimiento colectivo, generando un ambiente de aprendizaje enriquecedor y estimulante.

La pandemia de COVID-19 amenazó las estrategias educativas que se tenían contempladas a través del Proyecto Educativo de Jalisco, incluyendo el programa Recrea Talento. Sin embargo, a través de la adaptabilidad y la resiliencia, el programa logró reinventarse y renacer, demostrando la importancia de encontrar soluciones creativas y flexibles para superar obstáculos y seguir adelante con los objetivos educativos.

En resumen, a través del programa Recrea Talento, en Jalisco hemos aprendido la importancia de una educación de calidad, el valor de identificar, empoderar, apoyar, reconocer y conectar el talento de los estudiantes, la necesidad de la participación de la comunidad educativa, y la adaptabilidad y resiliencia frente a los

desafíos. Estos aprendizajes nos invitan a reflexionar sobre cómo podemos fortalecer nuestros sistemas educativos y crear oportunidades para que todos los y las estudiantes puedan desarrollar su potencial al máximo.

¿Qué falta por hacer?

A pesar de los avances realizados, entendemos que aún faltan estudiantes en el Estado por identificar y por consiguiente de empoderar, apoyar, reconocer y conectar. Es importante asegurar que ningún talento pase desapercibido, y que se brinden oportunidades equitativas para todos, sin importar su origen socioeconómico, género o ubicación geográfica. Para lograr esto se necesita trabajar en estrecha colaboración con las escuelas y docentes para implementar procesos de identificación más exhaustivos y asegurar que ningún estudiante talento quede sin ser detectado. Esto incluye la realización de evaluaciones periódicas, la creación de comités de selección y la promoción de la participación de los padres de familia en el proceso.

Si bien Recrea Talento tiene como objetivo identificar y nutrir el talento de los estudiantes en diferentes áreas, es importante enfatizar un enfoque holístico en su desarrollo. Además de las habilidades académicas, es necesario promover el desarrollo socioemocional, el pensamiento crítico, la creatividad y el liderazgo, entre otras habilidades clave para el éxito en el mundo actual. Las acciones en dichas áreas siguen en desarrollo al momento de escribir este capítulo.

Para garantizar una igualdad de oportunidades, es fundamental que todos los estudiantes talento tengan acceso a recursos y oportunidades adecuadas para desarrollar su potencial en sus escuelas. Esto implica asegurar que las escuelas cuenten con infraestructura adecuada, materiales educativos de calidad, pro-

gramas extracurriculares enriquecedores y acceso a tecnología y recursos digitales.

Asegurar la sostenibilidad y continuidad del programa Recrea Talento es un desafío importante. Es necesario mantener el compromiso y el apoyo de las autoridades educativas, además de buscar alianzas con el sector privado, organizaciones sin fines de lucro y la comunidad en general, para garantizar que el programa perdure a largo plazo, y a través de los cambios de gobierno con el fin de que siga beneficiando a futuras generaciones de estudiantes talento.

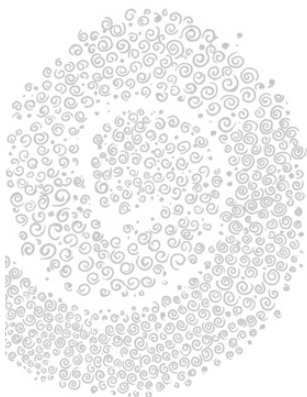
La evaluación constante y la mejora continua son aspectos clave para cualquier proyecto educativo. Es importante realizar un seguimiento de los resultados y efectos del programa Recrea Talento, identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias en función de los hallazgos. Esto ayudará a maximizar el impacto del programa y garantizar que se cumplan los objetivos establecidos.

De igual forma, es importante compartir los resultados y mejores prácticas del programa Recrea Talento en Jalisco con otros estados y entidades educativas. Esto puede fomentar la replicación del modelo en otros estados, ampliando así su impacto y beneficiando a más estudiantes talento en todo el país.

En conclusión, aunque el proyecto educativo Recrea Talento en Jalisco ha logrado avances significativos, aún existen desafíos por superar. Es necesario trabajar en lograr una cobertura completa y equidad, garantizar el acceso igualitario a recursos y oportunidades, adoptar un enfoque holístico en el desarrollo de habilidades, asegurar la sostenibilidad del programa y promover la evaluación y mejora continua. Estos aspectos pendientes representan oportunidades para seguir fortaleciendo el programa y brindar un mejor apoyo a los estudiantes talento de Jalisco.

Referencias

- Halpert, M. (2022, September 15). Distant Connections May Help People Find Jobs Better Than Close Friends, Study Suggests. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/madelinehalpert/2022/09/15/distant-connections-may-help-people-find-jobs-better-than-close-friends-study-suggests/?sh=79e4a69b6480>
- LinkedIn. (2022). 85% of People Land a Job through Networking: Strategies and Tips for Searching. <https://www.linkedin.com/pulse/85-people-land-job-through-networking-strategies-tips-searching-/>
- Martin, R. L., & Osberg, S. (2015). *Getting Beyond Better: How Social Entrepreneurship Works*. Harvard Business Review Press.
- Secretaría de Educación Jalisco (SEEJ). (2021). Base de datos Ciclo Escolar 2021-2022.
- Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. (2022). Hacia un nuevo contrato social para la educación [Towards a new social contract for education]. https://portalsej.jalisco.gob.mx/micrositios/wp-content/uploads/2022/08/Hacia-un-nuevo-contrato_Libro.pdf
- Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. (2019). *Recrea, Educación para Refundar 2040*.
- Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. (septiembre 2022). *Recrea, Educación para refundar 2040*. Proyecto Educativo del Estado de Jalisco. Obtenido de Portal SEJ: <https://portalsej.jalisco.gob.mx/micrositios/wp-content/uploads/2022/11/Proyecto-Recrea-2022.pdf>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación [Reimagining our futures together: A new social contract for education]*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa



¿Quién es el adolescente después de la pandemia?

Maricela Esquivel Domínguez
Ma. Amelia Alcántar Gutiérrez

Introducción

¿Quién es el adolescente después de la pandemia? Valencia (1996), en la década de los noventa describía algunas características del adolescente y decía:

Es un monstruo peludo, un gordito simpático, que no entiende el mundo sin golosinas de por medio, un larguirucho orejón que no puede acomodarse en ningún lado y le sobran brazos y piernas alrededor del pupitre, una incipiente belleza con poses de Mata Hari experta... El adolescente es torpe, se le caen las cosas, se tropieza, choca con todo. El adolescente se enfrenta también consigo mismo, con un nuevo yo en el espejo. Y tiene que asumir, al establecer poco a poco una imagen corporal y una realidad de un yo, que no le será nunca más posible llegar a ser algunas de sus muchas fantasías.

El concepto de adolescencia es moderno y está considerada como una etapa marcada por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, contradicciones y conflictos (Pérez & Santiago, 2002), las cuales se traducen en comportamientos retadores, cambiantes, que cuestionan todo y que luchan constantemente por una iden-

tividad y aceptación social. Sin embargo, existen factores que actualmente sí han desencadenado una serie de complejidades en los jóvenes como resultado del entorno que les está tocando vivir. El joven del siglo XXI quizás enfrente los mismos dilemas y las encrucijadas de su etapa de adolescente. Sin duda muchas cosas permanecen iguales entre época y época, pero muchas otras habrán cambiado radicalmente.

Hoy todos somos testigos de un mundo disperso, contradictorio y complejo. Un mundo que, por su poca sustentabilidad, está generando crisis en muchos ámbitos, pero principalmente en el ámbito ecológico con grandes consecuencias para el mundo, en aspectos diversos: económico, social y educativo (UNESCO, 2015). Así lo acabamos de sufrir en carne propia durante la pandemia. Vivimos en un espacio geográfico con grandes desigualdades, donde la mayor riqueza sigue concentrada en unos cuantos, y si bien, el desarrollo de la ciencia y la tecnología ha traído a la humanidad mejores niveles de bienestar social, también es cierto que va en aumento el grado de vulnerabilidad, discriminación y exclusión de los más pobres.

¿Cuál es el sector de la población más vulnerable o sujeto a permanecer invisible frente a este mundo extremadamente disperso, contradictorio y complejo? Los niños, niñas y adolescentes en diferentes partes del mundo representan cerca del 40% de su población total. En México, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), en 2019 residen 38.3 millones de NNyA que representan 30.1% de la población total: 11.4 millones tiene cinco años o menos; 13.2 millones están en edad escolar, de 6 a 11 años y 13.7 millones son adolescentes de 12 a 17 años. Sierra, P. D. M. (2020). En el caso de Jalisco INEGI, (2020), reportó que en 2020 la población de 0 a 15 años fue de 2.2 millones lo cual representó el 27% de la población de la entidad. Todos ellos gene-

ralmente, forman parte de la población en riesgo, realidad que se agudiza sobre todo en tiempos de crisis.

Las condiciones de discriminación y exclusión lamentablemente han acompañado a la humanidad. Y hablar de la situación de NNyA, antes y durante la pandemia, no es una tarea sencilla. (Sierra, P. D. M. 2020). Antes de la pandemia, el mundo se enfrentaba a ingentes desafíos para cumplir la promesa de lograr que la educación fuese un derecho humano básico. Por lo que el impacto de la crisis provocada por el COVID-19 en la educación no tiene precedentes y ha retrasado el logro de los objetivos internacionales en materia de educación, afectando de manera desproporcionada a los más pobres y vulnerables (Canaza, 2021).

En el caso de México, el 23 de marzo de 2020 como consecuencia de la pandemia por el COVID-19, la Secretaría de Educación Pública y las instancias estatales, indicaron el cierre de todas las escuelas, sin que la sociedad en su conjunto estuviera preparada para ello. En el artículo Aproximación a las implicaciones sociales de la pandemia del COVID-19 en niñas, niños y adolescentes: el caso de México, se documenta que las NNyA vivieron serias dificultades institucionales y familiares que no le permitió recibir un acompañamiento adecuado en esta etapa de crisis mundial.

Las afectaciones a nivel nacional hacia este sector de la población, producto de la pandemia, se manifestaron de diversas formas: los que pudieron estudiar lo hicieron de manera forzada, en un sistema de educación en línea que no fue del todo comprendido por ellos y sus profesores. Extrañaban la convivencia con sus amigos y maestros; vivieron confinados 24 horas al día en viviendas que, en la gran mayoría de casos, no contaban con las condiciones que pudieran facilitarles un lugar adecuado para el aprendizaje, por limitación propia de los hogares. La falta de recursos económicos fue evidente al no poder contar con internet

y equipos de cómputo. Estuvieron expuestos de manera directa a la falta de tolerancia y al estrés acumulado de sus padres, quienes tuvieron que convertirse en el mejor de los casos en “profesores improvisados” al no estar preparados para cumplir con dicha labor. Estos hechos provocaron un incremento en la violencia intrafamiliar, no sólo en México sino a nivel global (Sierra, 2020).

La experiencia vivida en nuestro contexto más cercano también fue de crisis. Mostró en nuestras escuelas un mapa de la realidad que habrá que decirlo, no es el mapa completo; sólo representa una pequeña parte de la realidad. Nos tocó convivir a la distancia con una población escolar diversa, donde una parte de ella no la conocíamos. Hubo quienes tuvieron la oportunidad de acceder a los servicios médicos, mientras que muchas otras familias no sólo no les fue posible contar con un sistema de salud, sino que de manera lamentable, tampoco tuvieron la oportunidad de enterrar a sus seres queridos.

Nos tocó también saber de una población que en casa pudo hacer el *home office* sin que sus padres tuviesen que enfrentar la falta de salario, por lo que sin problema alguno pudieron cubrir los gastos familiares y sus necesidades básicas. Fueron familias que pudieron cuidar y acompañar a sus hijos durante las lecciones en línea, para realizar las actividades escolares en espacios que pudieran considerarse adecuados, respaldados por un ambiente positivo teniendo a su disposición computadora e internet. En tanto, la mayoría de nuestros estudiantes permanecieron al margen del avance en el proceso educativo. Sin recursos de la tecnología, se incorporaron al trabajo informal sufriendo la escasez de los satisfactores para vivir. No contaron con las herramientas socioemocionales y de comunicación que les permitieran comprender y enfrentar de mejor manera la condición en que se vieron obligados a sobrevivir.

Expertos de organismos internacionales frente a la disrupción post pandemia y sus grandes afectaciones en los sectores más vulnerables, plantearon una serie de análisis y recomendaciones urgentes para atenuar en cada región sus efectos lacerantes, especialmente aquellos relacionados con el impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Entre las recomendaciones más importantes se rescatan las siguientes: 1) Centrarse en rescatar los aprendizajes no alcanzados para ofrecer al estudiantado un piso firme, sobre lo que sea relevante para ellos y que les permitiera continuar aprendiendo; 2) Prevenir el abandono escolar, especialmente en los estudiantes que viven una situación más vulnerable; 3) Eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación desde la escuela; 4) Fortalecer la resiliencia en todos los actores involucrados en la educación y prepararlos para afrontar mejor futuras crisis; 5) Asegurar un liderazgo docente robusto para acelerar un cambio productivo en la enseñanza y el aprendizaje; 6) Eliminar o disminuir los obstáculos de la conectividad y fortalecer la formación y actualización de los docentes (Latina, 2020).

No obstante, lo anterior, la sociedad, la familia, las autoridades educativas y tampoco muchas escuelas han encontrado una estrategia pertinente, resiliente e inclusiva, que permita, en lugar de hacer responsables a los adolescentes de secundaria por los aprendizajes no alcanzados, y por su desinterés hacia la escuela a juzgar por el alto índice de ausentismo que se presenta; ofrecer opciones innovadoras con base en un sistema de apoyos que faciliten el tránsito de una etapa postpandemia a otra, con mayores oportunidades de sobreponerse a ese gran bache en el que se encuentran.

Los altos niveles de depresión y angustia que padecen muchos de nuestros alumnos actualmente es otra problemática cuya raíz tiene que ver con lo vivido en el confinamiento y debe ser

atendida. Sin embargo, se ha observado que en algunas secundarias se regresó de la pandemia casi como si no hubiera ocurrido nada. En parte, se debe a la emergencia con la que normalmente se trabaja en las instituciones educativas, donde todo es “para ayer” y el tiempo que se tiene para lo importante se diluye. Si bien, en algunas sesiones del Consejo Técnico Escolar se retomaron contenidos relevantes aportados por las fichas Recrea para trabajar con padres de familia, alumnos y con el colectivo escolar en relación al manejo de emociones, el cuidado de la salud, las barreras para el aprendizaje y la participación, y el aula inclusiva, entre otros temas, lamentablemente ni en la escuela ni en el aula, se observan prácticas diversificadas, flexibles y comprometidas más con la ayuda y en menor medida con la recriminación hacia los adolescentes.

De igual manera, de regreso de la pandemia las autoridades educativas solicitaron que cada docente diseñará una intervención pedagógica al interior de las escuelas de educación básica, la cual debía centrarse en fortalecer los aprendizajes clave en las diferentes asignaturas. En el caso de la educación secundaria el impacto fue limitado. Muchos alumnos no comprenden lo que leen, otros no han consolidado las operaciones básicas, algunos más se les dificulta realizar una exposición coherente o diseñan un proyecto y no tienen claro el qué, por qué y para qué. Estos resultados son parte de nuestra realidad y producto de la metodología y las estrategias que se aplican en el aula, las cuales se mantienen en la misma lógica que antes de la pandemia: escasamente se considera el punto de partida del estudiante, esto es, sus necesidades, los estilos de aprendizaje y el contexto familiar. Las estrategias están pensadas sólo en función de los contenidos del programa y en menor medida en cómo tender los puentes para

que el alumno aprenda lo relevante, continúe estudiando y no caiga en la deserción.

La cercanía de todos los días con muchos jóvenes nos indica que viven en familias vulnerables. Son generaciones que, prácticamente, durante tres ciclos escolares experimentaron un mundo lleno de incertidumbre, miedo, soledad y dificultades en sus procesos de integración. Son familias convertidas en monoparentales o disfuncionales, porque hubo alumnos que perdieron a uno de sus padres, al abuelo, o algún ser querido, y que no contaron con la ayuda adecuada que les permitiera superar su duelo.

Observamos también, cómo la familia, que debiera ser el pilar o sostén de cada joven, se desmorona poco a poco y lo anterior es posible palparlo a través del diálogo con muchos de ellos. El tiempo para convivir, dialogar, amar, construir comunidad, poner límites, disciplina y también para empoderar al joven es muy escaso. Hay que reconocer que los padres también fueron sumamente golpeados en su economía, estabilidad y en sus relaciones personales durante este periodo. Por lo que en algunos casos esta condición, los ha llevado a perder la brújula o a renunciar a ejercer el rol de guía y acompañante. Este panorama es complejo para todos, pero sin duda, lo es más para el adolescente por la etapa en la que se encuentra.

Este escenario de confusión y caos ha permitido que los chicos de esas familias que conviven con la soledad, se “empoderen” a través de los videojuegos, el manejo de los celulares y las redes sociales. Los expertos señalan que existe un alto riesgo cuando los adolescentes tienen un acceso ilimitado a la tecnología y sin ningún filtro. Se requiere el desarrollo de habilidades digitales para discernir, distinguir y seleccionar lo que es bueno, de lo contrario se convierten sólo en consumidores pasivos (Deursen y Van Dijk 2014). Lo anterior trae consecuencias negativas en su formación,

que los pueden conducir a la soledad y al desapego, a la falta de respeto y solidaridad hacia los otros. A no tener fe en su escuela ni en el bien común y quedan expuestos por inocencia o ignorancia a ser carne de cañón o a involucrarse en la delincuencia organizada por los beneficios efímeros que ésta le ofrece. Ya desde 2015, la UNESCO, en el 9° foro de la juventud ponía en alerta a todos los países:

Al mismo tiempo que el mundo se vuelve más interconectado e interdependiente, las personas enfrentamos altos niveles de tensión y violencia que van minando la cohesión social. (UNESCO, 2015)

Por ello, la sociedad en general tiene una deuda con los adolescentes. No son los maestros los únicos responsables. Es la sociedad, la familia, la escuela y con escuela se incluye a todas las autoridades responsables de la operación del sistema educativo. Todos tenemos que ser críticos sobre las políticas y el tipo de apoyos que estamos construyendo para los adolescentes. Se requiere analizar si éstos son los más pertinentes e inclusivos que permitan eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación las cuales están presentes y se agudizaron aún más con la pandemia.

De acuerdo con esta realidad, se propone abrir el debate sobre la desvinculación de los adolescentes con su educación secundaria. Es necesario e impostergable favorecer espacios de diálogo y de reflexión crítica entre expertos, profesionales de la educación, investigadores, padres de familia, líderes, autoridades educativas y de gobierno, no sólo para exponer las principales problemáticas que enfrentan nuestros estudiantes porque suficientemente se ha hablado de ellas.

Urge la confluencia de voluntades, la reorganización del sistema educativo, la toma de acuerdos para construir comunicación a fin de ofrecerles no sólo un mejor escenario, sino prepara-

rarlos con herramientas cognitivas, sociales y emocionales para resolver estos retos con la conciencia de su presente y su futuro. Urge una formación y actualización docente que los prepare para identificar y minimizar en lo posible las barreras para el aprendizaje y la participación en los escolares. No más capacitaciones en cascada, ni programas remediales enfocados a evitar el rezago que se diseñan desde la óptica de unos cuantos sin considerar al docente y su contexto escolar.

Resulta necesario recuperar la confianza y la esperanza entre los jóvenes en su educación. Es necesario ayudarles a que sean capaces de mirarla como un tesoro asequible para ellos y como la principal vía para engrandecer su persona, los valores y empoderar su talento a favor de un bien común. Es indispensable incluir las voces de los adolescentes y permitir que sean ellos, los que aporten los elementos sustantivos que guíen la reorganización de la escuela secundaria.

Nos corresponde a todos los actores involucrados en la tarea educativa construir urgentemente de manera paralela imágenes esperanzadoras, positivas y proactivas sobre la juventud y sobre el papel tan relevante que tienen para engrandecer nuestra patria.

Es necesario apostar al empoderamiento de la juventud. No sólo la educación y las oportunidades de aprendizaje deben estar disponibles y ser accesibles a todas las personas, sino que deben atenderse las realidades cambiantes que la juventud está experimentando actualmente (UNESCO, 2015).

Hoy con esa visión esperanzadora, como segundo momento se comparte con los lectores de acuerdo con lo expuesto al inicio del texto, la experiencia vivida en una secundaria pública donde se aplicó el enfoque de la inclusión para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación al regreso de la pandemia.

El contexto general de la escuela

La escuela secundaria a la que se hace referencia en este trabajo sobre el tratamiento de la disrupción escolar se encuentra en una colonia del municipio de San Pedro Tlaquepaque, Jalisco, incrustada en un territorio que ocasionalmente se torna inseguro con problemas sociales que afectan a la población escolar bajo los efectos del pandillerismo, la drogadicción y el *bullying*.

Esta escuela se ha fortalecido a través del tiempo desde su creación oficial, siguiendo una misión educativa que, aunque reconoce su difícil entorno, intenta desmarcarse de la violencia y del ámbito de bajo nivel educativo que le rodea. Es incluyente, acepta el ingreso de las y los alumnos que desean inscribirse sin importar si su boleta del año anterior o de traslado refleja bajas calificaciones, incluso si tiene asignaturas reprobadas. Sin prejuicios de ningún tipo, se busca atender la diversidad de necesidades de aprendizaje que las y los alumnos requieren.

Al inicio del ciclo escolar 2019-2020 la conducta del alumnado en el turno matutino presentaba ciertos altibajos, principalmente de *bullying* que, de cuando en cuando, importunaban la tranquilidad del ambiente grupal pero oportunamente se tomaban las medidas pertinentes y se volvía al equilibrio de tener una escuela en paz. Por lo que respecta al turno vespertino había un ambiente más tranquilo, que a través del paso de los años se había logrado.

La sorpresiva llegada a México de la pandemia por COVID-19 en marzo del año 2020, fue un parteaguas que afectó singularmente el progreso del nivel de aprovechamiento escolar que regularmente se mantenía en avance hacia el propósito de llegar a ser una escuela de buen rendimiento escolar.

A través del Oficio No. *DGAIR-DGDC/391/2021*, las autoridades educativas establecieron los criterios que debían observarse y ser aplicados para concluir el ciclo escolar 2020-2021, mismos que continuarían vigentes desde la fecha de emisión de dicho acuerdo hasta la conclusión del año escolar 2021-2022. Este documento incluye el llamado *Anexo*, donde se destaca el segundo criterio referido a la conclusión del periodo extraordinario de recuperación educativa del alumnado, fijado para el 30 de noviembre del año 2021, acción tomada como una medida para regularización de alumnos y de manera preventiva para que no se presentará el abandono escolar en los niveles educativos de primaria y secundaria.

Entre otras consideraciones, y en cuanto a acreditación y promoción, el criterio sexto de esa Circular, acorde al acuerdo 16/06/21 y al numeral décimo tercero del acuerdo 23/08/21, puntualizó que la calificación mínima para registrarse en la boleta de evaluación del estudiante sería la nota aprobatoria de seis para los niveles escolares de primaria y secundaria. Con ello se aseguraba que las y los alumnos tuvieran la oportunidad de salvar académicamente el año escolar 2020-2021, hubiesen estado o no con atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la etapa de confinación obligada a vivirla en casa. Fue una medida de equidad comprensible por parte de la autoridad educativa. No habría alumnos y alumnas con nota de reprobación escolar en su boleta de evaluación y podrían reanudar sus estudios como alumnos regulares en sus escuelas de origen o de traslado.

Sin embargo, se presentó la situación en que las y los alumnos al volver a clases presenciales, todavía entre el asedio de la pandemia por COVID-19, estaban más interesados en platicar entre sí y abrazarse que en estudiar. El alumnado regresó con alto grado de desadaptación al trabajo y menosprecio hacia las reglas

escolares de participación y convivencia. Era notoria la insistente renuencia a trabajar en el aula durante los horarios asignados para la jornada escolar y querían establecer las reglas caseras que habían seguido durante el confinamiento, de realizar sólo lo que deseaban hacer y trabajar en periodos cortos de tiempo. Las y los docentes escuchaban frecuente y abiertamente a sus alumnos decir que ya nadie los podría presionar para estudiar si ellos no querían hacerlo porque ningún docente los podía reprobar.

El nivel del aprendizaje empezó a decaer y el *bullying* comenzó a hacerse presente en ambos turnos escolares de esta escuela. Ante el bajo nivel de aprendizaje que se apreciaba en los diversos grupos escolares, la dirección de la escuela a través de trabajo social y los tutores de grupo, envió a los padres de familia y al alumnado la información normativa sobre evaluación. Para darles a conocer que esa disposición generalizada, de otorgar el seis de calificación en todas las asignaturas que había establecido la Secretaría de Educación Pública era transitoria y pretendía, principalmente, lograr la readaptación de todas y todos nuevamente al proceso escolar, regularizar la evaluación y, sobre todo, lograr la recuperación de las y los alumnos con comunicación inexistente.

En la sesión de Consejo Técnico Escolar del mes de octubre del año 2021 se acordó efectuar una campaña de atención general en la escuela dirigida al reencuentro con el estudio y el estudiantado, poniendo los docentes mayor énfasis en la planeación y aplicación diferenciada de sus clases. Aparentemente en la mayoría de los grupos los estudiantes recapacitaron y, paulatinamente, el proceso educativo pudo continuar su curso. Con la salvedad que la retrasada asignación definitiva a docentes faltantes en la escuela por la respectiva autoridad educativa, eclipsó el avance que ya había empezado a tomar forma al interior de las aulas.

En la reunión del Consejo Técnico Escolar de noviembre, entre otros asuntos de relevancia en el aprendizaje que fueron tratados, cuando se abordó el tema de las actitudes de las y los alumnos en la indisciplina escolar, la maestra de Español en un grupo de tercer grado, sorprendió a los asistentes al exponer con el llanto contenido que ya no podía trabajar con ese grupo y pedía la ayuda de la dirección escolar para poner un alto al desorden y al *bullying* que estaba padeciendo y que, de no ser posible considerar su petición, pediría licencia porque generalizadamente las alumnas y los alumnos estaban flojos en el estudio e incorregibles en su mala conducta. Los asistentes en el CTE estaban sorprendidos al ver la desesperación con la cual había hablado la maestra, y con cierta timidez varios docentes empezaron a solicitar la palabra coincidiendo con lo expresado y reconociendo que era un grupo difícil y muy renuente para participar en el estudio.

La dirección escuchó la petición y en su respuesta mencionó aspectos sobre los términos de Pedagogía inclusiva, disrupción escolar y la Ética del cuidado. Al interior del CTE se acordó realizar un trabajo colaborativo de intervención que sería fundamental para controlar la situación del grupo y particularmente de las y los alumnos que provocaban la ruptura con la clase y el aprendizaje. La dirección invitó a los docentes restantes de ese grupo de tercero que no habían hablado para que se sumaran al trabajo que se emprendería para rescatar al grupo, y sólo hubo silencio.

El diseño de un plan de acción dirigido hacia las y los alumnos que presentan conductas disruptivas

Las bases pedagógicas

Se inició un proceso de indagación documental a la luz de la teoría pedagógica y textos de impacto educativo para estructurar el procedimiento sobre la intervención en el grupo de 3° de la escuela mencionada. Se consultó como punto de partida el texto: Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación (UNESCO, 2021).

Dicho informe presenta una consulta aplicada en diversos países para articular una propuesta basada en el derecho que tiene el ser humano a gozar de una educación de calidad durante toda su vida. Postula la directriz de un nuevo contrato social para la educación que promueva la construcción de un mundo incluyente, pacífico, justo y sostenible para todos. Apareció justo en una de las etapas más dolorosas que ha vivido el ser humano, durante la pandemia devastadora ocasionada por el COVID-19, en donde la educación tuvo que reinventarse desde dentro para adoptar pedagogías cooperativas y solidarias que disminuyeran las barreras para el aprendizaje y la participación y con ello, los muros sociales de incomunicación entre alumnos, la escuela y las familias.

Otros textos centrales para fundamentar el plan de intervención en los docentes fueron la Carta de la Tierra (2007), así como la Ética del cuidado, porque aportaron elementos relacionados con el valor que tiene la naturaleza para la vida del ser humano y, por otra parte, la Ética del cuidado que permite reivindicar a la comunicación como un medio posible para llegar

al acuerdo en el bien común. Atender la salud física y emocional de los educandos siguiendo la prevención a cargo de la Pedagogía saludable y de los Derechos Humanos Universales.

Es conveniente no perder de vista que el cuidado es un principio ético de la Pedagogía saludable; para Castillo, (2015) los procesos pedagógicos:

Se entienden desde la Pedagogía Saludable como espacios de convivencia, es decir, espacios donde no sólo se coexiste, sino donde prevalece el genuino interés por el bienestar de todas y todos; donde cada persona -con su realidad, su situación, su contexto y sus sueños- tiene cabida y es importante. Desde esta perspectiva, cobra relevancia la atención cuidadosa a las particularidades y necesidades tanto del grupo como de cada participante.

La petición de ayuda por la docente de Español no era una condición sencilla de atender como hubiese sido a la usanza tradicional, con sólo aplicar un reglamento punitivo que cortase de raíz la relación de los alumnos disruptivos con la escuela para restablecer el ambiente educativo que se reconocía haber perdido. Sin embargo, se presentaron situaciones que debían abordarse en conjunto, era necesario estructurar un equipo escolar de intervención que penetrara en el conocimiento de la dinámica de la interacción que habían fabricado los alumnos disruptivos al interior del grupo, para debilitarlo y de ser posible erradicarlo. La tarea era construir estrategias desde diversos frentes de atención dentro de la escuela y en el seno de su familia para identificar el porqué del arraigo de esas conductas disruptivas que tanto daño estaban causando en el aprovechamiento escolar de los alumnos y la fuerte tensión emocional que estaban viviendo alumnos y maestros.

La organización

Un punto central de la intervención era crear conciencia en las y los alumnos disruptivos que su conducta insolente, grosera y en ocasiones, violenta, producía daños a ellos mismos y al grupo. Se tuvo presente la idea de que, si esa porción de alumnos no estaba dispuesta a cambiar sus actitudes y hechos para adoptar nuevos comportamientos tendientes a fortalecer la amistad, la tolerancia y las relaciones de respeto con sus compañeras y compañeros de clase, era poco lo que realmente se podía hacer. Otro aspecto no menos importante por considerar fue el de atraer a los padres de familia a la escuela para comprometer su colaboración, no como una imposición, sino como un acto de amor de los padres que acuden en ayuda de sus hijos cuando más los necesitan.

A partir del mes de diciembre, se tenía previsto que la labor de intervención para abatir la disrupción ayudara también a paliar las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en las y los estudiantes disruptivos. Entre ellos ya habían formado un frente común y solidario para seguir molestando al resto del grupo con actitudes deliberadas, y acciones distractoras que boicoteaban la enseñanza de las y los docentes y el aprendizaje de quienes sí deseaban trabajar en las clases, pero deseaban que se desarrollaran en un ambiente cordial y de respeto. También se tomó en consideración apearse a los lineamientos de los derechos humanos de las niñas, los niños y los adolescentes para tratar con la debida consideración a quienes fueran identificados como el subgrupo disruptor que estaba socavando la tranquilidad emocional de otras compañeras y compañeros de clase, y provocando el estrés docente.

El equipo de docentes que solicitó y aceptó formar parte de la intervención de la disrupción fueron tres maestras, ningún do-

cente varón. Eran las responsables de las siguientes asignaturas: Química, quien también se desempeñaba en tutoría; la maestra de español; y la de vida saludable. Aunque este asunto del tratamiento de la disrupción escolar no fuese reconocido como una situación problemática que se presentaba e impactaba de alguna forma a todos los docentes que atendían al grupo de 3º, la dirección de la escuela consideró que todos y todas debían capacitarse en la teoría, en donde se iba a sustentar el camino de intervención para ese grupo.

El equipo de apoyo para llevar a cabo la conducción del proyecto de intervención designó a la dirección como responsable de la coordinación general, así como de brindar capacitación al equipo de apoyo y a los docentes del grupo. La subdirección recibió la encomienda de realizar la observación de clases en el grupo durante las dos primeras semanas de enero. En esa actividad se buscó conocer las interrelaciones del grupo en el ambiente práctico de las clases, e identificar quiénes eran las y los alumnos causantes del deterioro en el clima de trabajo, así como la falta de respeto hacia el trabajo de los docentes. También se debía observar el trato del docente hacia sus alumnos.

La coordinación académica en el plantel fue responsable de estructurar las temáticas y entrevistas tendientes a la concientización del cambio que se buscaba lograr en la actuación escolar de las y los alumnos disruptores. Serían los enlaces de apoyo técnico pedagógico para las y los docentes del grupo de 3º, estuviesen éstos o no dentro del proceso de intervención. Trabajo social, por su parte, fue responsable de elaborar y presentar las temáticas de concientización dirigidas a lograr el apoyo de los padres de familia, así como llevar el registro individual de los reportes recibidos sobre la conducta de los disruptores.

Las barreras para el aprendizaje y la participación, su atención en las y los alumnos disruptivos

Las conductas disruptivas

Son actitudes y comportamientos desafiantes que principalmente se detectan al interior del aula de clase, que interfieren tanto en el proceso de enseñanza del docente como en la interacción cordial y respetuosa entre los compañeros de grupo. Las acciones de los alumnos provocadores de la disrupción son detonantes de molestia para otros alumnos que desean estudiar y terminan por sentir antipatía en contra del disruptor. Contrario a ello, en ocasiones el disruptor se gana la simpatía de otros compañeros que terminan por admirarle y tomar a bien que abiertamente se atreva a desafiar la autoridad del docente.

En varios docentes a cargo del grupo había cierta desesperación y tristeza porque las conductas inaceptables que se presentaban en el aula ya eran frecuentes y representaban un fuerte obstáculo que no podían resolver directamente. Pensaban que su liderazgo estaba deteriorado y venido a menos. Trabajo social revisó los reportes que había atendido desde el inicio de ese año escolar y con la información que recabó, el equipo de intervención delimitó el siguiente listado considerando en el grupo como situaciones disruptivas las siguientes:

Llegar tarde a la clase; negarse a atender y seguir las instrucciones del trabajo sobre los temas y actividades en la clase; platicar en voz alta con los compañeros de su alrededor cuando el docente está dirigiendo la sesión de clase; ignorar frente al grupo las indicaciones de sus maestros; levantarse frecuentemente del asiento provocando la distracción en el grupo; grafitear su mueble de trabajo; esconder o robar algún material de sus compañeros; intimidar a otros con gol-

pes o amenazas; mostrarse intimidante ante sus maestros; emplear lenguaje grosero; provocar peleas a golpes dentro y fuera de la escuela, propagando previamente equívocos y mentiras; uso del celular de manera inapropiada en clase.

Perfilados ya los motivos de disrupción, iniciaba el camino hacia la búsqueda de la inclusión de esos alumnos considerados vulnerables ante la posibilidad de que perdieran su último año escolar de secundaria. Se procedió, entonces, a realizar la capacitación necesaria de los participantes mediante reuniones de información y se definieron estrategias para determinar las que se pudieran intervenir directamente.

Se convocó a estos estudiantes a una primera reunión para informarles de la situación de riesgo en la que estaban: reprobar el año escolar, todas y todos tenían de bajas a muy bajas calificaciones. Además, se les dijo con claridad que estaban identificados como alumnos con actitudes y comportamientos que lastimaban a varios compañeros de clase y en ocasiones, a compañeros de otros grupos. Con respeto pero con firmeza, se les dio a conocer que su estancia en la escuela iba a pasar ya a la atención de un nivel de acompañamiento cercano porque el *bullying* que tenían en contra de sus compañeras y compañeros era totalmente inaceptable.

Se les informó que habría reuniones programadas con ellos y sus padres de familia. Algunos de ellos abiertamente aceptaron colaborar en el proyecto que se les propuso y otros lo hicieron no muy convencidos de desear participar en lo que se les pedía, pero todos firmaron un compromiso escrito que fue añadido a su expediente personal. Se convocó a sus padres de familia, y se les dio a conocer la situación de sus hijos en relación con el aprovechamiento escolar y el grado de violencia que descargaban con

sus compañeros y los docentes. Se les explicó lo que la escuela esperaba de ellos como padres de familia y de sus hijos, que habían llegado a un alto riesgo de reprobación a causa de su constante disrupción y violencia. Se les dijo que ya estaba el compromiso aceptado de sus hijos para mejorar su estudio y cambiar de comportamiento, ahora les tocaba a ellos establecer el suyo de manera formal para apoyar las acciones escolares en busca del rescate educativo para sus hijos. Se les aclaró nuevamente que ya había desaparecido de la norma de evaluación y acreditación la calificación de seis, que disfrazaba de alguna manera el cinco de calificación. Por lo que el riesgo de reprobación había vuelto a la escuela.

En la sesión ordinaria del CTE del mes de enero, se informó a los asistentes de los pormenores del trabajo de intervención con el propósito de encauzar la conducta y participación de los alumnos considerados como causantes de la disrupción en el grupo de 3º, y la participación de los padres de familia. Se tomó el acuerdo para que, a partir del mes de febrero, se pusiera en marcha la estrategia programada, el informe final sería en junio antes de concluir el año escolar.

Las barreras para el aprendizaje y la participación

La coordinación académica junto con trabajo social, ya habían organizado en el mes de enero las fichas individuales de cada alumno disruptor con la información del aprovechamiento escolar obtenido desde el primer grado, la integración de reportes sobre su conducta especificando los hechos negativos en que hubiesen participado, cómo se resolvió cada acontecimiento y si contaron con la presencia o inasistencia del padre de familia en los acuerdos escritos a los que se hubiera dado lugar. Se concentró la información y así se integró la base de datos que sería útil para identificar cuáles barreras para el aprendizaje y la participación

estaban presentes en cada alumna y alumno disruptor, y así tener la posibilidad de abatirlas o al menos disminuirlas.

El equipo de trabajo también reflexionó y opinó sobre las evidencias escolares al reconocer que, en ocasiones, eran los propios alumnos disruptivos quienes no deseaban ni permitían realmente su inclusión en la escuela regular, porque aunque estaban inscritos en ella, no cumplían su misión de estudiantes. En su recorrido escolar tomaban decisiones personales y manifestaban conductas deplorables que lastimaban a los demás miembros del grupo en su integridad y seguridad personal. Eran la nota viviente del fracaso escolar en el aula y los creadores del *bullying* en contra de compañeros y docentes. También eran temidos, varios de ellos tenían amistad con jóvenes no deseables en la colonia y se sentían intocables, su sola presencia en el aula acobardaba a quienes hubiesen querido, en su descontento, enfrentarlos para salir del cerco de violencia en el que estaban atrapados.

Sin embargo, la disyuntiva ya estaba planteada y la elección estaba del lado de los disruptores. Su escuela les ofrecía una vez más el apoyo y acompañamiento necesario para construir su proyecto de vida, a la luz de principios fundamentales de la inclusión escolar y los planteamientos sinceros de que participarán en una vida sustentable. Por otro sendero, muy distinto, estaba para ellos la marginación de sus compañeros en el grupo, y continuar en el fracaso escolar, que al término del año en curso o antes, los llevaría a la calle para ser presa de la gente delictiva.

La inclusión no es una meta para alcanzar, sino un proceso permanente de reconstrucción, ya que los contextos en los cuales se desenvuelve una persona con alguna condición que lo ubica entre los grupos vulnerables cambia constantemente y pueden generarse nuevas barreras para el aprendizaje o la participación. De ahí la importancia de entender que el trabajo de inclusión no es privativo de un servicio

o de un equipo de apoyo – la inclusión educativa no es sinónimo de educación especial- y requiere de la participación dinámica y constante de los diferentes actores que confluyen en el acto educativo. (Covarrubias, 2019)

Barreras para el aprendizaje y la participación detectadas en los alumnos identificados como disruptores

Culturales		
Actitudinales	Ideológicas	Políticas
<p>Apatía hacia el estudio.</p> <p>Falta de intención inclusiva de los maestros hacia los y las alumnas con problemas.</p> <p>Dificultad para comunicarse con sus docentes.</p> <p>Existencia del bullying físico y emocional.</p> <p>Causar problemas por el continuo uso del celular y de las redes sociales en clase.</p>	<p>Desconocimiento de cómo estudiar.</p> <p>Agrado por estar etiquetado como problemático en el grupo.</p> <p>Bajas expectativas para su proyecto de vida.</p> <p>Violencia en contra de la mujer.</p> <p>Poca participación de los padres de familia de los alumnos disruptores en las acciones de la escuela.</p>	<p>Existe transgresión en el cumplimiento de la normatividad existente que le corresponde acatar.</p> <p>La institución no cuenta ordinariamente con la planta de docentes completa.</p> <p>Existe poca asignación de becas de apoyo gubernamental hacia el alumnado.</p>
Práctica-accesibilidad	Prácticas- didáctica	Contexto familiar

<p>Falta de espacio necesario entre butaca y butaca.</p> <p>Falta de ventilación adecuada.</p> <p>Cierre temporal del espacio propio del laboratorio por obra material escolar.</p>	<p>Falta de metodología diversificada adecuada al grupo.</p> <p>Se prioriza el trabajo individualizado en lugar del colaborativo.</p> <p>Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje.</p>	<p>Falta de organización y tiempo para la atención de la hija o hijo.</p> <p>Indiferencia hacia las acciones de la escuela para favorecer las relaciones filiales.</p> <p>Efectos en caso de una familia monoparental y que la madre tenga que salir de casa a trabajar.</p> <p>Existe la figura del padrastro o madrastra en casa y no existe buena relación con quienes no son sus hijos.</p>
---	---	---

Las estrategias de la comunidad educativa para generar la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación en el grupo disruptivo

La propuesta de actividades formuladas por el equipo responsable del proyecto de intervención fue entregada por escrito a cada docente participante como aportación y apoyo para ser aplicada durante el resto del año escolar. Se conversó con ellas sobre la opción que tenían para incorporar otras actividades que considerasen necesarias para abonar el propósito de interacción con su grupo.

Se les informó que debían llevar una bitácora con el seguimiento específico de cada alumna y alumno, y si había alguna situación difícil que no pudiesen resolver, debían comunicarla de inmediato a la dirección de la escuela. Se recomendó tener siem-

pre en mente que en la escuela el interés superior para el personal escolar es atender a los y las alumnas en su avance de aprendizaje y aprovechamiento escolar.

Hubo dudas en los docentes al preguntar si seguirían impartiendo o no el programa de su asignatura. Se aclaró que ese proceso seguiría adelante y con la metodología propia a su materia, sólo adaptarían las sugerencias recibidas en las sesiones que juzgaran convenientes y oportunas para fomentar la reinserción de los alumnos detectados como disruptores y su participación en la tarea educativa.

A continuación, se presenta la guía estructurada diseñada para las docentes participantes en este proyecto de trabajo, con la esperanza de sembrar una reflexión hacia el cambio de actitud y buen trato hacia todo el grupo, para rescatar el ambiente que se tenía perdido o a punto de perderse a causa de la disrupción. Se pretendía construir la mejora grupal sobre aspectos tan importantes para el ambiente de aprendizaje, como son la armonía, amabilidad, afecto, solidaridad, respeto, amistad, inclusión, buena convivencia y agrado por el estudio.

Guía de trabajo para las docentes de tercer grado

4. Planee sus clases pensando en una organización diferenciada, considerando que tiene alumnos disruptivos con nombre, apellido y características peculiares. Piense si las actividades que usted planea permitirán paulatinamente la integración de ellos en el grupo.
5. Llegue al aula relajada, tranquila y antes de que se presente su alumnado. Lleve debidamente preparada su clase, no improvise.
6. Recuerde que las y los alumnos deben estar trabajando con una finalidad acorde al programa de su asignatura

y la integración de su grupo en el trabajo escolar. No se desentienda de la supervisión directa del trabajo en clase. Si inicia el desorden y las conversaciones ajenas a la actividad, pare lo que usted esté haciendo, incluso si está calificando trabajos, retome la conducción de clase y su liderazgo ante el grupo. Diluya la interrupción a tiempo, y vea que los alumnos privilegien el trabajo académico y la armonía entre sí.

7. Maneje un tono de voz adecuado para dirigirse a los alumnos, que sea notorio y respetuoso el tono mesurado. Evite gritar o amenazar, no intimide. Llame a quien deba hacerlo por su nombre, nunca por apodo ni calificativos de ninguna especie.
8. En el trato con sus alumnos, tenga siempre presente que a pesar de lo que haga, usted debe mostrar de forma inalterable actitudes de respeto hacia sus derechos humanos, tolerancia y paciencia. Sea perseverante, muestre en todo momento firmeza en sus acciones y establezca el orden para el trabajo.
9. Fomente la empatía hacia el trabajo escolar, compártales el porqué, el para qué se hace y qué se pretende lograr como aprendizaje esperado. Despierte en ellos la curiosidad por conocer, el deseo de aprender, que se convenzan de invertir su tiempo de clase en la actividad que les ha solicitado.
10. Perciba las distracciones en las y los alumnos de manera oportuna. Monitoree lo que realmente hacen e intervenga para asegurarse de incluirlos en la participación deseada.
11. Especifique a las y los alumnos que las preguntas que formulen durante la clase deberán ser sobre el tema a trabajar.

12. Indique a las y los alumnos que estén molestando a los demás que, si no trabajan, al terminar la clase le acompañarán a los grupos en donde usted continúe su horario y que sólo les permitirá regresar a su grupo hasta que demuestren haber terminado la actividad que hayan mantenido en retraso.
13. Atienda de manera sistemática y profesional los casos de las y los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, usted ya tiene los nombres, su tipo de interrupción y con cuáles barreras se identifican. Intervenga para reducir las barreras didácticas y conductuales. Recuerde que debe evitar la discriminación hacia ellos, son quienes más necesitan de su ayuda y apoyo.
14. Haga sentir a las y los alumnos que esta escuela es su segundo hogar. Es muy importante que sientan gusto por venir a estudiar. Si tienen problemas que tengan la confianza de platicar con usted y la seguridad de recibir consejos para su bienestar y estancia en la escuela.
15. Lleve al día una bitácora sobre lo que sucede en cada clase con el grupo de 3°. Platique con ellos sobre los peligros que existen en el mundo actual hacia los adolescentes. Resalte que los jóvenes, al prepararse en técnicas de autocuidado son menos susceptibles a ser engañados dentro o fuera de la escuela. Busque hablarles con interés genuino del valor que tienen como personas.
16. Acuda a los planteamientos de la Pedagogía saludable y la Ética del cuidado para aplicar esos principios de manera práctica en la formación de los educandos. Consulte la bibliografía que se le ha sugerido y añada la que usted considere conveniente en la temática que nos ocupa para

acercarse al cuidado y a la atención de la vida saludable en su grupo.

17. Salga del aula con las y los alumnos si así lo cree conveniente. Trasládelos a otras áreas de espacio abierto en la escuela para impartir clases. El contacto con la tierra, los jardines y la naturaleza en la educación formal, promueven la conciencia de la vida sustentable en los seres humanos y el cuidado y uso razonable de los recursos naturales.
18. Escuche a sus alumnos, no sólo oiga lo que le dicen. En la pedagogía, la escucha y la comprensión del silencio en el otro permiten valorar la expresión y el sentir de las y los alumnos. Sea inclusiva, recuerde que en la conversación pedagógica se fabrica un clima propicio para el aprendizaje cuando las y los alumnos se saben escuchados, atendidos y valorados como personas.
19. Recuerde que es un propósito esencial en su clase lograr la inclusión de las y los alumnos identificados como disruptivos, que puedan utilizar al igual que los demás estudiantes todos los recursos disponibles en el aula para que de ninguna manera queden marginados en el proceso de aprendizaje.
20. Promueva en las y los alumnos una cultura de tolerancia, no violencia y de paz para solucionar los conflictos que se presenten entre ellos.
21. Haga realidad en el seno del aula la pedagogía de la salud, la escuela es el sitio donde se generan estilos de vida más saludables. Una vida libre de drogas y del asedio de la violencia lleva a la elección de las mejores condiciones para cuidar la salud y conservar la vida.
22. Tenga presente la importancia de no dejar al grupo solo por atender a un alumno en particular fuera del aula, en

un instante puede surgir un inconveniente con las y los alumnos que se quedaron dentro.

23. Evite quedarse a solas con un alumno o una alumna. Recuerde la prevención que debe atender para evitar caer en algún equívoco que la conduzca a tener problemas con la Procuraduría de Protección de niñas, niños y adolescentes.
24. Recuerde que los casos de mal uso del teléfono celular con pornografía y otros problemas sociales son muy delicados, estos asuntos infórmelos a trabajo social o la subdirección de la escuela. Nunca tome en sus manos el teléfono de un alumno, ni lo tenga “castigado” sobre el escritorio.
25. Mantenga con los padres de familia una comunicación respetuosa, que no sea siempre de quejas sino de reconciliación entre la escuela y ellos. La comprensión entre ambas posturas es fundamental.
26. Recuerde que la misión de la escuela es poner al estudiante en el centro de su atención y facilitarle los medios y condiciones necesarias para que su proceso de estudio sea un éxito.

El desarrollo de la intervención pedagógica

Los meses de febrero y marzo del año 2022 fueron de persistencia docente para trabajar con las y los alumnos identificados como disruptivos. Varios de ellos seguían empeñados en continuar con el ritmo de actividades que causaban molestia en los demás. Pensaban que dominaban la situación y que las maestras cederían ante su tozudez y mal comportamiento. Sin embargo, se encontraron con un grupo compacto de atención hacia ellos porque ante su conducta de enfado y grosería se actuaba de inmediato.

Estaban desconcertados porque sus padres de familia, cada quincena, recibían citatorios diversos para asistir a la escuela con información y tratamiento de temáticas diversas. Una situación que les incomodaba mucho era cuando se les reunía con los padres de familia. No se daba información individual ni se exhibía a los alumnos, pero la temática de tratamiento estaba organizada conforme a las situaciones negativas que sus hijos seguían presentando escolarmente. Una dificultad que surgía como limitante o barrera de comunicación entre padres de familia y la escuela era que si bien, las llamadas telefónicas a los padres se habían intensificado y la búsqueda de ellos también, era frecuente que algunos cancelaran su número telefónico o no contestan la llamada para evitar el contacto y su compromiso con la escuela.

Al inicio del mes de abril se fueron marcando diferencias, varios de los padres de familia habían actuado de manera responsable y acudían aún sin cita y en otras fechas con la tutora y subdirección para pedir información de cómo iban sus hijos. La mejora estaba en marcha por lo que se tomó el acuerdo de establecer un nuevo contrato donde ya se entregara a esos padres de familia la responsabilidad de continuar y mantener el logro tanto en el aprovechamiento escolar como en la conducta de su hijo (a).

El personal escolar entró en un ambiente de confianza con respecto al trabajo de intervención porque se había controlado parcialmente la disrupción en el grupo. La cantidad inicial de diez alumnos con esa condición disminuyó: dos alumnas y dos alumnos eran ya capaces de continuar con su aprendizaje sin dejarse intimidar ni caer en el manejo de los que estaban resultando ser los verdaderos disruptores del grupo. Quedaban en el programa de intervención seis alumnos varones.

Durante el mes de mayo se realizó una entrevista personal con los participantes en el plan de intervención. En un inicio ha-

bía resultados que indicaban la mejora del ambiente escolar en el grupo y en la conducta de las y los disruptores, aunque no en la misma medida, lo cual puso en alerta al equipo de intervención y se redoblaron los esfuerzos para comunicarse más con estos alumnos y las maestras se comprometieron a apoyarles con el diseño de actividades más atractivas para provocar el detonante del interés de ellos.

Las reuniones con los padres de familia se hicieron más frecuentes, una vez a la semana, y se les daba información personalizada sobre el desempeño de su hijo. El cierre del año escolar estaba próximo y la atención hacia ese reporte semanal resultó muy importante para que los alumnos reaccionaran y pretendieran mejorar su desempeño.

El resultado de la intervención escolar en términos de la inclusión de los alumnos disruptivos y la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación

En el mes de junio se concluyó el trabajo de intervención con los alumnos disruptivos. Se entrevistó nuevamente a las maestras y se elaboró el informe final de rendición de cuentas el cual fue presentado al colectivo escolar en el marco de la 8ª. Sesión del CTE. A continuación, se expone un resumen de las conclusiones expresadas por las participantes:

Química y tutoría: “Yo estaba al principio de este proyecto muy incrédula cuando nos lo planteó la Dirección. Pensé que iba a ser un proyecto más y sin mejores resultados. En tutoría no alcancé a aplicar todas las sugerencias, pero como maestra de química sí las apliqué todas. Me fui convenciendo y creo que mis muchachos aprovecharon más el tiempo, algunos se van a quedar

con la calificación de siete, tal vez de seis, pero hace meses yo hubiera dicho que reprobarían y no fue así. Sí traen sus problemas, pero esos no los podemos resolver nosotros”.

Vida saludable: “Al principio no creí que los alumnos pudieran realmente cambiar, muchas veces yo estuve enojada hacia ellos por sus actitudes y groserías. Pero como se me sugirió tuve paciencia y mejor confianza en ellos. Salí a trabajar al aire libre y eso les dio tranquilidad y paz. Les doy un trato más amable, más paciente y busco en todo momento con ellos la cordialidad.

Español: “Pienso que se derribaron barreras que había con los padres de familia y en las actitudes de ellos mismos, estuvimos a tiempo de rescatarlos y como son alumnos de tercero van a poder seguir su camino”.

Coordinación académica:

“Hubo logros importantes. Si al principio de este trabajo no se les podía convencer de que trabajaran, ahora que estamos terminando la intervención estamos con alumnos que se sientan a abrir su libro, su cuaderno y trabajan. Son menos ofensivos que antes y algunos ya ni lo son”.

Trabajo social: “Pienso que el haber trabajado en equipo y la forma como nos organizamos ayudó para que estos alumnos se convencieran de que era en serio el cambio que pedíamos, cuidamos de todos los detalles posibles para que terminaran aprobados y se liberaran de situaciones negativas que pasaban en su casa. Logramos que no reprobaran el año escolar.”

¿Qué se logró con la intervención educativa en los alumnos en disrupción?

Comportamiento actitudinal. Caso 1. “J”

Dejó de ser el protagonista en la provocación del *bullying* en el grupo. Aprendió a comunicarse con sus docentes y compañeros porque al principio no había cordialidad en él. Anteriormente estaba de brazos caídos, sin hacer nada. Reconsideró y decidió quedarse en la escuela y terminar el tercer grado.

Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación

“J”. Se garantizó en la escuela su derecho a recibir educación y a respetarle plenamente sus derechos humanos. La única barrera que la escuela logró mitigarse según se tuvo conocimiento, fue aquella en donde se intervino con la madre de familia para hacerla reflexionar y se diera cuenta que estaba perdiendo la confianza y el respeto de su hijo. La señora le restituyó el derecho a ser oído y a ser tomada en cuenta su opinión. Los acuerdos serían entre ambos. Su promedio de 3er grado fue de 7.26. El de certificado de estudios fue de 7.0.

Comportamiento actitudinal Caso 2. “L”

Aprendió a trabajar en equipo y a tratar con respeto a sus maestras. Aceptó moderar el uso de su celular y dejó de enviar mensajes groseros por WhatsApp. Empezó a hablar con la verdad porque anteriormente mentía con facilidad. Se logró de mejor manera su inclusión en el grupo.

Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación

“L”. Se limitó la influencia y el acoso que tenían en él las pandillas de la colonia con la intervención del cuidado y protección

del papá del alumno. A partir de las reuniones de información para padres de familia los progenitores de “L” se interesaron por su aprovechamiento escolar y lo apoyaron, empezó a notarse su cumplimiento. Su promedio de 3er grado fue de 8.19. El promedio de certificado de estudios fue de 7.5

Comportamiento actitudinal Caso 3. “M”

Al final ya se comportaba cordialmente con sus maestras, pero con sus compañeras y compañeros de grupo siguió con groserías y molestándoles en cualquier momento con *bullying*. Empezó a querer trabajar de manera individual pero no sabía cómo, sus maestras decidieron que estuviera sentado cerca de ellas para mediatizar su descontrol escolar, ese esfuerzo de ellas dio por resultado que “M” acabara por respetar su liderazgo docente. No se logró su inclusión, pero siempre se le manifestó amabilidad por parte del personal escolar.

Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación

“M”. Había el rumor que tenía contacto con una pandilla de la colonia. Su mamá faltaba con frecuencia a las reuniones de intervención y alguna vez hasta manifestó que era mejor sacar a su hijo de la escuela. Se habló con ella y cuando se le comentó que se informaría al DIF que deseaba quitarle a su hijo el derecho a recibir educación aceptó que se quedara. Al menos se logró que su hijo no se fuera a la calle, dentro de la escuela estaba cuidado y el personal escolar lo trataba bien. Él mismo comentaba que le gustaba ir a la escuela para olvidarse de sus problemas. Aunque realmente iba a causarle al interior porque le gustaba grafitear la butaca y los muros. Con todo ello, culminó su educación secundaria. Su promedio de 3er grado fue de 6.89. El promedio de certificado de estudios fue de **6.9**

Comportamiento actitudinal Caso 4. “Y”.

Tenía la costumbre de no poder estar sentado en el desarrollo de la clase, iba de un lado a otro sin atender el llamado de los maestros que le pedían una y otra vez que se sentara. Dejó de grafitear en la escuela. No se logró su inclusión en el grupo, pero al menos estaba dentro del plantel en un ambiente seguro donde se le trataba con respeto a sus derechos humanos.

Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación

“Y”. Su tutora logró que fuese más comunicativo con ella sobre todo en temas de los ritmos musicales y preferencia por ciertos cantantes. Disminuyó levemente la barrera de incomunicación tan cerrada que había mantenido de manera permanente con las personas de su alrededor. Sin embargo, su afinidad por el uso del teléfono celular a todas horas siguió siendo una barrera para el aprendizaje que él no quiso o no pudo resolver. Su promedio de 3er grado fue de 7.89. El promedio de certificado de estudios fue de 7.4

Comportamiento actitudinal Caso 5. “K”

Cambió su desobediencia hacia los docentes y buscó participar más en clases. Su nivel de aprendizaje siempre fue bajo y el desorden de sus cuadernos y libros continuó.

Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación

“K” Tiene baja expectativa hacia su proyecto de vida, no encontraba quien lo tomara en serio porque en su desparpajo para hacer las actividades y molestar a los demás no era candidato para tener buenos amigos que lo apoyaran en el grupo y que él confiara en ellos. Ya para terminar el año escolar abrió su inquietud de qué

hacer en su futuro. La barrera fue enfrentada, aunque no disminuida. La escuela cuidó de él y protegió sus derechos humanos. Ya era el final del año escolar y se le siguió apoyando en su deseo un tanto superficial de cambiar de actitud hacia el estudio. Buscó sin embargo una buena oportunidad hacia la construcción de su proyecto de vida, pero las Barreras para el aprendizaje y la participación fueron un contexto difícil de remontar, sobre todo sin el apoyo familiar que se esperaba en la escuela para ayudarlo a salir adelante. Su promedio de 3er grado fue de 7.67. El promedio de certificado de estudios fue de 7.2

Comportamiento actitudinal Caso 6. “F”

Es un caso en el que se le vio bajar los niveles de aprovechamiento desde el primer periodo de evaluación. Su tutora realizó acciones preventivas en las que intentó comprometerlo en su recuperación escolar sin embargo no lo logró. Su nivel de desorden en el grupo y en la escuela por el contrario se incrementó. Su presencia en la escuela se hizo cada vez más esporádica y trabajo social junto con tutoría lograron atraerlo para que se presentara a clases con más asiduidad, más su nivel de aprovechamiento dejaba mucho que desear. No hacía trabajos, no tenía interés en las actividades. Sin embargo, sus maestras insistieron en que no se le dejara ir. Tenía todas las condiciones para peligrar en la calle y perder su integridad personal.

Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación

“F” tenía muchas barreras por enfrentar y pocas o nulas posibilidades para que fuese posible ayudar a disminuirlas. Se tuvo información que había adquirido una responsabilidad de paternidad con una persona ajena a la escuela. Su descontrol era visible. Se decidió que siguiera en el plantel hasta concluir el periodo del año

escolar. Su promedio de 3er grado fue de 7.67. El promedio de certificado de estudios fue de 7.3.

Reflexiones y recomendaciones finales

La educación secundaria es uno de los niveles que presenta mayores desafíos. Primero por el tipo de población que se atiende, quienes son jóvenes entre 12 y 15 años y que hoy viven un escenario de grandes transformaciones que está impactando su vida personal, familiar y su entorno, especialmente durante y después de la pandemia. El segundo desafío es la estructura organizativa que se mantiene en las escuelas y que aún con las reformas educativas que se han promovido en los últimos 15 años, los cambios en su interior han sido mínimos a pesar de la cantidad de voces que desde la década de los 90 han clamado por su renovación. Un tercer desafío es porque su planta docente tiene un perfil profesional muy diverso, con procesos de formación y actualización escasos, desordenados, en cascada, y sin evaluación. Además, un porcentaje importante de docentes trabaja en dos o tres escuelas, lo que dificulta el trabajo colegiado y la integración de una comunidad de aprendizaje. Un cuarto desafío tiene que ver con la contratación de la vacancia que cada ciclo escolar se vuelve un embudo. En lugar de hacerlo más eficiente se ha empeorado complicando la vida de las escuelas. La autorización de la vacancia es a cuentagotas. Se contrataron docentes incluso en el mes de marzo casi a punto de concluir el ciclo escolar. Si hablamos de los tutores, ellos representan una figura importante porque desde el inicio del ciclo escolar fortalecen la construcción de un ambiente de armonía de respeto y comunicación entre los estudiantes. No obstante, la liberación de esas claves se dio hasta el mes de enero, afectando en parte el desenvolvimiento de los jóvenes. Aunado a ello, la escasez

que muchas escuelas padecen con relación a las plazas de profesores, trabajadores sociales, psicólogos cuyo trabajo es sumamente importante en la atención a los adolescentes, especialmente en este periodo postpandemia.

Con base en lo expuesto en el texto y reconociendo que la problemática que enfrentan actualmente los estudiantes de secundaria en relación con el logro de sus aprendizajes y su condición socioemocional provocada por el COVID-19, debe ser de alta prioridad para todos los actores educativos, se exponen a continuación las siguientes recomendaciones que pretenden contribuir a encontrar juntos respuestas y posibilidades de solución ante la deuda que tenemos todos con cada uno de ellos:

1. Atender el interés superior de los adolescentes desde los niveles más altos de la estructura educativa contratando la plantilla completa de docentes antes del arranque de cada ciclo escolar. Los y las alumnas deben comenzar su ciclo con todas sus clases.
2. Aplicar el enfoque de la inclusión y la equidad. Todas las escuelas deben tener un piso parejo para la operación del servicio educativo. No debe haber planteles favorecidos con recursos sobrados por encima de otros que no cuentan con los elementos básicos para ello.
3. Abrir el debate con expertos, investigadores, docentes, directivos, autoridades educativas, padres de familia, etc., para reconocer los problemas y encontrar soluciones que favorezcan en los adolescentes el arraigo en la escuela, el logro de aprendizajes clave y la mejora de su condición socioemocional.
4. Integrar equipos de expertos por zona en el conocimiento del adolescente, de sus intereses, necesidades y que surjan de los mismos colectivos escolares, para que acompañen,

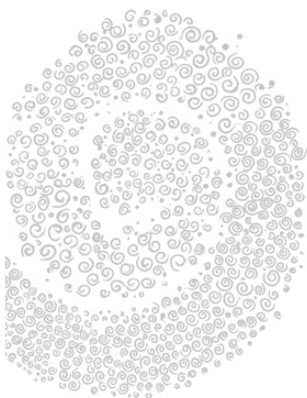
- capaciten y orienten otros para la mejora de sus prácticas y su vínculo con los estudiantes.
5. Escuchar las voces de los adolescentes para enriquecer las alternativas de solución que los empodere y les regrese la esperanza en su educación.
 6. Aplicar un itinerario de formación y actualización docente flexible, relevante y acotado a las prioridades de cada zona escolar y a las áreas de oportunidad identificadas por los propios colectivos escolares.
 7. Ajustar el calendario escolar a nivel estatal, a fin de incorporar tres espacios por lo menos para la formación y actualización docente in situ, a fin de impulsar la conformación de comunidades de aprendizaje en y para la vida.
 8. Favorecer que todas las escuelas cuenten con los recursos tecnológicos para el desarrollo de las habilidades digitales en los estudiantes lo que podrá ayudar en la mejora académica.
 9. Impulsar una campaña dirigida a padres de familia donde se les concientice sobre la corresponsabilidad que tienen en la educación de sus hijos y se busquen los mecanismos que aseguren que la familia los enviará a la escuela. Esa campaña deberá permear a los sectores productivos de manera que los patrones se obliguen a dar permiso para que padre o madre acuda a las convocatorias de entrega de evaluaciones y a otras que sean necesarias a fin de favorecer el desempeño académico de cada estudiante.

Referencias

Canaza Choque, F. A. (2021). Educación y postpandemia: tormentas y retos después del COVID-19. *Conrado*, 17(83), 430-438.

- Castillo Cedeño, I., Castillo Cedeño, R., Flores Davis, L. E., & Cervantes, G. M. (2015). La ética del cuidado en la pedagogía saludable. *Revista Educación*, 39(1), 1-11.
- Pizarro, P. C. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *JA Trujillo Holguín, AC Ríos Castillo y JL García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 5(33), 133-155.
- Dof.gob.mx <https://www.dof.gob.mx> Acuerdo Número 16/06/21.
- Dof.gob.mx <https://www.dof.gob.mx> Acuerdo Número 23/08/2
- Fernández, M. V. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, (21).
- Hargreaves, A. et al. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación para los adolescentes*. México: Octaedro, Biblioteca del Normalista. [Links]
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 2020.
- Latina, I. U. A. (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Buenos Aires.
- López, N., Opertti, R., & Vargas Tamez, C. (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. UNESCO Publishing.
- Pérez, S. P., & Santiago, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*, 2(3), 15-23.
- Sánchez-Gómez, V., & López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160.
- SEMARNAT, L. (2010). Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Recuperado el 12 de septiembre de 2012, de <http://www.semarnat.gob.mx/conocenos/Paginas/Quehacemos.aspx>.

- SEP. DOF:16/03/20. Acuerdo número 02/03/20.
- SEP. Oficio No DGAIR-DGDC/391/2021. México 10 de noviembre de 2021.
- Sierra, P. D. M. (2020). Aproximación a las implicaciones sociales de la pandemia del COVID19 en niñas, niños y adolescentes: el caso de México. *Sociedad e infancias*, 4(1), 255-258.
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación.
- Valencia, Jorge. (1996). La educación secundaria: cambios y perspectivas. *La educación secundaria, cambios y perspectivas*, 223-247.
- Van Deursen, A. J. A. M., & Van Dijk, J. A. G. M. (2014). *Modeling traditional literacy, Internet skills and Internet usage: An empirical study*. Interacting with Computers, Advance access. doi:10.1093/iwc/iwu027.



Un viaje de innovación que pone a la persona y a la comunidad en el centro de la educación

Sandra Heidi Wäckerlin López¹⁸

Introducción

Te queremos contar una historia

Contamos nuestra historia como un acto de conciencia.

Contar nuestra historia nos permite visitar los lugares, los hechos, las experiencias, las líneas de pensamiento y las emociones por las que, en lo individual, pero sobre todo en lo colectivo hemos transitado para devenir en esta comunidad que hoy somos.

Tiene que ver con compartir, con hacer manifiesta la complejidad que está presente en el colaborar, con hacer visible una posible ruta para la co-creación de esto que somos, lo cual sin duda no es sólo la suma de las voluntades, inteligencias, conciencias y

18. Sandra Heidi Wäckerlin López ha sido directora del CIH por más de 22 años. Es licenciada en Comercio Internacional por el ITESM, campus Guadalajara, Master in Business Leadership por DUXX Escuela de Graduados en Liderazgo Empresarial y Máster en Ecología Emocional por el Instituto de Ecología Emocional de Barcelona. Fundadora de la Red de Colegios Particulares de Jalisco y Presidenta de la Asociación Jalisciense de Instituciones de Educación Media Superior. Es miembro fundador y activo de la Red Latinoamericana de Organizaciones Autogestivas CoCrealia.

acciones de quienes hemos colaborado, sino lo que la colaboración ha potenciado en los individuos y en el colectivo que somos.

Nacimos hace casi 40 años como la manifestación del sueño de Conchita, maestra por herencia y vocación, pedagoga de profesión, así como, líder por gusto y talento. Ella concibió y dio vida un espacio único de acompañamiento para adolescentes. Fuimos la primera secundaria bilingüe en nuestro Estado y el primer bachillerato técnico bilingüe en nuestro País. En nuestros primeros 18 años de vida se dio una consolidación muy importante, pues nos volvimos una escuela de referencia para otras y aportamos cimientos para colaboraciones muy relevantes y transformadoras en el ecosistema educativo. Hace 22 años, con la llegada de Heidi, disruptiva y carismática de nacimiento, líder e innovadora de profesión y talento, como directora del proyecto CIH. A partir de su liderazgo se pusieron nuevas semillas de transformación que han trazado un camino disruptivo e innovador que nos permite hoy decir que SOMOS CIH.

En el CIH, hay un balance siempre presente, el equilibrio entre mirar a la persona y reconocer a la organización como el contexto en el que la persona se puede realizar en plenitud. Cuidar que ambos, persona y organización crezcan a la par y en coherencia nos ha permitido desarrollar metodologías para acompañar a la persona hacia sus más altas posibilidades de autonomía y conciencia. Así mismo, hemos aprendido a escuchar el latido, el pulso de la organización como la entidad viva, inteligente y compleja que es, capaz de autoorganizarse a partir del propósito compartido. Este equilibrio y búsqueda constante da pie a que la persona brille con autonomía y el colectivo potencie su capacidad de accionar de manera colaborativa y autogestionada.

Los que experimentamos esta realidad que se nombra CIH, sentimos la profundidad y capacidad transformadora que tiene

para todo aquel que interactúa con ella. Al contar nuestra historia la ponemos al servicio de toda persona que quiera conocerla. Estamos seguros de que hay muchas otras comunidades y realidades resonantes que encontrarán similitudes en su camino y realidad. Nos imaginamos hermanándonos con esas comunidades de humanos conscientes e innovadores para continuar co-creando un mundo más sensible, humano, inteligente y en el que cada persona sea capaz de hacerse cargo de sí mismo en todos sus planos: físico, mental, emocional y trascendente, para desde ese lugar compartirse, aprender y co-crear con otros.

Lo que converge en SOMOS CIH es una visión clara de que:

1. Somos escuela apegándonos al origen de la palabra (*scho-la, scolé*), del latín y del griego: ocio, tiempo libre. Nos concebimos como un laboratorio de vida al que venimos a experimentar con las nociones, concepciones y realidades que la vida nos presenta para ejercitar, como aprendices de la vida que somos, el músculo de la curiosidad e ir formando y transformando nuestra personal concepción de la realidad que observamos.
2. El ser humano ético es el que puede generar una real transformación. La ética se nutre de la coherencia y es una manifestación de nuestro estado de conciencia. La coherencia implica que nuestras creencias, universo emocional y acciones están alineados. Es por eso que la clave está para adentro. El autoconocimiento, así como el entendimiento de las dimensiones que nos conforman, su lógica y mecánica, es lo que nos lleva a manifestarnos en la existencia desde la grandeza que cada uno somos.
3. En colaboración estamos creando un mundo nuevo, en el cual la coherencia es un elemento clave. La colaboración, en un mundo que se nutre de la competencia e

individualismo, es revolucionaria. Es por eso que hay que tomarla en serio, comprender lo que la nutre, habilita y potencia. Nuestras prácticas pedagógicas y organizacionales se orientan a fortalecer el músculo de la colaboración de manera constante y consistente.

4. Los vínculos son la red que sostiene a la persona en esta travesía que denominamos vida, por lo que trabajamos en metodologías que nos permitan vincularnos en los tres niveles en que se dan los mismos: con nosotros mismos, con el otro y con los otros.

Se nutre principalmente de los siguientes fundamentos teóricos y filosóficos:

- **Lo sistémico:** abordamos la realidad como una que integra los diferentes sistemas de la persona (familiar, social, escolar) y al hacerlo, potenciamos las soluciones adaptativas.
- **Lo holístico:** miramos a la persona como una entidad compleja, multidimensional, física, mental, emocional y trascendente-, que se construye a sí misma en relación, por lo tanto, construye al otro a través de la interacción. Toda persona *está siendo* a través de un proceso espiral, constante e infinito de transformación.
- **La ética del cuidado:** en el cuidado se encuentra el *ethos* fundamental de lo humano. El cuidado sirve de principio inspirador de un nuevo paradigma de convivencia.
- **La complejidad:** el pensamiento complejo nos permite una nueva mirada al mundo, amplía nuestra perspectiva de una mirada clásica, centrada en los objetos, a una no clásica centrada en la organización y la autoorganización.
- **Innovación y calidad:** el cruce y la interrelación en equilibrio entre la calidad y la innovación permiten garantizar la

formación del adolescente, la calidad como un componente indispensable para garantizar la educación y la innovación representa las fortalezas que hacen posible que las iniciativas prosperen hasta alcanzar sus propósitos, con la modalidad peculiar del cambio.

Los cuales se canalizan a través de nuestros **ejes transversales**:

- **Ecología emocional**: nos lleva al reconocimiento del universo emocional personal, acompañando el desarrollo y fortalecimiento de habilidades que permitan la sostenibilidad emocional individual y colectiva.
- **Cultura de paz**: nos impulsa a modelar con actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y buscan transformar los conflictos desde sus necesidades profundas, de manera participativa.
- **Inteligencia digital**: nos lleva a reconocer el mundo digital como parte de nuestra realidad, integrar el pensamiento computacional, las habilidades tecnológicas y la dimensión ética de la vida.
- **Sostenibilidad**: nos motiva a accionar de manera en que seamos capaces de generar avances que contribuyan a mejorar la calidad de vida, salud, educación y cultura de todas las personas.
- **Arte y cultura**: nos compromete a desarrollar el sentido estético, la creatividad y las habilidades que permitan reconocer y dar cauce a la sensibilidad que cada persona somos y tenemos.

Todos estos fundamentos se actualizan y manifiestan de manera sucinta en **nuestro propósito**:

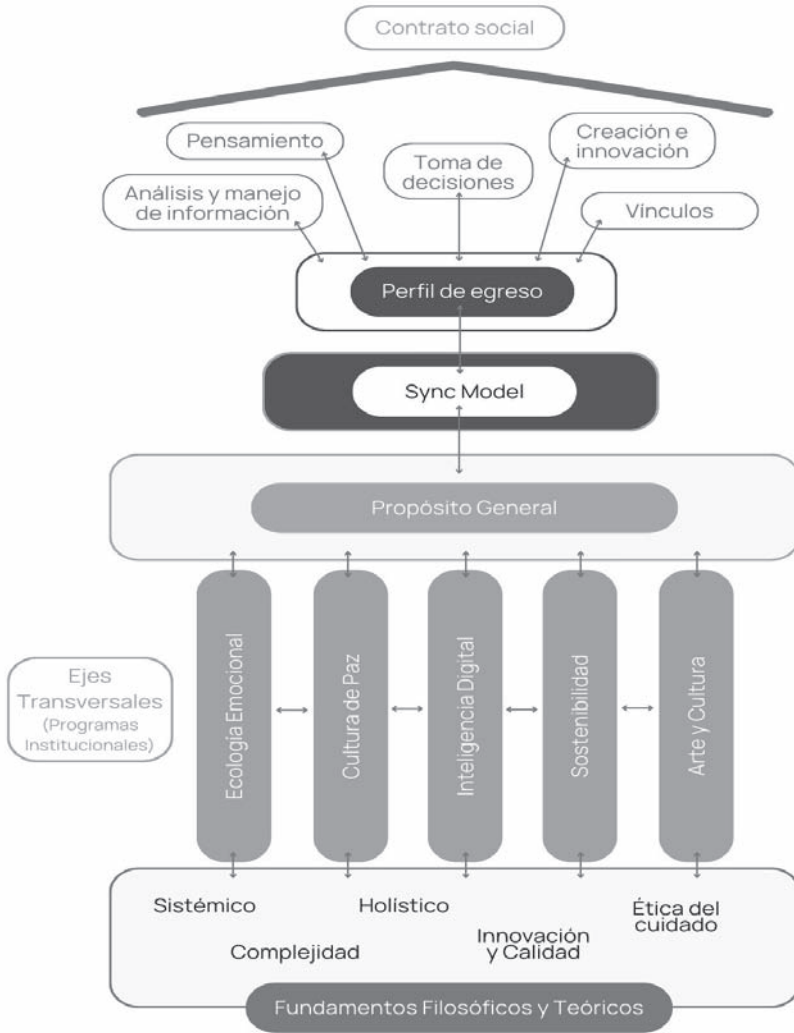
Somos una comunidad de aprendizaje que a través de procesos sostenibles se compromete con la transformación consciente y el cuidado, habilitando la conexión de la persona consigo misma, con los otros y con su entorno para co-construir una realidad orgánica y compasiva.

Cobran vida a través de estrategias metodológicas diseñadas en nuestro modelo pedagógico: Synchronicity Model

Y se hacen presentes como características clave del ser humano que egresa de nuestro proceso de 6 años, nuestra manifestación concreta del SER CIH.

1. Pensamiento
2. Análisis y comunicación de la información
3. Creación e innovación
4. Vínculos: de la persona consigo misma, con las demás y con el entorno
5. Autonomía y toma de decisiones

ESQUEMA SOMOS CIH



¿Qué es ser **Community of Innovative Humans**?

Community of Innovative Humans es la comunidad educativa humana, consciente e innovadora especializada en el desarrollo de la persona durante la etapa adolescente. Nos mueve un propósito compartido: la transformación consciente, el cuidado, la conexión y la co-creación. Ofrecemos una opción de enseñanza a partir de un modelo transformacional de reflexión-acción que trabaja en todas las dimensiones del ser, a través del cual formamos adolescentes, crecemos como comunidad e impactamos positivamente a nuestro entorno.

Somos comunidad. El cambio comienza en nosotros, pero se realiza en conjunto, en colaboración. Entendemos la comunidad como un sistema de apoyo, en el que los vínculos se entretienen y ayudan a generar movimientos significativos. Conscientes de nuestra interconexión somos capaces de co-crear y alcanzar grandes propósitos.

Somos innovadores. Estamos en constante evolución, retamos nuestras creencias, creamos constantemente las mejores y más pertinentes herramientas para el aprendizaje y crecimiento de nuestra comunidad. Creemos que otro mundo es posible. Ello nos inspira a generar cambios disruptivos para crear un mejor futuro. **Somos Humanos.** Es desde la conciencia de que somos seres multidimensionales que acompañamos el desarrollo de cada una de las dimensiones humanas. Vemos a la persona como un ser holístico. El camino de nuestra libertad inicia hacia adentro, hacia nosotros mismos; si somos capaces de conectar con nosotros mismos, conectamos con los demás y con el mundo, podemos entenderlo como un todo y convertirnos en parte viva de una sociedad global.

Nuestra logo, parte de nuestra identidad



Flecha/Impulso/Crecimiento

La letra C representa una flecha que nos impulsa hacia adelante, representa el avance hacia el siguiente nivel, una siguiente etapa como comunidad de aprendizaje. Evolución y renovación, en constante movimiento, mejorando nuestras herramientas y siendo pioneros en innovación educativa. Conscious Learning, Holistic Growth.



Humano/Individuo/Maestro/Alumno

La letra i representa al humano, como individuo, que es maestro y estudiante. Esta es la parte que representa el acompañamiento al desarrollo de la potencialidad única en cada persona.



Conexión/Calidad humana/Respaldo/Intersomos

Todos los seres conscientes formamos parte del universo en mutua interdependencia. Dado que tú y yo existimos en relación mutua, por tanto, tú y yo inter-somos, estamos conectados. Y lo que a ti te sucede, me influye a mí y lo que a mí me sucede, te influye a ti, ya que cualquier cosa o persona tiene una relación de interser y todo coexiste en cada cosa.

El tejido que da contención a SOMOS CIH

El acompañamiento en el CIH

Acompañar es el arte de habilitar en el otro ver aquello que desde su perspectiva no le es posible percibir.

Acompañamos para poner luz en los procesos de cada persona.

Acompañamos para permitir a la persona que aparezca, para ser quien es, no para convertirlo en quien deseamos que sea. Con la conciencia y claridad de que su potencial es infinito, por lo tanto, solo requiere darse cuenta, decidir desarrollarlo y convertirse

en un investigador que siempre busque nuevos caminos, herramientas y posibilidades para manifestar ese potencial.

Somos un colectivo multidisciplinar que se conforma como una red, un entretejido que va acompañando a los estudiantes y educadores desde todas sus dimensiones: física, mental, emocional y trascendente. Proponemos estrategias que les permitan darse cuenta de la importancia de cada dimensión, así como del bienestar que trae a su persona el equilibrio entre ellas.

Nos configuramos desde diferentes roles:

- Consejo directivo
- Articuladores
- Facilitadores de aprendizaje
- Mentores
- Asesores

Mirada amplia e integradora: Consejo directivo

El Consejo directivo funge ante el sistema y cada uno de sus miembros como la mirada que abarca todo desde un entendimiento de las dinámicas y relaciones que son indispensables para que podamos caminar hacia el propósito que compartimos.

Nodos al servicio del sistema: articuladores

Los articuladores, son educadores que fungen como nodos y entretejen áreas o proyectos específicos que están al servicio de la comunidad.

Los artistas del proceso: facilitadores del aprendizaje

Los facilitadores de aprendizaje proponen experiencias entretejidas o como parte de saberes específicos para los estudiantes. Desarrollan habilidades, aptitudes y conocimientos específicos en

coherencia con el grado escolar por el que el estudiante va transitando.

Reflejar avances y áreas a fortalecer: mentor

Para poder acompañarnos todos necesitamos ser acompañados. Las mentorías son los espacios diseñados para que a través del reflejo que nos hace el mentor, hagamos un alto consciente para reflexionar, ver nuestras necesidades, pedir ayuda, hacer un plan, plantearnos metas y acciones claras que nos lleven al logro en nuestro camino constante de aprendizaje.

El mentor acompaña a cada estudiante para reflejar los avances en su proceso de aprendizaje, rendimiento académico y la comprensión de sus niveles de logro, así mismo, le apoya en el diseño de estrategias que faciliten el desarrollo de las competencias establecidas en cada experiencia de aprendizaje.

Los educadores, adultos que acompañamos en su proceso a los estudiantes, somos un referente, modelamos el cómo ser aprendices de nuestra propia existencia; es por eso que también tenemos un proceso de acompañamiento, el cual tiene como propósito facilitar una evolución consciente y sistemática en todas las dimensiones de nuestra persona.

Es así como en el CIH, todos somos acompañados y acompañamos.

Hilvanar los procesos: asesor

El asesor es un tejedor, quien de manera cercana y presente acompaña al joven para que se haga consciente de su propia complejidad y multidimensionalidad. Desde esa conciencia, le invita a ir desarrollando lo que requiere para hacerse responsable de su

camino, así como, de la huella que va dejando en sí mismo, en los otros y su entorno. En este acompañamiento la capacidad de tomar decisiones es una herramienta clave que permitirá al joven transitar de manera consciente hacia su libertad.

A partir de este acompañamiento se posibilita el desarrollo integral, el entendimiento y fortalecimiento de los vínculos con otros, así como, el conocimiento de su universo emocional. El asesor puede también fungir como traductor o puente entre el alumno y su familia, así como entre la comunidad y la familia.

A través del acompañamiento individual abordamos la prevención de conductas de riesgo, la alfabetización emocional, el autocuidado, se detectan necesidades específicas de acompañamiento emocional, cognitivo o de salud mental.

¿Cómo es el acompañamiento?

- *Acompañamiento individual*: se lleva a cabo a través de encuentros diseñados y cuidados “uno a uno”, en los que se intenciona la escucha y retroalimentación del proceso de cada uno; como estudiante, como colaborador, como familia.
- *Acompañamiento grupal*: se logra a partir de convocar a diversos grupos con un propósito y para un trabajo que permite construir con el otro. Estudiantes (clase de Vida en Comunidad), profesores (academias), directivos (consejo y diseño pedagógico) y familias (formación de familias).
- *Acompañamiento de la generación*: generar procesos de integración, académicos y emocionales para acompañar a la generación desde y para sus necesidades y características; y así consolidarla como tal.

Sincronicidad como modelo

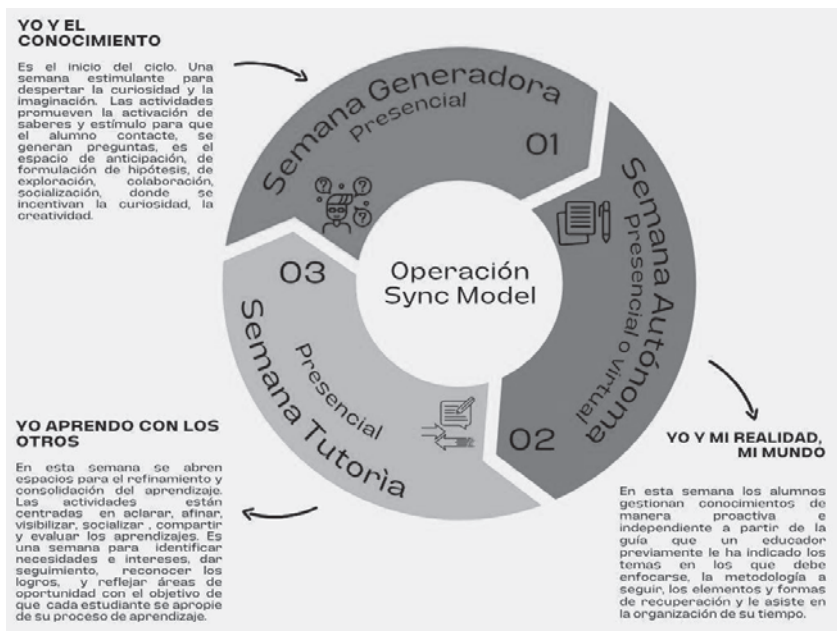
Synchronicity Model

El Synchronicity Model - Sync Model- es un modelo de vanguardia que se ha gestado en el CIH por más de 20 años, a través de procesos de innovación constante y consistente. El modelo se consolida en el ciclo 2020-2021, habilitando una experiencia de aprendizaje única para estudiantes y facilitadores.

El diseño del aprendizaje experiencial les lleva a sumergirse en diversas Experiencias de Aprendizaje -EA- a lo largo del ciclo escolar. Se garantizan así, los ejes fundamentales de reflexión y acción.

Las EA son diseñadas a partir de la metodología del aprendizaje basado en proyectos, con perspectiva interdisciplinar entre los distintos saberes y se integran dos elementos esenciales de nuestro Planteamiento Educativo: la realidad y la complejidad del contexto actual. Cada EA cuenta con objetivos particulares, y comparten entre sí, la intención de llevar a los estudiantes a reflexionar para poder accionar e intervenir en situaciones que la realidad les presenta. La metodología permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que les transforman a ellos, así como a su entorno.

El Sync Model consiste en generar un espacio de aprendizaje integrando tres momentos fundamentales, la conexión consigo mismos, la conexión con otros y la conexión con el entorno. Operativamente se hacen realidad a través de ciclos de tres semanas, cada una con un propósito particular, con objetivos y diseño específico.



Cada uno de los procesos de aprendizaje que se diseñan e intencionan, se acompaña y retroalimenta de manera continua, por los educadores desde alguno de los roles que ejercen: facilitador, mentor o asesor.

La práctica pedagógica y didáctica se realiza a través del entretrejo de los ejes filosóficos y pedagógicos: holístico, sistémico, colaborativo y de la complejidad; los cuales responden a nuestra concepción de ser humano, y nos permiten trabajar en su capacidad de trascender en la vida desde la conciencia individual y a partir del contexto actual.

La planeación e implementación de cada semana considera la realización de una serie de actividades coordinadas por parte de cada uno de los educadores de acuerdo al rol que desempeñan.

Evaluación para el logro

Una de nuestras prácticas pedagógicas claves ha sido la transformación en la mirada de la evaluación, transitamos de evaluación continua, a una evaluación para el logro como una manera coherente y natural para generar autonomía y apropiación del estudiante de su proceso de aprendizaje.

En un mundo cambiante, en el que las ideas se transforman a cada minuto, no hay lugar para procesos de aprendizaje y evaluación estáticos, ya que las generaciones para las cuales fueron creados ya no están en las aulas.

Los estudiantes de hoy se parecen más a su tiempo que a sus padres y necesitan métodos de aprendizaje y evaluación innovadores, integrales, complejos y flexibles a las necesidades de la actualidad.

Una evaluación para el logro se centra en el proceso real de aprendizaje del estudiante, a partir de la comprensión profunda de que el proceso educativo y quienes participamos en él constituimos un todo complejo y multidimensional. En la medida en que los saberes y temas se conectan y retroalimentan, cada parte del proceso se vuelve relevante y esencial para seguir indagando en los aprendizajes esperados. De esta manera los exámenes, proyectos y entregas pasan al siguiente nivel, al convertirse en una serie de pasos firmes dentro de la trayectoria de aprendizaje del estudiante que le llevan a integrar conocimientos y habilidades, así como a descubrir nuevos horizontes.

Así, y siguiendo a Sanmartí, nosotros también pensamos que “la evaluación debería de tener tres elementos: detectar los problemas del alumno, entenderlos y tomar decisiones para ayudarle a mejorar”.

Evaluar para el logro es desarrollar seres humanos integrales que logren apropiarse de herramientas para el mundo en el que les toca vivir. Personas que desarrollen vínculos afectivos amorosos, aprendan a dar solución a los problemas que se les presenten, encuentren la mejor forma de afrontar sus conflictos y asuman con dignidad y valentía las consecuencias de las decisiones que cada día toman.

Evaluar para el logro implica poner a la persona del estudiante al centro del proceso de aprendizaje que diseñamos y tener como propósito su logro, teniendo la conciencia de que cada alumno parte de un punto de arranque distinto, por lo tanto la valoración de su logro es siempre respecto de sí mismo con aquello que se le presenta como una posible ruta. El mayor interesado en transitar la ruta habrá de ser el mismo estudiante, convirtiéndose así en un aprendiz curioso de la vida misma.

Acompañar la aventura de SER humano, es la gestión CIH

Encontrar las maneras de equilibrar las relaciones, vínculos y acciones a partir del propósito que nos convoca y compartimos en el CIH ha sido, sin duda, una de las claves para que este sistema exista, se nutra y genere abundancia en todas sus expresiones. La gestión de los vínculos y la colaboración es un sello de nuestra comunidad.

El liderazgo ha sido planteado y asumido de forma individual, a la vez que es compartido y se ejerce con el otro, modelando así el liderazgo en los estudiantes; a partir de la clara apuesta de que ellos, sean líderes en todo momento, en sus espacios y proyectos.

La entidad que se hace cargo de la gestión en el CIH es el Consejo Directivo, el cual está conformado por la Dirección General y las Coordinaciones, mismas que se organizan por roles y responsabilidades habilitando una organización autogestionada, flexible y adaptable a los desafíos y las necesidades que se presentan.

Para responder a los ejes y principios del Planteamiento Educativo CIH, el liderazgo es:

- Una gestión permanente de los vínculos, proyectos y experiencias.
- Cercano y comunica para implicar a todos y cada uno de los que forman parte.
- Generador de condiciones favorables para que suceda “sí o sí” el hecho educativo.
- Promotor de un propósito compartido.
- Habilitador del desarrollo de la persona.
- Monitor de la distribución equitativa de las prácticas.
- Integrador del cambio en todo momento, para rediseñar y responder.

La gestión CIH:

1. Toma sistemáticamente la temperatura del contexto interno y externo, identifica necesidades, afina, re-construye, deconstruye para continuar en evolución tejiendo y entretejiendo el sistema.
2. Incluye la complejidad, con la mayor claridad y simplicidad posible.
3. Genera liderazgos al servicio del sistema, nunca solo de la persona, siempre desde y para el vínculo, invitando a la persona a mirarse a sí misma en su ser y estar.

4. Integra lo diverso: personas, personalidades, ideas, propuestas, habilidades, talentos, actitudes, experiencias.
5. Se centra en tres ejes:
 - a) Acompañamiento: caminar a un lado del otro, para facilitar su proceso de autodescubrimiento, personal y profesional.
 - b) Gestión: hacer que los procesos, metas y proyectos sucedan en tiempo, forma y con pertinencia.
 - c) Liderazgo consciente: implica darse cuenta y hacerse cargo de la influencia que tiene la persona del Directivo, en la habilitación u obstrucción del propósito

La gestión CIH tiene sentido para:

- La co-creación, potencializando las ideas y la manifestación de cada uno y del todo que juntos somos.
- Tejer y entretejer: a partir de la vinculación, la realidad, la intención, las personas, los procesos, los equipos, las acciones.
- La responsabilidad personal que me lleva a hacerme cargo de lo que apporto y dejo de aportar.
- La autonomía desde todos y cada uno de los que forman parte.
- Caminar hacia un sistema autogestivo.
- Hacer visible al Consejo Directivo como red de soporte para el sistema CIH.

Una gestión de lo que sucede en mí, en los otros y en el sistema:

- El ego que busca el control, el poder y el lucimiento individual no está invitado en los procesos de co-creación, es por eso que el trabajo personal honesto y profundo es una clave para provocar la gestión que nuestro sistema requiere, una

en la que abramos paso para que florezca la colaboración genuina.

- Cuida como algo preciado el equilibrio entre sistema y persona, soltando y tomando, equilibrando el dar y el recibir, para crear virtuosidad entre la persona y el sistema.
- Donde la persona se asume responsable de su equilibrio y coherencia, pues comprende que su ética es un elemento clave que pone al servicio de esto, que juntos co-creamos.
- Promueve activamente el autoconocimiento, el indagar quiénes somos, qué y cómo aportamos al propósito común.
- Se trabaja y promueve en los demás la propia identidad, conexión, equilibrio y resonancia de mi propósito personal, con el propósito del sistema de manera consistente y en continua evolución.
- Garantiza un proceso evolutivo, a partir del tejido y re-tejido.

¿Quién es quién en el CIH? Perfiles CIH

Somos Comunidad CIH

Juntos creamos la realidad en la que queremos vivir y juntos creamos el cambio.

Para el equilibrio en la Comunidad CIH, el quien es quien, se define por los órdenes del amor, se refiere a las reglas que se mantienen en el sistema.

1. El primero de estos órdenes es el de pertenencia: todos los miembros tienen derecho a pertenecer, tanto los que están, como los que ya se han ido. La exclusión, falta de reconocimiento o de cuidado; de alguno de ellos causa un desequilibrio.

2. El segundo es la jerarquía: los que llegaron antes tienen prioridad sobre los que llegaron después, así es como han de ser reconocidos y valorados.
3. El tercer orden consiste en la necesidad del equilibrio, entre el dar y recibir; solo puede haber equilibrio en las relaciones entre iguales.
4. La autogestión implica:
 - a) Trabajo con sentido humano
 - b) Relaciones de adulto a adulto
 - c) El colectivo siempre es más inteligente que el individuo
 - d) El individuo se hace responsable de su voz y la comparte
 - e) Se permite la imperfección y fallo como posible detonador del aprendizaje y mejora
 - f) No nos retiramos del vínculo, aunque haya conflicto, tensión o desacuerdo.

Además de un orden hay roles que jugamos, a través de los cuales ponemos al servicio del sistema nuestras habilidades, talentos y dones. Todos los roles son vitales para el sistema, son diseñados con un ADN particular, conviven a partir de una organización heterárquica que se auto organiza de manera vertical y reorganiza según se requiera.

ADN del Directivo

A partir del cuidado y la dignidad de la persona:

- Toma decisiones con una mirada integradora, amplia y aterrizada.
- Asume, se hace cargo y da cuenta de sus roles y funciones.
- Ejerce un liderazgo que desde la confianza, promueve vínculos constructivos y virtuosos.

- Modela, acompaña y guía a las personas y procesos desde y para el propósito CIH.
- Comunica de manera oportuna, asertiva y empática.
- Genera encuentros y conversaciones para tejer significados compartidos.
- Colabora generosamente y articula las distintas miradas en la construcción de una mirada compartida.
- Gestiona la incertidumbre de manera flexible y creativa desde la complejidad.
- Gestiona su mundo emocional desde la consciencia, responsabilidad y coherencia.
- Reta y cuestiona sus creencias y las colectivas para transformar lo que limita el potencial personal y del sistema.
- Se vive de manera segura, ligera, auténtica y fresca.
- Es un aprendiz que a partir de la curiosidad, crea e innova.

ADN de las y los educadores: profesores, asesores, mentores y articuladores

- Median conflictos y provocan, en todo momento un espacio seguro y de aprendizaje.
- Conocen y acompañan a cada estudiante desde sus sueños, necesidades, retos y potencial.
- Acompañan a crear y a conectar, a través del arte, del movimiento de su cuerpo, mente y emociones.
- Saben que solo una mente y corazón abierto, curioso y entusiasta es capaz de transformar, de pensar y crear realidades pertinentes, adaptativas, revolucionarias y cuando es necesario disruptivas.

ADN de las familias

- Guían y acompañan con atención y amor a su hijo o hija.

- Establecen límites sanos de acuerdo con la etapa de su hijo o hija, para habilitar la responsabilidad y la autonomía.
- Saben que el bienestar de su sistema familiar es clave en el desarrollo saludable de sus integrantes.
- Se transforman adaptativamente y se renuevan con flexibilidad ante la innovación, cambios y movimiento que presenta la etapa adolescente.
- Son constructores y promotores de puentes de comunicación activa y asertiva.
- Se viven con apertura y valorando la diversidad, donde prevalece el cuidado de la dignidad humana a partir de un trato cálido.
- Son conscientes de sus distintas dimensiones humanas y trabajan para su bienestar integral.
- Tienen una visión crítica y propositiva de la vida.
- Valoran la red de apoyo que representa una comunidad y se suman activamente a nutrirla.

ADN del estudiante

- Disfruta de aprender.
- Tiene curiosidad para indagar y cuestionar.
- Está abierto o abierta a la diversidad.
- Valora sus vínculos.
- Se mira a sí mismo o misma y es capaz de expresar sus gustos y aficiones.
- Sabe pausar e identifica aquello con lo que se siente cómodo o cómoda.
- Percibe al adulto como guía y aliado en su proceso de vida.
- Es capaz de identificar sus prioridades y traza una ruta básica para su aprendizaje.

- Cuenta con un nivel mínimo de *A1 en inglés* (Marco Común Europeo).
- Da cuenta de un desarrollo básico del pensamiento lógico.
- Comprende y expresa contenidos de manera verbal y escrita de acuerdo con su etapa de desarrollo.
- Está familiarizado con símbolos y razonamiento numérico.
- Es capaz de visualizar alternativas ante retos cotidianos que se le presenten.
- Cuenta con una inteligencia digital básica.
- Logra tener periodos eficientes de atención y concentración.

ADN del estudiante que egresa como Innovative Human

- Indaga, estructura y comunica la información de manera clara, ágil y pertinente.
- Sustenta una postura personal, crítica, reflexiva y propositiva ante los diversos hechos en su vida.
- Analiza y cuestiona la realidad que le rodea desde una visión local y global.
- Se vive en comunidad valorando la otredad y comprendiendo su interconexión e interdependencia.
- Crea lazos y vínculos sanos y duraderos.
- Es auténtico o auténtica y se vive desde su propia esencia.
- Es consciente de su mundo emocional y lo gestiona de manera constructiva y equilibrante.
- Se concibe y trabaja en el desarrollo de sus dimensiones: mental, emocional, física y trascendente para vivirse como ser humano integral.
- Construye la paz transformando sus conflictos de manera no violenta y asertiva.

- Crea espacios de diálogo y escucha activa para actuar de manera responsable y orientada hacia el bien de la comunidad.
- Es un ciudadano o una ciudadana digital capaz de accionar desde la congruencia en el mundo virtual.
- Construye, implementa y evalúa alternativas innovadoras que transforman su realidad.
- Vive su autonomía siendo responsable y haciéndose cargo de las consecuencias de sus actos.
- Gestiona la incertidumbre en su vida, siendo flexible y creativo o creativa ante los retos y desafíos.
- Reflexiona y encuentra estrategias para lograr sus metas.
- Toma decisiones considerando el impacto para sí mismo o misma, los y las demás y su entorno.

Nuestro impacto

Numeralia CIH

- Plasmar en datos concretos un proceso profundo, amplio y aparentemente intangible, nos permite evidenciar el camino a través de los datos que dan cuenta del impacto real de nuestras acciones. Así mismo, permite reconocer las decisiones clave que han generado impacto en el camino de la transformación hacia el sistema vivo y consciente que hoy somos.

Nuestro impacto

- 38 años acompañando y especializándonos en adolescentes (desde 1985)
- +1,800 egresados y egresadas

- +400 colaboradores que se han sumado a construir nuestro propósito

Apostamos por la ciudadanía digital

- 1ra Google Reference School de Jalisco desde 2020
- Certificación de Educadores (al 10 de mayo del 2023):
 - 30 docentes con Google Educador Nivel 1
 - 11 docentes con Google Educador Nivel 2
 - 2 educadores como Google Trainer
- Lo cual representa el 61.53% de educadores certificados por Google.

Formamos integralmente desde todas las dimensiones de la persona

- 1ra Organización Ética y Emocionalmente Ecológica de Latinoamérica desde 2021.
- 1ra Escuela en Jalisco en formar parte desde el 2022 de la red PACTEMOS por la Igualdad de la Secretaría de Igualdad Sustantiva para hombres y mujeres.
- Pioneros en México desde el 2000 en apostar por la Educación para la Paz y traer de España a Paco Cascón, pedagogo y especialista internacional.
- 3er lugar en el RECREA Challenge 2023 otorgado por la Secretaría de Educación Jalisco por el proyecto INclusión
- 1ra Secundaria Bilingüe de Jalisco.
- **1ra** Preparatoria Bilingüe en México.
- Somos parte desde hace más de 10 años de Quality Circle de International House, sello de calidad otorgado por nuestro programa de inglés y evaluación de generaciones a través de Cambridge Assessment English.

- Reconocimiento University of Cambridge: Global Education Guide to Excellence.
- Reconocimiento University of Cambridge: Inspiring Leadership & Innovation.
- Somos la escuela preparatoria en Jalisco que gradúa alumnos con el más alto nivel de inglés posible en la enseñanza del idioma (C2).
- Somos una de las 3 instituciones de Jalisco que prepara y aplica IELTS (International English Language Testing System), examen de idioma inglés más utilizado en el mundo.

Comunidad para todas y todos

- 6 de cada 10 de nuestros estudiantes tienen alguna beca o descuento.

Nos evaluamos

- 26 ciclos escolares implementando las pruebas de College Board como instrumentos de evaluación diagnóstica académica institucional.

Somos líderes en el ecosistema educativo y organizacional

- Miembro fundador y activo de la Asociación Jalisciense de Instituciones de Educación Media Superior (AJIEMS).
- Miembro fundador y activo de la Red de Colegios Particulares de Jalisco.
- Distintivo de Buenas Prácticas Laborales 2023 de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social de Jalisco.
- Miembro fundador y activo de la Red Latinoamericana de Organizaciones Autogestivas CoCrealia.
- Certificación Oficial en Protección Civil 2023 (se realiza cada año).

- Dictaminación de Infraestructura Física Educativa para Institución Particular del Estado de Jalisco (INFEJAL) 2023 (se realiza cada año).
- Certificados con el distintivo Best Place To Work, logrando estar dentro de las 10 BPTW de México y la número 1 en la Zona Occidente de México

Servimos a las causas sociales y ambientales

- Hemos colaborado con diversos proyectos de impacto social y ambiental y sumado a la misión de: Enlazando Tradiciones, TECHO, FM4, Tianguis del Reciclaje, Hogar Vicentino, Mairos, Mayama, Mi Gran Esperanza, Un Salto de Vida, El Refugio Casa dell Migrante, Mayto, entre otros.

Aprendemos experimentando

- Más de 90 viajes en territorio mexicano y 8 viajes internacionales, que han sido experiencias de aprendizaje y transformación para nuestros estudiantes.
- Más de 120 experiencias fuera del aula a sitios culturales, empresas, espacios naturales y ecológicos dentro de nuestro estado.
- Somos responsables del primer programa de radio en vivo para jóvenes en el sistema de Jalisco Radio: *La chava charla*

Formamos en emprendimiento

- Hemos acompañado la formación de 30 Proyectos Interdisciplinarios de Negocios (PIN).
- Actualmente colaboramos con más de 20 empresas, organizaciones y especialistas en reclutamiento que ofrecen escenarios de prácticas profesionales para nuestros estudiantes a través de la Experiencia de Aprendizaje “La chamba es la chamba”.

Becas de egresados

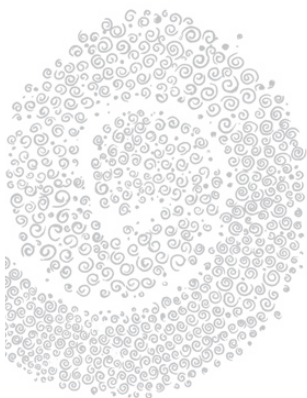
- Contamos con una Beca de Excelencia Humana del 100% con el ITESO desde el 2005.
- Más de 110 estudiantes becados entre 2005 y 2022 en universidades de prestigio como: ITESO, TEC, CIDE, UP, ITAM, Albany University, UNIVA, Universidad Marista, UAG, EBC y UVM.

Formamos artistas

- Hemos generado **10 ensambles artísticos** en recintos de talla internacional.
- Contamos con un colectivo artístico conformado por 8 disciplinas

Recuperación de esta reflexión: Ser Comunidad de Aprendizaje

- Ser Comunidad de Aprendizaje implica vivirnos como aprendices en todo momento, así como reconocer que la mirada, acompañamiento y colaboración del otro me y nos enriquece.
- En el CIH hemos fundamentado nuestra práctica educativa en estas dos claves y desde ahí han surgido acciones, procesos, estrategias y un modelo educativo disruptivo e innovador que inicia y termina con la persona al centro.
- Hoy somos una Comunidad de Aprendizaje dialogante, colegiada, profesional, innovadora, al servicio y con un profundo compromiso social, la cual, aquellos quienes desde lo más profundo de nuestro ser nos vivimos como educadores, imaginábamos utópica.
- Compartimos nuestro recorrido en las líneas previas, para dar evidencia y generar esperanza de que otro mundo, en el que colaborando seamos co-creadores de la realidad, es posible.



Autores

Gabino Cárdenas Olivares

Investigador educativo. Doctor en Educación por la Universidad La Salle. Posdoctorado en Currículo, Discurso y Formación de Investigadores por la Red Internacional Sobre Enseñanza de la Investigación, de la cual es miembro, al igual que de la Red Iberoamericana de Investigación y Formación de Posgrados en Educación, así como del Seminario Permanente de Investigación Recrea. Pertenece al Comité Internacional PIENSE del College Board. Profesor Jubilado de la Universidad de Guadalajara.

Flor Lizeth Arellano Vaca

Profesora titular de ITESO, Universidad Jesuita en Guadalajara. Doctora en psicopedagogía por la universidad de Montreal, pedagoga por la Escuela Normal Superior de Jalisco, Psicóloga y Maestra en investigación en ciencias de la educación por la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación son: educación para la ciudadanía mundial, aprendizaje transformacional, competencias socio afectivas y evaluación de competencias blandas.

Pedro Ravela

Profesor de Filosofía y en Uruguay y Magister en Ciencias Sociales y Educación. Especialista en evaluación educativa. Una larga trayectoria como investigadora y evaluador a gran escala. En los últimos años se dedica principalmente a investigar sobre la evaluación en aula y realizar talleres y espacios formativos con docentes. Autor de los libros ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?; Transformando las prácticas de evaluación a través del trabajo colaborativo; y Construir un Vitral. El acompañamiento pedagógico como herramienta de transformación (2023)

Carlos Calvo Muñoz

Chileno. Licenciado y profesor de filosofía por la Universidad Católica de Valparaíso. Doctor en Educación, por la Stanford University. Master of Arts: Antropología, Stanford University, y Master of Arts: Educación, Stanford University, EE.UU. Investigador posdoctoral en la Universidad de Stanford, EE.UU. y la Universidad de Lovaina, Bélgica.

Investigador sobre la contradicción entre el aprendizaje informal (educación) y las dificultades de aprender en la escuela, centrada en la repetición. Me he apoyado en la teoría del caos y las ciencias de la complejidad para proponer des-escolarizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolares apoyándonos en la propensión a aprender y a enseñar propia de todo ser humano.

Jacqueline García Fallas

Jacqueline García Fallas es profesora catedrática de la Universidad de Costa Rica. Actualmente es directora del Instituto de Investigación en Educación, directora del Programa de Doctorado en Educación y Vicedecana de la Facultad de Letras. Realizó es-

tudios de Doctorado en Educación en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica. Tiene una Licenciatura en Filosofía por esta misma casa de estudios. Cuenta con una especialización en Psicología Cognitiva Aplicada a Ambientes Informáticos por Universidad Federal de Rio Grande del Sur, Brasil. Actualmente participa en las siguientes redes, Red de Lectoescritura Inicial para Centroamérica, socia fundadora (RED-LEI), 2018, RedKipus, 2017, Red Iberoamericana de investigación y formación en posgrados en educación (RIIFPE), 2020 y Red de Estudios en política educativa (ReLePe), 2020.

María Eugenia Castillo Alarcón

Colombiana. Licenciada en Educación con Énfasis en Matemáticas, Lengua Castellana, Especialista en Lúdica y Desarrollo Cultural, Especialista en Usos Pedagógicos del Audiovisual, Magister en Educación. Candidata a Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de La Salle. Bogotá-Colombia

Johann Pirela Morillo

Venezolano/Colombiano. Licenciado en Bibliotecología y Archivología, Magíster en Museología. Doctor en Ciencias Humanas, Postdoctorado en Ciencias Humanas, Magister en Educación. Mención: Currículo. Docente de pregrado y posgrado adscrito al Programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística de la Universidad de La Salle, en Bogotá-Colombia y a la Maestría en Gestión Documental y Administración de Archivos de la misma Universidad, en ambos programas dicta asignaturas sobre investigación. Líder del grupo de investigación: Información, desarrollo y sociedad,

Manuel Moreno Castañeda

Desde 1964 ha sido profesor en todos los niveles educativos. Hasta 2016, profesor de Historia y rector del Sistema de Universidad Virtual en la Universidad de Guadalajara. Desde 1980 a la fecha se ha dedicado al estudio y docencia en educación a distancia y desde 1989 a la administración de programas en esta modalidad, además de asesorar proyectos en México y otros países. Ha participado en diversas organizaciones como el Consorcio Red de Educación a Distancia, del que fue vicepresidente por México; en el Comité Científico del Internacional Council for Distance Education; fungió como primer Director Ejecutivo del Espacio Común de Educación Superior en México en 2007 y 2008 y Presidente de la Asociación Universitaria Latinoamericana en los años 2010 a 2012.

Ha recibido varios reconocimientos a su trabajo, entre ellos: El reconocimiento de la ANUIES por sus aportaciones a la educación a distancia en México; Embajador de la Universidad Abierta de Venezuela; Doctor honoris causa de la Universidad de los Ángeles de Chimbote del Perú y de la Universidad Virtual del Estado de Michoacán de México; el Premio por Vida y obra de la Red Europea y Latinoamericana de Educación Continua y el reconocimiento de la Asociación Universitaria Latinoamericana y el Campus Virtual Latinoamericano.

Liliana Lira López

Doctora en Educación por la Universidad La SALLE, investigadora y coordinadora académica del Doctorado en Educación en la Universidad Marista de Guadalajara, Jubilada de la Secretaria de Educación Jalisco. Trabaja las líneas de: formación profesional, formación de investigadores y pedagogías situadas. Es miembro

del Seminario de investigación ReCrea y de varias Redes de Colaboración Académica.

Cuahutemoc Cruz Herrera

Cuauhtémoc es un joven jalisciense formado en la educación pública del estado y apasionado por crear un impacto en la educación de los estudiantes Jaliscienses, en especial en el área de STEAM. Cuauhtémoc es ganador del premio al ciudadano global del año por parte de Macalester College en 2019. En 2022, Cuauhtémoc recibió la maestría en Análisis y Políticas Educativas de la Escuela de Postgrado de Educación de Harvard. Desde 2018 se desempeña como director de Ciencias Exactas y Habilidades Mentales en la Secretaría de educación del estado de Jalisco.

Nadia Soto Chávez

Nadia es Maestra en Educación con más de 25 años de experiencia en el ámbito educativo. Ha ocupado diversos cargos directivos en el sector educativo tanto público como privado, en los cuales destaca su experiencia en el diseño de estrategias, modelos, programas y proyectos de ámbito académico para el desarrollo educativo teniendo como base la investigación. Desde 2018 se desempeña como Directora General de Programas Estratégicos en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

Maricela Esquivel Dominguez

Es Licenciada en ciencias de la comunicación por la UNIVA, Maestra en Educación con especialidad en pedagogía por el ISIDM, tiene una especialidad en educación cognoscitiva por el ITESO. Ha sido docente de español, en la maestría en educación con intervención de la práctica educativa MEIPE y de la Normal

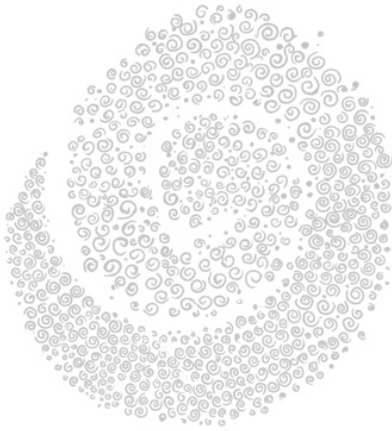
de Arandas. Jefa de enseñanza y subdirectora técnico pedagógica de la Dirección de educación secundaria general. Coordinadora del Programa de Formación de Directivos por competencias de la SEJ. Directora de la Escuela Secundaria general 51 y Directora de la Escuela Secundaria general 75. Es asesora en CEMEJ.

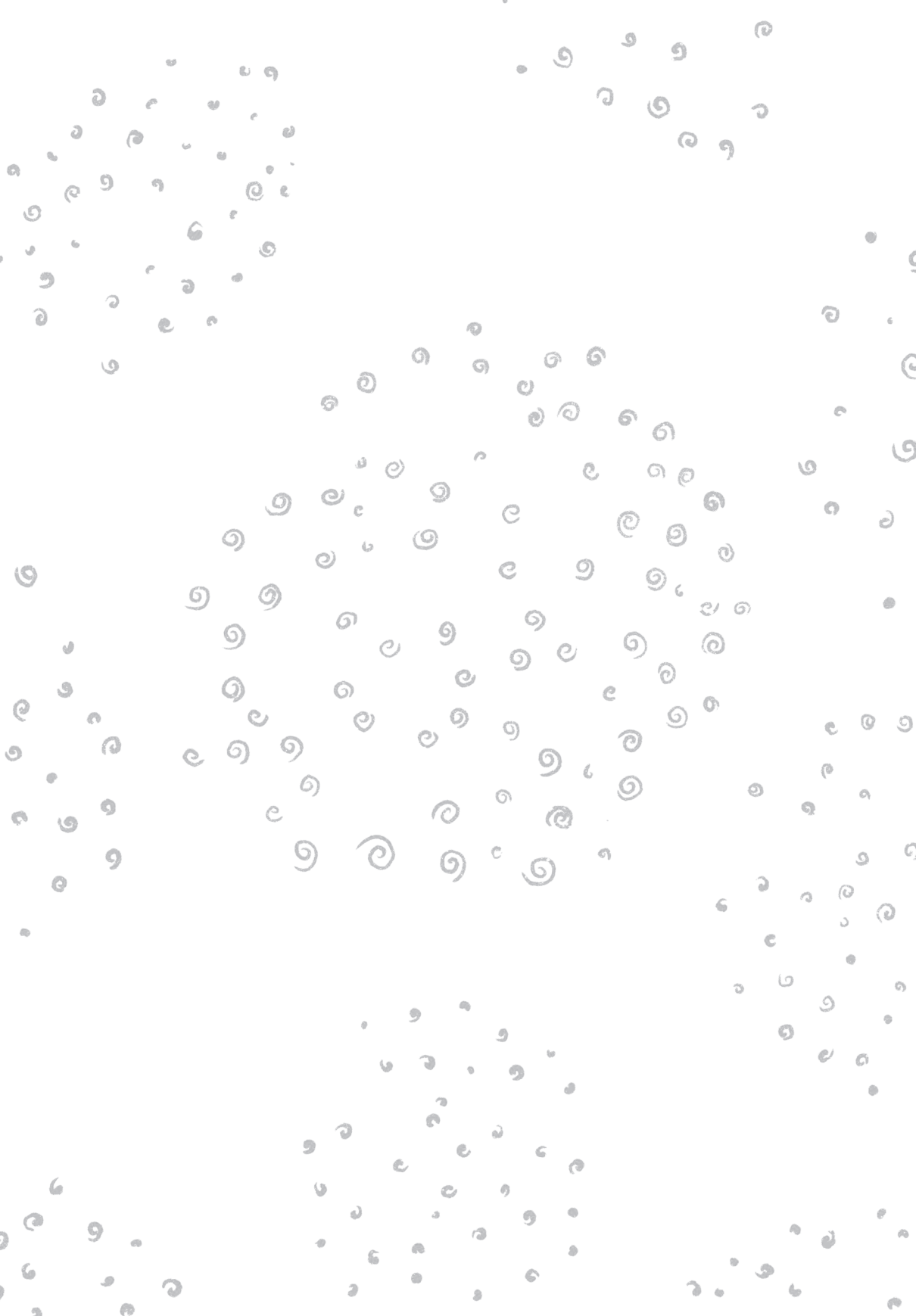
Maria Amelia Alcantar Gutierrez

Es Doctora en letras por la Universidad de Guadalajara. Se ha desempeñado como docente y directivo en educación primaria y secundaria. También laboró como docente de licenciatura y maestría. Actualmente se encuentra jubilada del sistema de educación, en el cual laboró por 50 años. En atención a sus méritos ha recibido la Condecoración Honorosa Causa. Se ha nombrado Maestra de vida.

Sandra Heidi Wäckerlin López

Sandra Heidi Wäckerlin López ha sido directora del CIH por más de 22 años. Es licenciada en Comercio Internacional por el ITESM, campus Guadalajara, Master in Business Leadership por DUXX Escuela de Graduados en Liderazgo Empresarial y Máster en Ecología Emocional por el Instituto de Ecología Emocional de Barcelona. Fundadora de la Red de Colegios Particulares de Jalisco y Presidenta de la Asociación Jalisciense de Instituciones de Educación Media Superior. Es miembro fundador y activo de la Red Latinoamericana de Organizaciones Autogestivas CoCrealia.







Recrea
Educación para refundar 2040

 **CEMEJ**
Comisión Estatal para
la Mejora Continua en Jalisco

 **Educación**

