

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia

Compiladora y editora académica
Dora Inés Arroyave Giraldo

UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA



e-ISBN: 978-628-7524-05-7

Colección Perfiles

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia

Dora Inés Arroyave Giraldo
Compiladora y editora académica

Medellín, 2021



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA**



Arroyave Giraldo, Dora Inés

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia/Dora Inés Arroyave Giraldo (Autora y Compiladora).

—Medellín: Editorial Bonaventuriana, 2021

295 p. —(Colección Perfiles)

Incluye referencias bibliográficas

e-ISBN: 978-628-7524-05-7

1. Educación superior; 2. Métodos de enseñanza; 3. Salud pública; 4. Desarrollo social.

379

A553

© Universidad de San Buenaventura Medellín



Colección Perfiles

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia.

Compiladora: Dora Inés Arroyave Giraldo.

Autores: Dora Inés Arroyave Giraldo, David Castañeda Cardona, Noelva Eliana Montoya Grisales, Roger Alexander González Ramírez, Leonardo Raúl Brito, Nora Cecilia Mesa Agudelo, Diego Fernando Pinzón Pérez, Eliel Enrique Doria Mesquidaz, Maribel Botero Botero, Gynna Lycseth Angarita Aldana, Luz Niyereth Vásquez Acevedo.

Universidad de San Buenaventura Medellín

Universidad de San Buenaventura Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2021

Universidad de San Buenaventura Medellín

Coordinación Editorial Medellín

Carrera 56C N° 51-110 (Medellín)

Calle 45 N° 61-40 (Bello)

PBX: 57 (4) 5145600

editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.usbmed.edu.co

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

Coordinación editorial: Daniel Palacios Gómez.

Asistente Editorial: Laura Catalina Blandón Isaza.

Corrección de estilo: Camilo Herrera Rodríguez.

Diseño y diagramación: Carlos Gaviria Peña.

Ilustración de carátula: Carlos Gaviria Peña.

Las opiniones, originales y citas son responsabilidad de los autores. La Universidad de San Buenaventura salva cualquier obligación derivada del libro que se publica. Por lo tanto, ella recaerá única y exclusivamente sobre los autores.

Los contenidos de esta publicación se encuentran protegidos por las normas de derechos de autor. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

e-ISBN: 978-628-7524-05-7

Cumplido el Depósito Legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).

Noviembre de 2021

Contenido

Introducción	6
<i>Dora Inés Arroyave Giraldo</i>	
Roles, prácticas, dinámicas de la gestión educativa, pedagógica y didáctica en tiempos de cambio	17
<i>Dora Inés Arroyave-Giraldo</i>	
Convergencia epistemológica e interculturalidad ante la incertidumbre sanitaria internacional del coronavirus	45
<i>David Castañeda Cardona</i>	
Enseñar o aprender: el dilema de la educación en tiempos de pandemia	73
<i>Noelva Eliana Montoya Grisales</i>	
Romper el paradigma: retos de una escuela que se resiste a dejar de luchar	91
<i>Róger Alexander González Ramírez</i>	
Sentidos de lo humano en la escuela desde una perspectiva crítico-integradora	112
<i>Leonardo Raúl Brito</i>	
La inevitable transformación educativa: posibilidades, perspectivas y desafíos del momento actual	138
<i>Nora Cecilia Mesa Agudelo</i>	

Una educación verdadera es una educación que resuelve problemas	163
<i>Diego Fernando Pinzón Pérez</i>	
Educación de calidad para una equidad social	192
<i>Eliel Enrique Doria Mesquidaz</i>	
Educar para una humanidad más humana, justa progresista y solidaria	215
<i>Maribel Botero Botero</i>	
Aprendizajes, retos y posibilidades para la educación rural en tiempos de pandemia	239
<i>Gynna Lycseth Angarita Aldana</i>	
La escuela actual: aprendizajes en comunión con el contexto y la alteridad	262
<i>Luz Niyereth Vásquez Acevedo</i>	
Conclusiones	281
Sobre los autores	288

Introducción

Este texto académico da cuenta del momento de cierre de un proceso de formación doctoral: el seminario de línea. En la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* del doctorado en Ciencias de la Educación se presenta una guía de lecturas a modo de compilado para los seminarios de línea (Arroyave 2020a, 2020b), estructurada en tres grandes apartes: *epistemologías emergentes, algunas pedagogías latinoamericanas y educación siglo XXI*, cada una con diversos autores de capítulos y artículos académicos de la temática en cuestión.

Ahora bien, la justificación de la *multirreferencialidad*¹ para la producción de los libros académicos de la línea *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* “se presenta como una vía que permite distinguir y analizar diversas teorías relacionadas con la educación [y el currículo], posibilitando la selección

¹Jacques Ardoino caracteriza tres multirreferencialidades en la propuesta del modelo de análisis multirreferencial:

1. Una *multirreferencialidad comprensiva* a nivel del enfoque clínico: forma de escucha destinada a la familiarización de los intervinientes con las particularidades indexicales y simbólicas, así como con las significaciones propias de los *allant-de-soi*, formas triviales puestas en marcha espontáneamente por sus colegas.
2. Una *multirreferencialidad interpretativa* ejercida igualmente a nivel de las prácticas, a partir de datos precedentes y que pretende un cierto tratamiento de este material a través de la comunicación.
3. Una *multirreferencialidad explicativa*, más interdisciplinaria y orientada hacia la producción de saber. Aquí hay una dificultad para el pensamiento: la heterogeneidad evidente entre las multirreferencialidades comprensivas e interpretativas, por un lado, ligadas a la escucha y ordenadas según la temporalidad y la multirreferencialidad explicativa —que supone referenciales heterogéneos exteriores— siempre ordenada con base en una especialización al menos ideal. (1993, p. 5)

de las más adecuadas para la generación de conocimiento” (Hernández y Cuevas, 2017, p. 4). En esa misma línea de pensamiento, Carrillo y Reyes lo precisan:

La tendencia multirreferencial de generar y aplicar el conocimiento de la educación resulta actual, novedosa y visionaria para enfrentar la diversidad, multidimensionalidad y complejidad de la educación en sus distintos tipos; niveles; exigencias locales, nacionales e internacionales; tendencias; fines; contenidos; roles de educandos y educadores; métodos, estrategias y experiencias de aprendizaje y enseñanza; evaluación interna y externa. (2009, p. 25)

Adicionalmente, el profesor Roberto Manero Brito, en una conferencia magistral sobre multirreferencialidad y conocimiento en el marco del Segundo Taller sobre Multidisciplina dictado el 20 de junio de 1997 en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, UNAM, México, expresa que:

La perspectiva multirreferencial supone un sujeto políglota, que sepa “navegar” o “viajar” en y a través de perspectivas, para que pueda realizar su trabajo de reconocimiento, discriminación, diferenciación, articulación y conjugación de elementos de dichas perspectivas para un conocimiento más completo de la realidad. (1997, p. 120)

Así las cosas, presentamos a ustedes “una lectura plural, desde distintos ángulos, de los objetos que se quiere aprehender” (Arduino, 1993, p. 1), como un asunto logrado mediante el desarrollo de la lectura reflexiva, crítica, analítica y propositiva de los textos expuestos en las guías de los seminarios de línea que cada autor realiza. En ese sentido, se fecundan momentos de goce intelectual para complementar y establecer interrelaciones teórico-conceptuales desde otras perspectivas, y así generar algunas construcciones epistemológicas y metodológicas para la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo*.

Ahora bien, este libro se construye en coherencia, por un lado, con la premisa de que “la perspectiva multirreferencial no solo requiere, sino que obliga a integrar significantes que provienen de distintos campos conceptuales y distintas tradiciones de pensamiento” (Martínez, 2016, p. 56), y, por otro lado,

con la tendencia de “hacer viva una Teoría Crítica en la actualidad [...] [que] supone la cuestión acerca de cómo mantener presente la idea de ‘un posible ser de otro modo’ (*ein mögliches Anderssein*)” (Leyva, 2005, p. 17). Finalmente, en el contexto del COVID-19, con la convicción de que como pandemia y como “devenir histórico nos arrastra, exponemos aquí unas ideas-guía y de propuestas para abrir caminos de transformación” (Morin, 2020, p. 49).

Así entonces proponemos, en esta edición especial de la obra *Estudios Multirreferenciales Sobre Educación y Currículo*, capítulos y autores con una diversidad temática desarrollada en cada producción y una pluralidad formativa, dando cuenta de las lugaridades² desde donde se comprenden, interpretan y explican, es decir, desde donde se multirreferencian cada uno de los escritos.

El primer capítulo, titulado “Roles, prácticas, dinámicas de la gestión educativa, pedagógica y didáctica en tiempos de cambio”, de Dora Inés Arroyave Giraldo, formada como docente Integral de Educación Especial, licenciada en Pedagogía Reeducativa, magíster en Educación con énfasis en Procesos Curriculares y doctora en Educación, se compone de dos grandes apartados. El primero, denominado “Algunos escenarios para la gestión educativa, pedagógica y didáctica en tiempos de cambio”, expone cuatro ejes claves de transformación: organización y ambiente escolar, formas de enseñanza, relaciones pedagógicas y rol docente. En el segundo apartado aborda las aproximaciones a una gestión educativa incluyente. Para tal fin, se esbozan (otras) concepciones para transformar la gestión educativa, además de tránsitos hacia nuevos roles, dinámicas y prácticas para la escuela que viene, argumentando en cada aspecto pistas para tener éxito en la práctica. La autora parte de los planteamientos de que la gestión educativa, pedagógica y didáctica pospandemia, como proceso de un sistema educativo, deberá emprender desde el hoy, a partir de las reflexionamos del sentido que tendrá, “en la escuela que viene”: una escuela replanteada, reconfigurada, pues se sabe que la situación provocada por el COVID-19 ha abierto la puerta a la generación de innovación organizacional, relacional y administrativa para todos los miembros de la comunidad

²“Somos, tal vez, como producto social un vehículo de etiquetas, marcas. Lo que somos tiene un marcaje de lugaridad, que nos hace ser lo que creemos ser y lo que los otros creen que somos; lugaridad como contexto simbólico pensado-sentido-vivido, producido desde la interpretación colectiva de las historias culturales que definen imágenes identitarias plurales y diversas” (Vázquez y Pérez, 2009, p. 654).

educativa. En síntesis, deja entrever que las grandes tragedias no crean solamente nuevas realidades, sino que también nos hacen meditar sobre otras que ya existían y que, en el caso de asumirse, como actor/autor educativo, se puede aportar a la transformación desde el quehacer y la experiencia como sujetos políticos y creadores.

En el segundo capítulo, “Convergencia epistemológica e interculturalidad, ante la incertidumbre sanitaria internacional del coronavirus”, David Castañeda Cardona, formado como licenciado en Filosofía y Educación religiosa y Administrador de empresas, afirma como escritor que el panorama internacional de adaptaciones que ha experimentado la humanidad en medio de la incertidumbre sanitaria contemporánea, vivida a causa del SARS-CoV-2 (coronavirus), durante el inicio de este decenio de los años veinte, ha representado transformaciones en diversos ámbitos de la vida cotidiana, como el de la salud, el laboral, el familiar, el social y, por supuesto, el “educativo”. Sobre este último ámbito resalta las adaptaciones curriculares en la regulación de tiempos, espacios, conocimientos y recursos, siendo trascendental analizar la influencia de los medios informáticos masivos y las herramientas tecnológicas de comunicación en la labor de legitimar el conocimiento “positivista”, como el único capaz de ofrecer un salvavidas para la humanidad en medio de la emergencia global. Castañeda considera que ante la inmersión en una realidad compleja, auspiciada por un virus que ha retado las capacidades físicas e intelectuales del ser humano —donde parece evidente que, a mayor grado de complejidad, resulta proporcional un mayor grado de inutilidad de “leyes universales”—, deberíamos entonces hablar de convergencia y conjugación de saberes, paradigmas epistemológicos, comunidades, cosmovisiones y estilos de vida, como los de las minorías étnicas latinoamericanas, ya que se puede contribuir al restablecimiento de una “nueva normalidad”, tanto desde el aporte individual como comunitario. Así, esta experiencia de inflexión puede convertirse en un valioso insumo para resignificar y sobre todo proponer nuevas misiones y prácticas en relación al *statu quo* de la realidad educativa latinoamericana.

En el tercer capítulo, “Enseñar o aprender el dilema de la educación en tiempos de pandemia”, Noelva Eliana Montoya Grisales, licenciada en Educación Física y magíster en Ciencias de la Educación, plantea que el proceso educativo es cambiante, y que debe articularse a la dinámica de los contextos

y las personas. No obstante, ni la educación ni muchos de los procesos humanos estaban preparados para enfrentar un evento que cambiará las formas y maneras de relacionarse y convivir. Esto representó una serie de retos para los actores educativos, docentes y estudiantes, que implicó no solo seguir con las responsabilidades que involucran al proceso formativo, sino también la vida familiar y comunitaria. El texto se presenta como una reflexión teórica que enlaza la realidad actual provocada por el COVID-19 en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta diferentes formas de acceder al estudio de la realidad y la producción de conocimiento, enlazado con el entendimiento de este proceso como un asunto relacional entre los actores y el medio ambiente. En definitiva, se trata de un texto que, desde la complejidad y la exploración de múltiples perspectivas, intenta comprender y aportar a la dinámica actual, sin desconocer lo que se ha hecho, lo que se puede abordar y los ideales que se pueden perseguir desde la educación.

Roger Alexander González Ramírez, licenciado en Lengua Castellana y Comunicación, especialista en Administración Educativa y magíster en Educación, muestra en el cuarto capítulo, titulado “Romper el paradigma, retos de una escuela que se resiste a dejar de luchar”, algunas consideraciones alrededor del devenir cultural e histórico de los pueblos y su relación con conceptos como currículo, escuela y maestro. A su vez, explora las relaciones que históricamente ha construido la escuela con la sociedad, y desde dicho vínculo establece algunos aspectos clave para entender la escuela en relación con los fenómenos sociales. El autor hace lo anterior para presentar la formación como una elaboración humana que mueve a los individuos a su comprensión histórica individual y colectiva. En un segundo apartado, invita a entender la construcción de saberes desde la polifonía que componen a los contextos y a sus habitantes, haciendo énfasis en las comunidades periféricas y los saberes que en ellas residen. Para lograrlo, da cuenta de la segregación que por décadas han sufrido las manifestaciones conceptuales que se ubican por fuera de la academia y de los paradigmas clásicos en la construcción de conocimiento. En la última parte presenta una reflexión sobre la pandemia derivada del COVID-19. En ella se plantean elementos que ubican la escuela como un espacio protector, que en medio de la dificultad hizo reingeniería para llegar a los territorios desde nuevos formatos y dispositivos, con el ánimo de seguir forman-

do en medio de la zozobra que implica el miedo al contagio, con el único objetivo de ser un referente social en tiempo de crisis.

En el quinto capítulo, “Sentidos de lo humano en la escuela desde una perspectiva crítico-integradora”, Leonardo Raúl Brito, licenciado en Español y Literatura y magister en Pedagogía, pone de manifiesto la fragilidad de los seres humanos, desde el tema titulado “Nuevo paradigma y descolonización de la naturaleza. Resistencia y transformación posibles”, y presenta a discusión un nuevo paradigma —humanista y ecológico— como resistencia al paradigma tradicional. Por otro lado, expone en otros apartados un breve panorama de la realidad y los retos actuales de la escuela. Posteriormente, a través del desarrollo temático, hacia una mirada de lo humano, el autor plantea unas ideas generales sobre el ser humano desde la antropología filosófica, y pone en consideración cuatro perspectivas de lo humano susceptibles de abordarse en la escuela. Finalmente, concluye que la escuela, para responder a los retos de la educación actual y del futuro, debe dirigir su reflexión, discurso y acción hacia la integración de nuevas maneras de conocer y comprender el mundo. Así, sería posible reconstruir las relaciones éticas del ser humano con lo que y con quienes lo rodean y determinan. Para ello, es necesario la valoración de su dimensión afectiva, ecológica y crítica.

En el sexto capítulo, “La inevitable transformación educativa: posibilidades, perspectivas y desafíos del momento actual”, Nora Cecilia Mesa Agudelo, como autora formada en Ingeniería Informática, especialista en Pedagogía de la Virtualidad y magister en Educación, propone un texto reflexivo que da cuenta de algunas aproximaciones importantes en torno a los retos que enfrenta el mundo actual y, de manera particular, la educación, estableciendo cómo esta última es el resultado de las condiciones históricas y de los modelos y paradigmas preexistentes. La autora parte de algunas consideraciones en relación con los elementos característicos de la crisis actual y la necesidad de replantear los sistemas educativos, que no hacen otra cosa que reafirmar dicha situación. De igual manera, profundiza en torno a recuperar el sentido de la educación y sus propósitos fundamentales, más allá de obedecer a los sistemas políticos y económicos del momento, para propender por mejorar las condiciones de vida personal y social del ser humano, posibilitando igualdad de condiciones y oportunidades que permitan el disfrute de una vida digna

y justa. De otro lado, y como elemento central, el capítulo retoma conceptos importantes de autores y propuestas latinoamericanas que van marcando la pauta en torno a posibles caminos, principios orientadores y puntos de partida para lograr la deseada, pero también inevitable transformación educativa. Finalmente, resalta el compromiso y la responsabilidad de los distintos actores, tanto desde el ámbito político, económico social y cultural, así como el de quienes lideran los procesos educativos. Frente a este último aspecto, Mesa establece puntos críticos y fundamentales para la reflexión y sobre todo para la posible acción y configuración de una educación renovada, que rompa con los paradigmas tradicionales y responda a los retos del momento actual.

“Una educación verdadera es una educación que resuelve problemas” es el título del séptimo capítulo, escrito por Diego Fernando Pinzón Pérez, licenciado en Filosofía y Educación Religiosa y magíster en Dirección Estratégica con especialidad en Gerencia. Como autor, sugiere que el tiempo de hoy, tiempo de pandemia, se ha convertido en uno de los retos más grandes para la humanidad digital del último siglo. Además, afirma que la respuesta de la educación como sistema y como pedagogía ha sido parca e ineficaz ante la crisis generada por el COVID-19, haciendo emerger unos asuntos que desvelan la falta de una formación para la resolución de problemas de todo tipo: ambiental, bélico, social y sanitario, ejemplos del nuevo escenario que reclama una educación verdadera que los resuelva. Por lo tanto, en el capítulo se revelan las dificultades del currículo para favorecer la resolución de problemas, enriquecido por la complejidad, la interculturalidad y un aprendizaje útil/práctico en la vida cotidiana de los estudiantes. En ese sentido, insiste que es indispensable que los maestros retomen la resolución de problemas de manera social y educativa, como el nuevo tablero de aprendizajes para la vida. Hoy, más que nunca, se requiere una pedagogía y una didáctica creativas, enriquecidas por la inteligencia compleja que se presenta como un potenciador de los esquemas cognitivos de los sujetos de la comunidad educativa, que abordan los problemas con un pensamiento que va de lo simple a lo complejo, de lo dinámico a lo estático y viceversa, en el intento de transformar/construir un sujeto-sociedad-planeta en armonía.

En el octavo capítulo, “Educación de calidad para una equidad social”, Eliel Enrique Doria Mesquidaz, formado en Química y magíster en esta misma cien-

cia, asegura que las condiciones actuales que vive la humanidad a causa de la pandemia han revelado la verdadera naturaleza de las poblaciones mundiales, manifestando inequidades sociales marcadas en América Latina. En ese sentido, el autor considera necesario replantear los objetivos que permitan minimizar los impactos generados en la salud humana, además de lo social, económico, político y educativo. Por lo tanto, cree que la mirada no debe girar hacia el norte, sino hacia el sur, donde pertenecemos, y ejecutar nuestra genética ancestral para ser parte de la naturaleza de la que durante mucho tiempo creímos estar por encima. También propone la necesidad de valorar la pluridiversidad en la que estamos sumergidos, y que constituye nuestra historia, por lo que sentencia que la educación puede ser ese *clinamen* que permita cambiar nuestra realidad. Invita pues a la reflexión de la educación como transformadora social, de manera que se alcance una justicia colectiva, y reconoce a los docentes como los llamados a brindar a las comunidades una educación con calidad, con esperanza y posibilidad de crecer en lo común, liberar la mente. En suma, enseñar a levantar la voz para que estas comunidades puedan ser escuchadas, y así luchar por los derechos y romper con las cadenas de la dominación capitalista, construir sueños posibles, hacia una educación como una revolución social, que permita una mutación cultural, donde la felicidad no sea individual, sino una en comunidad, que perdure a través de las generaciones futuras.

El noveno capítulo, “Educar para una humanidad más humana, justa, progresista y solidaria”, propuesto por Maribel Botero Botero, licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y magíster en Educación, se configura, desde una mirada a la realidad, manifiesta por un enemigo invisible que hizo posible visibilizar en el mundo un sinnúmero de condiciones, problemáticas y limitantes en materia educativa, política, social, económica y ambiental, las cuales habían permanecido invisibilizadas ante los ojos de un ser humano esclavo del capital, la riqueza, el poder, y que había olvidado que ocupa un pequeño lugar en este vastísimo planeta. La autora asevera que al escucharse la voz de la naturaleza se pueden repensar las relaciones que el ser humano ha configurado consigo mismo, con el otro y con su hábitat, para sopesar la existencia de problemáticas sociales y ambientales derivadas del modelo de desarrollo capitalista al que asiste la humanidad. El capítulo plantea la necesidad de un cambio de paradigma, a partir de la concreción de alternativas de encuentro de conocimientos que permitan acercarse a la com-

prensión de la vida y la naturaleza desde la posibilidad de un diálogo entre el saber científico y los demás saberes que confluyen en la sociedad. Como posibilidad para un cambio de paradigma, deroga a la escuela la tarea inmediata de humanizar los procesos formativos desde la institucionalización de una escuela inclusiva, democrática, innovadora, abierta a todos los pronombres y a partir de una educación pertinente, contextualizada, en armonía con la naturaleza, justa, progresiva, solidaria, pero sobre todo humana, muy humana.

En el décimo capítulo, “Aprendizajes, retos y posibilidades para la educación rural en tiempos de pandemia”, Gynna Lycseth Angarita Aldana, como autora licenciada en Química, especialista en Ciencia y Tecnología de Alimentos y magíster en Educación, reflexiona sobre la situación de crisis global que vivimos y cómo se ha visto acentuada por la pandemia. Se parte de exponer cómo esta crisis ha fomentado el surgimiento de un nuevo paradigma, con un sentido holístico, el cual se enfoca desde la educación para observar los retos y las posibilidades que surgen en la escuela. Dentro de dichas posibilidades, resalta el buen vivir, visto, más allá de una utopía en sentido negativo, como un constructo de oportunidades para la escuela. Finalmente, la autora presenta las dificultades, brechas y posibilidades que la pandemia ha logrado excavar en la educación pública en un contexto rural. Afirma que la reflexión y exposición que realiza constituye una invitación a consolidar una escuela en la que el buen vivir trascienda, en el que todos estamos en constante aprendizaje del otro y en el que se asume al ser humano desde y en todas sus dimensiones, con una educación como derecho humano fundamental, que genera espacios democráticos para toda la comunidad educativa y que además está preocupada por la defensa de la naturaleza y el valor histórico-cultural.

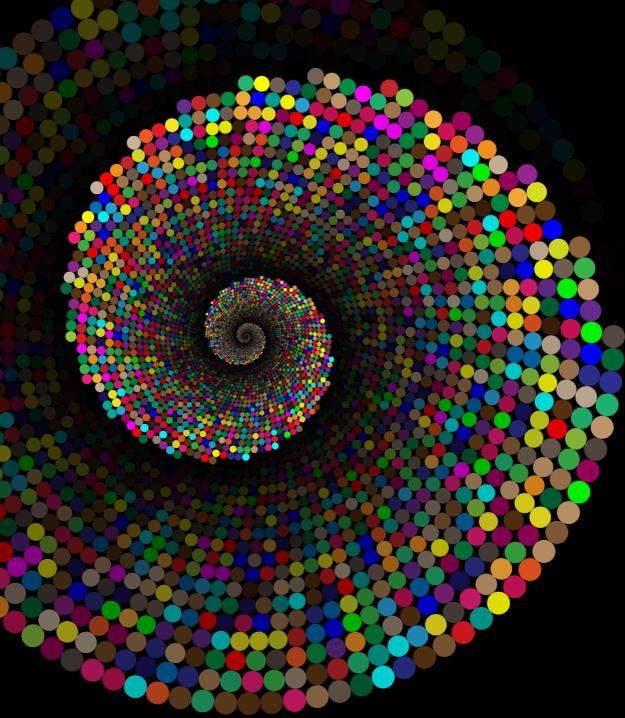
Finalmente, el undécimo capítulo, titulado “La escuela actual: aprendizajes en comunión con el contexto y la alteridad” y escrito por Luz Niyereth Vásquez Acevedo, con formación en Estadística Informática, traductora Inglés-Francés-Español, especialista en Gerencia Educativa y magíster en Administración de Instituciones Educativas, despliega una reflexión sobre los procesos vivenciados al interior de la escuela, en términos de los aprendizajes para la vida que se desarrollan en los educandos, de manera que les permitan una proyección a la comunidad a través de una interacción consciente y responsable con el contexto que les rodea. En un primer momento, plantea la reflexión en torno

a la escuela como un escenario que trasciende la transmisión del conocimiento hacia una ciudadanía que reconoce la alteridad. Posteriormente, enfatiza en la importancia del acto educativo en relación a una transformación ciudadana orientada bajo los principios de equidad y justicia social, como aporte al buen vivir de las comunidades educativas. También plantea la necesidad de asumir posturas críticas en la formación de ciudadanos éticos, corresponsables con las comunidades y abiertos a la alteridad. Para finalizar, la autora presenta la escuela en el contexto actual de la pandemia y los retos que deja esta experiencia al campo de la educación, especialmente a la formación de niños, niñas y adolescentes.

Con el libro se pretende “abrir los posibles”, al decir de [Michel de Certeau \(1999, p. 7\)](#), impactando con ideas, pensamientos y acciones, a quienes forman y se forman como docentes, a quienes ejercen esta profesión o la gestión de instituciones educativas y a investigadores interesados en estas temáticas. Por esta razón, se presentan al final de cada capítulo estrategias didácticas para que el lector, sobre todo si es estudiante en proceso de formación, desarrolle y, en ese sentido, se posibilite la comprensión de temas tan necesarios en los niveles local, comunitario, estatal, nacional y global, como posible respuesta franca a los retos contemporáneos.

Referencias

- Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. *Revista de la Educación Superior*, 22(87), 1-5. <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/87>.
- Arroyave, D. I. (2020a). Seminario de Línea I: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo. Guía de Estudio y Trabajo [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Arroyave, D. I. (2020b). Seminario de Línea III: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo. Guía de Estudio y Trabajo [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Carrillo, F. I., y Reyes, C. M. (2009). Educación y multirreferencialidad. *Revista de Educación Universidad Granada*, 22(1), 11-26.
- De Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Nueva visión SAIC.
- Hernández-Pérez, J., y Cuevas-Ramírez, L. (2017). Formar en investigación desde una perspectiva multirreferencial. *Cinzontle*, 9(19), 4-10. <http://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2136>.
- Leyva, G. (2005). *La Teoría Crítica y las tareas actuales de la crítica*. Antrópos.
- Manero, B. R. (1997). Multirreferencialidad y conocimiento. *Convergencias*, (12), 101-120. <https://publicaciones.xoc.uam.mx/MuestraPDF.php>.
- Martínez, J. (2016). Complejidad, posdisciplina y articulación multirreferencial en la producción de conocimiento. En T. Fontaines-Ruiz, & J. Martínez (Eds), *Complejidad, epistemología y multirreferencialidad* (pp. 47-60). Universidad Técnica de Machala, Ediciones Utmach.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Vázquez, B., y Pérez, C. (2009). Nuevas identidades - otras ciudadanías. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 653-667. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28012285007>.



Roles, prácticas, dinámicas de la gestión educativa, pedagógica y didáctica en tiempos de cambio

*Dora Inés Arroyave-Giraldo*³

³ Profesora investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. ORCID: 0000-0003-0913-4841. Correo electrónico: dora.arroyave@usbmed.edu.co; diarroyave@hotmail.com.

[...] el temor humano ante lo desconocido es, muchas veces, tan grande como su horror ante el vacío, aunque lo nuevo sea superación de ese vacío.

Por eso, muchos ven solo desorden sin sentido donde en realidad un nuevo sentido está luchando por lograr un nuevo orden.

(Han, 2018, p. 4)

Introducción

Nadie se hubiese atrevido a imaginar que el 2020 traería consigo una de las rupturas más grandes de los últimos tiempos en relación a conceptos, prácticas y dinámicas preestablecidas y bien configuradas en todas las dimensiones, para todos los sujetos y a nivel planetario.

El COVID-19 llegó para poner en jaque el orden social en todas sus aristas, y entre ellas a la escuela misma. De un día para otro, dejamos de conocer la escuela tradicional, para conocer otra escuela: la virtual, remota, a distancia o la mediada por las TIC, para aquellos que la han podido llevar a cabo, pues es bien sabido que también el COVID-19 nos permitió conocer las tremendas desigualdades existentes, en este caso, en las comunidades educativas y en sus diversos actores: estudiantes, familias, docentes e instituciones en América Latina y el Caribe. A propósito, el [Banco Interamericano de Desarrollo \(BID\)](#) señala que:

El acceso a la conectividad y a los recursos tecnológicos en los hogares y en las escuelas es deficiente: 46 % de las niñas y niños de entre 5 y 12 años vive en hogares que no tienen conexión a Internet; mientras 62 % de las escuelas de nivel primario y 75 % de las escuelas de nivel secundario disponen de equipamiento informático. (2020, p. 5)

La escuela es hoy un espacio sin configuración, aunque parezca que sí lo es; es hoy un presente con la incertidumbre del futuro desdibujado, sin un horizonte (Brandán, 2020). Una escuela en un espacio tácito, con el vacío del concepto clásico, seguro y de certezas de la presencialidad, porque perdió corporeidad, fragmentándose en cada hogar que se inscribe en la dinámica educativa (de aquellos que pueden), para intentar generar una nueva cultura en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

En el 2020, lo inesperado nos hizo enlistar en una escuela con una gran incertidumbre. El cambio, o al decir de Bauman, “la llegada imprevista de los reveses, su irregularidad, su desagradable capacidad para venir de cualquier parte, [. . .] nos deja indefensos” (2008, p. 134), sin la posibilidad de elegir, pues las circunstancias de la pandemia eligieron por nosotros. Así que la ingeniería del cambio y sus ciclos son cuestionados, y empiezan a ser discernidos para nuevas realidades, de las cuales todavía no tenemos ninguna certeza, pero sí la convicción de que en general la educación pospandemia es en el presente un gran misterio y un reto al que debemos enfrentarnos.

En ese sentido, esta situación planetaria en tiempos de pandemia, como lo afirma Menéndez, “está siendo un tiempo de cambio profundo y de cuestionamiento del propio paradigma. Algunas prácticas que estamos utilizando, probablemente se queden. Las propias percepciones que están teniendo los y las estudiantes harán cambiar su mirada” (2020, p. 1). Así las cosas, el ámbito educativo requiere pensarse conjuntamente, es decir, con nuestros compañeros docentes, las directivas, las familias, con otros agentes sociales.

En virtud de lo anterior, el presente, el 2021, pasa a ser un tiempo preciso para revisar todo lo adquirido, para comprender(se) y animarse a cuestionar lo establecido, para proponer, proyectar, imaginar lo que será esa nueva realidad una vez pase la pandemia: “Necesitamos aprovechar todas las experiencias que estamos viviendo. No debemos pensar que se trata de un paréntesis y que volveremos a la ‘normalidad anterior’ como si nada” (Menéndez, 2020, p. 1), porque, ciertamente, el sistema educativo completo, de todos los países del mundo, se encuentra en una etapa de reconceptualización de la realidad.

En consecuencia, la gestión educativa, pedagógica y didáctica pospandemia, como proceso de un sistema educativo, deberá partir del hoy, de las reflexiona-

mos del sentido que tendrá “en la escuela que viene”, una escuela replanteada, reconfigurada, porque evidentemente

[...] esta pandemia nos ha heredado una mayor sensibilidad frente a las nuevas realidades [...] aceptar que las utopías son posibles, que podemos contribuir a un mundo mejor, que debemos sobreponernos a nuestras múltiples realidades, que pensemos que aun podemos construir “inéditos viables”; y que no podemos prever cuáles serán los escenarios, las subjetividades o las condiciones que se narraran en el mundo post-pandemia; sin embargo, celebramos que esta situación difícil nos ha permitido aportar [...]. (Rivera et al., 2021, p. 7)

En suma, aportar desde nuestro quehacer y experiencia docente como sujetos políticos, tal como afirma Paulo Freire, pues “el educador político tiene que descubrir ese ‘algo’. Y ese algo depende en forma directa de la coyuntura histórica y social que se vive en un momento determinado” (2014, p. 92). El momento es ahora y con “la fe en el progreso ya no es creer en un futuro prometido, sino poner las esperanzas en un futuro posible” (Morin, 2020, p. 83).

El capítulo se estructura en dos grandes apartados, el primero, relacionado a algunos escenarios para la gestión educativa, pedagógica y didáctica en tiempos de cambio, expone cuatro ejes claves de transformación: organización y ambiente escolar, formas de enseñanza, relaciones pedagógicas y rol docente.

En el segundo apartado se abordan las aproximaciones a una gestión educativa incluyente. Para tal fin, se esbozan (otras) concepciones para transformar la gestión educativa y los tránsitos hacia nuevos roles, dinámicas y prácticas para la escuela que viene, argumentando en cada aspecto las pistas necesarias para lograrlo.

Algunos escenarios para la gestión educativa, pedagógica y didáctica en tiempos de cambio

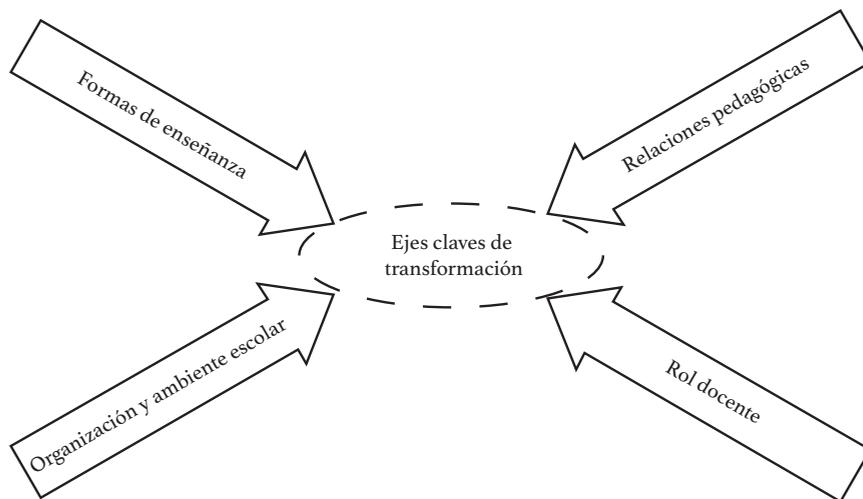
La escuela y la universidad necesitan un cambio profundo en el modelo de enseñanza y aprendizaje dominante y la pandemia lo ha puesto en evidencia.

(Porlán, 2020, p. 6)

Es claro que “nuestra educación, en todos sus niveles, está en muchos aspectos desnuda y que seguirá estándolo tras la pandemia, a menos que aprovechemos estos meses para reflexionar sobre ella e impulsar un cambio profundo” (Pozo, 2020, p. 12) Se requieren modificaciones que, en efecto, permitan una renovación de las formas de enseñar y aprender en una educación tanto presencial como virtual, a distancia o híbrida. Veamos algunos ejes claves de transformación para la gestión educativa, pedagógica y didáctica, expresados en la Figura 1.

Figura 1

Ejes claves de transformación para la gestión educativa, pedagógica y didáctica



Eje 1: Organización y ambiente escolar

Las organizaciones y los ambientes escolares marcados por el verticalismo, las relaciones jerárquicas, el autoritarismo y el burocratismo han sido problemas que solo hasta ahora se han desdibujado con la educación en confinamiento; hemos evidenciado que tenemos una escuela para una sociedad que ya no existe, abarcando todos los espacios de la educación formal, incluida la universidad. En consecuencia, debemos repensar nuestras creencias y prácticas tradicionales, a la luz de las nuevas ciencias del aprendizaje, que ofrecen una perspectiva diferente de cómo aprender y ayudar a otros a hacerlo, tanto en las aulas como en las empresas, la familia u otros contextos informales (Pozo, 2016).

Es necesario avanzar hacia una escuela donde se privilegien las relaciones interpersonales e intergrupales por sobre el cumplimiento de los roles prefijados, estereotipados y homogeneizantes; transitar hacia ambientes escolares donde se genere la comunicación abierta entre los diversos actores educativos, sumado a la creación de ambientes escolares multiculturales, como valor propio de la diversidad cultural. En adhesión a lo anterior, UNESCO plantea que:

[...] la formación de la ciudadanía en ambientes multiculturales puede constituirse en un valioso aporte que ofrece la diversidad cultural a la vida democrática. La democracia está fundada en el pluralismo y cuanto más potente sea este, más se robustece. [...] La educación para la valoración de la diversidad cultural es intercultural y promueve prácticas dirigidas al conjunto de la sociedad. Se trata de un modelo que debe permear todas las dimensiones del proceso educativo y lograr la implicación de toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, familias), guiado por el principio de equidad y la defensa del derecho a la educación para todas las personas. (2020, p. 33)

Se genera así una “hipercultura [que] se basa en una yuxtaposición de ideas, signos, símbolos, imágenes y sonidos diferentes; [...] una especie de hipertexto cultural” (Han, 2018, p. 42), mutando a organizaciones y ambientes escolares reconstruidos por comunidades escolares. Estas reconocen, por un lado, la existencia de las relaciones de poder en su interior y exterior, que acepta los conflictos como instancia de aprendizaje, que parte de la “conflictividad del

pasado, como campo de posibilidades y de decisiones humanas, [...] asumida en el proyecto educativo” (de Sousa, 2019, p. 30), entendiendo que el aprender del conflicto es un punto de partida para ponerlo en práctica en la vida social, de por sí atravesada por conflictos de poder; por el otro lado, comunidades que reconocen lo vital del trabajo en equipo, las visiones compartidas y el empoderamiento de las ideas para convertirlas en acciones. En síntesis, es la creación de otra cultura organizacional en clave pluriparticipativa. Así como lo advierte de Paz:

Se trata de poner de manifiesto que la introducción de cambios que persiguen mayor calidad en nuestras escuelas y la reorganización que van provocando, más que una cuestión de problemas técnicos o burocráticos, es un problema cultural: ser capaces de construir experiencias y significados compartidos en contextos concretos mediante el diálogo, construyendo conjuntamente una cultura colaborativa, creando comunidades de experiencia, comunidades de aprendizaje. (2007, p. 256)

En definitiva, “somos los docentes y todos los agentes educativos quienes debemos adelantarnos y emprender el cambio desde abajo hacia arriba” (Olivé, 2021, p. 11), sin desconocer por supuesto que “un cambio de paradigma es un proceso largo, difícil y caótico que topa con enormes resistencias de las estructuras establecidas y de las mentalidades” (Morin, 2020, p. 17) de los actores/autores de las comunidades educativas. No obstante, las múltiples reflexiones y acciones educativas generadas desde la pandemia nos permiten reconocer que otras formas de organización y ambiente escolar pueden ser posibles y plausibles, siempre que existan propuestas de transformación que se encaminen a roles inéditos en espacios híbridos, con otros hábitos y prácticas en la educación. En fin, diferentes campos desde donde pueda pensarse la innovación para el cambio y la transformación de la cultura escolar hacia una más efectiva y atractiva, como lo menciona Reimers:

[...] al centrarse en el reto adaptativo de hacer que la educación sea más relevante, los educadores participaran en prácticas de transformación que también harán que el aprendizaje y la enseñanza sean más efectivos y atractivos, tanto para los estudiantes como para los propios docentes. (2020, p. 17)

Eje 2: Formas de enseñanza

La educación en tiempos de pandemia ratificó que se requiere modificar las formas de enseñanza centradas solo en la transmisión magistral de los conocimientos, desconociendo los saberes y las experiencias previas de los estudiantes, hacia aquellas que prioricen la construcción conjunta de los mismos. En esa línea de pensamiento, [Rafael Porlán](#) sugiere que:

Con lo que hoy sabemos desde la Neurociencia, la Comunicación Humana, las Ciencias de la Educación, la Psicología y Sociología del Aprendizaje, etc. no es sostenible una enseñanza basada esencialmente en *la transmisión directa del saber desde el docente al estudiante*, se haga en un espacio físico o virtual. (2020, p. 2)

Así mismo lo refiere [Aragay \(2020\)](#), al considerar que:

No podemos limitarnos a transmitir conocimientos más o menos competenciales y añadir, cuando tengamos tiempo, algunas actividades novedosas... A partir de ahora se tratará de priorizar y dar la vuelta al proceso de enseñanza y aprendizaje para hacer que el conocimiento de uno mismo, la fortaleza interior y el equilibrio mental, las preguntas y las experiencias vitales, la creatividad, la cooperación y el trabajo en equipo, con los cambios que todo esto comporta individual y colectivamente, sean el nuevo eje de nuestro proyecto de transformación educativa. (p. 80)

En adhesión a los citados, en la actualidad se aboga por una enseñanza concebida como un proceso facilitador de aprendizajes, en la que los participantes van construyendo social y diferencialmente, rescatando sus experiencias y sus saberes previos. En esencia, una concepción que se “aparta de la secuencia monocrónica, donde todos deben ir a un mismo ritmo y nivel” (UNESCO, 2020, p. 20), para dar paso a una educación que utiliza variadas estrategias y recursos educativos en respuesta a la diversidad de estudiantes y a la pluralidad de contextos.

Se trata pues de emprender otras formas de enseñanza, como procesos de innovación, retados desde hace tres décadas a través de numerosos planteamientos, entre ellos los de [Stenhouse \(1991\)](#), cuando apuntaba a que los procesos de innovación desafían los supuestos sobre la enseñanza e implican

cambios en las premisas de la enseñanza, en sus metas y valores, y también cambios en el pensamiento del profesorado y en sus estrategias de clase.

Eje 3: Relaciones pedagógicas

Otro aspecto que nos permitió reflexionar la educación confinada del año 2020 tiene que ver con los inequívocos cambios en las relaciones pedagógicas: pasar de aquellas marcadas por el verticalismo y el autoritarismo, para avanzar en la construcción de relaciones pedagógicas en las que los docentes se apoyan unos a otros de forma colegiada; los profesores lo hacen con sus estudiantes, a quienes ayudan a desarrollar la confianza en su capacidad de aprender; y, ciertamente, directivos competentes, flexibles y creativos que propiciaron la innovación y dejaron que otras formas de desarrollar los procesos educativos en tiempos de zozobra se produjeran. Huelga decir que fue un año donde las relaciones pedagógicas entre escuela-familia se fortalecieron, en tanto la escuela entró a la casa y la casa en pleno, con sus diversos miembros, entró a la escuela activamente.

Ahora bien, en cuanto al conocimiento que se construye mediante las relaciones pedagógicas, hay que plantear que no se les presenta como una cosa ajena, sino que se expone como un conocimiento que valora y considera también los saberes y experiencias previas que trae y que es relevante en su práctica cotidiana, superando las adquisiciones mecánicas y miméticas a través de diversas situaciones de aprendizaje, como lo expresa **Philippe Meirieu**:

“situaciones de aprendizaje” donde pueda “operar” mentalmente 1) trabajando sobre materiales, 2) a partir de consignas, 3) para hacer emerger modelos. Así es como llegará a ser capaz de dominar conocimientos y de transferir lo que ha aprendido en contextos nuevos para acceder a la autonomía. Pues así es como, al mismo tiempo, se efectúa el metabolismo singular de todo aprendizaje y se transmite la cultura de generación en generación. Y, por consiguiente, así es como la historia de cada individuo se inscribe en la historia de todos y puede continuarla. (2016, p. 31)

En efecto, en muchas regiones del país se evidenció en ese sentido un gran porcentaje de docentes comprometidos, solidarios, sensibles y motivadores, cuestión que está en la misma perspectiva propuesta por **Daniel Cassany**:

Lo que caracteriza a un docente motivador es: su capacidad para contagiar el entusiasmo por la clase (contenido, tarea, punto de vista); su confianza en el potencial de los alumnos; su empatía para escucharlos, entenderles y aceptarlos, o su disponibilidad para citarse, charlar sobre la materia u otros temas. Al final, hay que tratar al aprendiz de igual a igual. (2021, p. 16)

En síntesis, unas relaciones pedagógicas con una naturaleza saludable, que “conlleva implícito el concepto de innovación, de aprendizaje permanente y de la adecuada apropiación de los cambios. Una institución que privilegia el humanismo como visión debe estar abierta siempre a la innovación, promoviendo un estilo de vida institucional saludable” (Castillo-Cedeño et. al, 2015, p. 22).

Eje 4: Rol docente

El COVID-19 exigió nuevas e inéditas actuaciones docentes. En muchos casos, se superaron las maneras de entender y asumir el rol docente, como funcionario técnico que transmite los contenidos programáticos de manera más o menos mecánica, aplicando ciertas metodologías y técnicas en forma uniforme, sin preguntarse por el sentido de la escuela y de su rol, ni por los procesos de aprendizaje de los alumnos de forma singular. Todos los docentes del planeta se vieron de repente sumergidos en entornos virtuales sincrónicos y asincrónicos, la gran mayoría sin formación para el uso pedagógico de las TIC, y, sin embargo, como héroes también, casi en su totalidad, respondieron en primera fila a la educación.

Las múltiples experiencias de esta educación en pandemia nos permiten reflexionar para avanzar hacia docentes concebidos como sujetos políticos y trabajadores intelectuales, con proyectos transformadores para las comunidades, que favorecen los procesos significativos de aprendizaje y que asumen sus tareas educativas como profesionales; que investigan y reflexionan los procesos de enseñanza como asuntos diversos y complejos; que deciden y recrean sus métodos y técnicas de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos; que conciben su función de enseñar y aprender como algo permanente, inserta en instituciones y contextos educativos pluridiversos y, por tanto, elaboran con otros estrategias educativas, proyectos colaborativos, trabajan en equipo, con colegaje, con la familia, con otras organizaciones. En suma, se

responsabilizan por sus decisiones, saben el por qué y el para qué de sus actuaciones docentes, tanto si es para una educación presencial, virtual, remota, a distancia o híbrida.

La educación confinada del 2020 demostró un actuar docente con dos cualidades esenciales por parte de la gran mayoría de estos actores, la responsabilidad y el trabajo desde el testimonio, pues tal como sentencia **Gárate**:

El profesor, provisto de esas dos cualidades, más el desarrollo de las capacidades pedagógicas (conocimiento y manejo de recursos didácticos), puede actuar adecuadamente en cualesquiera de estas modalidades: la presencial clásica, la virtual sincrónica a través del uso de plataformas electrónicas, y la asincrónica, mejor conocida como clases en línea. (2020, p. 9)

Un docente utópico que, en consonancia con **Bauman**, sabe que “una utopía es ante todo una imagen de otro universo, diferente del que se conoce por experiencia directa o por haber oído hablar de él. La utopía, además, prefigura un universo enteramente creado por la sabiduría y la devoción humanas” (2008, p. 138), y al mismo tiempo es consecuente con la premisa freiriana de que “nuestro problema, como educadores y educadoras, es preguntarnos si es posible viabilizar aquello que muchas veces no parece posible” (**Freire**, 2014, p. 124).

Aproximaciones a una gestión educativa incluyente

[...] es necesario romper con el esquema de la educación tradicional conductista y abordar las temáticas donde el alumnado sea protagonista.

(UNESCO, 2020, p. 20)

(Otras) concepciones para transformar la gestión educativa

Una alternativa que armoniza con los ejes claves de transformación para la gestión educativa contempla el asumir enfoques pedagógicos y didácticos que respondan a la diversidad educativa, lo cual implica reestructuraciones y cambios en los roles y prácticas de los diversos actores de cada comunidad educativa, pues la verdad es que, en su conjunto, las instituciones que se dirigen en estas perspectivas se enfrentan con el reto de superar grandes barreras que se

han ido legitimando en la automatización y en la rutina de viejos hábitos educativos. Sin embargo, una vez se fecunda la gestión y las prácticas educativas incluyentes, se generan impactos positivos en el aprendizaje de los alumnos, en el trabajo en equipo de los docentes y personal técnico y profesional relacionado con ellos, en la respuesta a los estudiantes/grupos marginados, en la construcción, coordinación y dinámicas de redes con los servicios interinstitucionales, las familias, y en el liderazgo del directivo.

Es innegable que la pandemia ha revelado la gravedad de la brecha digital, que ha puesto a quienes no tienen las posibilidades de conectividad y acceso en una inmensa desventaja, no solo en el ámbito educativo. Paradójicamente, “la no-necesidad de la presencia mutua en tiempo y en espacio ha favorecido ‘interacciones asíncronas y despacializadas’, abriendo así la posibilidad de comunicarse bajo una disponibilidad ininterrumpida” (Palacios-Pérez y Cruz-Manjarrez, 2020, p. 176) para aquellos que han tenido la oportunidad, logrando de ese modo continuar de otras maneras con los procesos de aprendizaje.

Se vislumbran entonces, “en la escuela que viene”, apuestas por una educación híbrida (combinación de la educación presencial y la remota) que, como puente, facilitará transitar hacia enfoques pedagógicos y didácticos incluyentes, que respondan a la diversidad educativa, con continuidad en las experiencias de aprendizaje diario y una enseñanza sistemática, intencionada y adecuada a las necesidades de cada alumno. Ello por sentado, exige “estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean menos segregadoras y más humanizantes” (Carbonell, 2015, p. 127), porque, efectivamente, “la inclusión requiere modificar las mentes y culturas docentes y de toda la ciudadanía; y también una transformación radical de los fines educativos, de los contenidos curriculares, de las mediaciones didácticas y de la organización escolar” (2015, p. 140). Estas premisas se contemplan como fundamentales en las pedagogías de la inclusión que se enmarcan en la perspectiva de las pedagogías del siglo XXI.

Tránsitos hacia nuevos roles, dinámicas y prácticas para la escuela que viene

La educación híbrida o semipresencial consolida la digitalización y la convierte en un elemento inherente de cara a los procesos de enseñanza y aprendizaje para la escuela que viene. Ya no se trata de un tipo de educación acompañada de artefactos tecnológicos como un suceso innovador o eventual, pues hoy ha llegado abruptamente una educación que, mediada por las TIC, está para quedarse. Poco a poco, la educación virtual nos situará ante escenarios diversos, relacionados con otra organización de los seguimientos y las evaluaciones de los alumnos, así como nuevos modos de llevar el control de los aprendizajes, formas diversas de realización de exámenes, interacción con las familias directas. En fin, múltiples actos y formas escolares virtuales.

Asistimos y participamos en numerosos procesos de transmutación en la educación. Lo sucedido nos ha permitido confirmar que es necesario contemplar que “la escuela como la conocemos (desde educación básica hasta superior) deberá cambiar para asumir los retos que planteará la sociedad que surja de esta contingencia sanitaria” (Barrón Tirado, 2020, p. 69). Algunos de esos tránsitos hacia los nuevos roles, dinámicas y prácticas para la escuela que viene se plantean articulados, en relación interdependiente, a los cuatro ejes de transformación esbozados en el apartado anterior, tal como lo muestra la Figura 2.

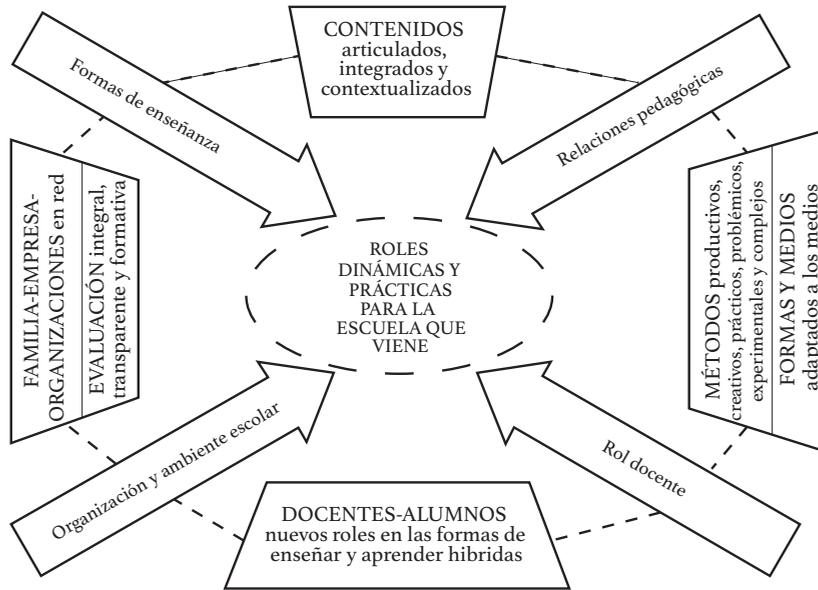
Contenidos articulados, integrados y contextualizados

En la mayoría de los casos, los contenidos de las asignaturas se han reconfigurado y reconstruido en la educación en tiempos de la pandemia, adaptándose a una enseñanza virtual, remota, híbrida o semipresencial. Desde esta perspectiva, se asume un nuevo rol docente y este

consiste más en gestionar la dinámica, curar los contenidos (elegir y adaptar los más apropiados para ellos) o mediar los significados (mostrarles cómo los deben utilizar). No hay que transmitir contenidos porque el alumnado ya tiene acceso a ellos mediante el libro de texto, el material didáctico o la red. Nuestra función es seleccionar este material para crear situaciones de aprendizaje para grupos y alumnos concretos. (Cassany, 2021, p. 12)

Figura 2

Tránsitos hacia nuevos roles, dinámicas y prácticas para la escuela que viene



Sacristán y Pérez (1996) afirman que, si cambiar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos es sustituir unos temas por otros, añadir o quitar contenidos o asignaturas, modificar los libros de texto, etc., el cambio tiene probabilidad de ocurrir. Y entonces esta sería una acepción de cambio curricular o de mejora de la calidad de la enseñanza poco exigente, entendido desde una perspectiva jerárquica. Pero si en cambio continúan los autores, los nuevos contenidos o las sustituciones implican mejoras en la actitud ante el conocimiento, entender su valor formativo de otra manera, atender a la asimilación, comprensión y entendimiento que hacen los alumnos, ver en el aprendizaje un proceso de construcción de significados, conectar las experiencias y aprendizajes previos de los alumnos con el conocimiento elaborado, o realizar nuevas actividades para aprender de otra forma, entonces el cambio requerido es más exigente.

Es preciso en ese sentido ver qué cosas y condiciones han de cambiar para que esas prácticas se transformen de verdad y respondan a una educación híbrida. Con todo ello se quiere resaltar que lo importante ante esa situación es que emerge un nuevo rol, que va en crecimiento para los diferentes docentes, papel que, como afirma Barragán,

Es la posibilidad de hacer curaduría a los contenidos digitales e impresos. Hoy es fundamental que los docentes aprendamos a establecer de forma muy clara los criterios con el fin de seleccionar contenidos para su consumo o producción por parte de los estudiantes. La curaduría la entendemos en este nuevo rol como la capacidad de establecer criterios desde todos los ámbitos para que lleguen los mejores recursos a la clase presencial o virtual. (2021, p. 68)

Finalmente, vale la pena apreciar que la organización de los contenidos debe basarse en la interrelación entre aspectos considerados en las áreas y la vinculación de esos contenidos trabajados con los problemas y situaciones reales, más o menos próximas al contexto de los alumnos y a la cotidianidad propia, es decir, si un contenido muy específico y formalizado no se presenta relacionado con aquello que el alumno conoce y puede atribuirle algún significado, solo sirve para crear barreras, cada vez más infranqueables entre los conocimientos personales, los contenidos escolares y los saberes académicos que se acercan poco a poco a los llamados conocimientos científicos escolares.

Métodos productivos, creativos, prácticos, problémicos, experimentales y complejos

No es desconocido que la educación confinada y mediada por las TIC, implementada de forma abrupta en el año 2020, ratificó que los alumnos son del siglo XXI; los profesores, del siglo XX; y en la gran mayoría de los casos, los métodos que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del siglo XXI. En consecuencia, se hace necesario el uso de métodos más productivos, creativos, prácticos, problémicos, experimentales y complejos, con claro contenido procedimental y valórico, que faciliten la participación y motivación del alumno, y a los docentes se les requiere también como curadores de contenidos (selecciona e intenciona contenidos, diseña y elabora materiales de enseñanza

en diferentes formatos), porque innegablemente “con internet, el aula se ha vuelto híbrida, física y virtual, más compleja” (Cassany, 2021, p. 9).

La puesta en práctica de otros métodos para organizar la enseñanza, que dé respuesta a esas otras formas de aprender, puede expresarse a través de algunos modelos educativos que fomentan un aprendizaje interactivo, cooperativo e investigativo y que a la vez desarrollan y estimulan la responsabilidad, autonomía, autodisciplina y motivación en el propio aprendizaje del estudiante. Entre algunos de ellos, se encuentran las propuestas de Trabajo por Proyectos, ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), Aprendizaje Colaborativo/Aprendizaje Individual, Uso Pedagógico de las TIC/Producción de Contenidos, y el Emprendimiento-Imaginación-Creación.

Lo anterior se conecta con un estudiante concebido como centro del proceso, con un rol orientado al fortalecimiento del análisis crítico, reflexivo y propositivo en un proceso más humanizante desde el punto de vista de la reivindicación de los actores del proceso educativo (estudiante, docente, facilitador, tutor), como sujetos pensantes, actuantes, creadores y constructores de saberes individuales y sociales (Rizo, 2020).

Así, lo esencial dentro de los principios de la recreación y uso de métodos productivos, creativos, prácticos, problémicos, experimentales y complejos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

exigen al docente ver el contenido como algo que debe ser enseñado de una manera diferente. Es decir, es la totalidad del tema lo que tiene que ser concebido de otra manera, y no simplemente inyectar pizcas o porciones de brillo en un tema que en lo más siga siendo captado de manera no imaginativa. (Egan, 2007, p. 166)

Formas y medios adaptados a los tiempos

Somos conscientes de que “el virus no paró a todos por igual. Se ensañó especialmente de manera desproporcionada con los más pobres, los indígenas y las personas de color” (Piscitelli, 2021, p. 7), es decir, aquellas que afrontan crudamente lo que se denomina como la brecha digital, pues son justamente esas minorías las que, sin opción, viven en condiciones de vulnerabilidad múltiple. Una de estas consiste en la imposibilidad de tener acceso y, mucho menos, uso

de las TIC. Resulta entonces contradictorio ante una de las realidades de la sociedad del siglo XXI, pues como lo expresa [Castells](#):

Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos. (2005, p. 228)

En esa lógica de pensamiento nos encontramos con una parte de la sociedad hiperconectada, lo cual nos remite a replantear decisiones y prácticas que tienen que ver con la gestión de una didáctica que ha de adaptarse a los tiempos. En consecuencia, se requiere reimaginar las formas y medios de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y adaptarlos a los tiempos; repensar la distribución de espacios, momentos de interacción, agrupamientos de los alumnos, así como aspectos relativos a los materiales y estrategias didácticas, los recursos del entorno, entre otros.

Hoy, en términos didácticos y pedagógicos, se tiene que pensar en otras cosas, tales como que a la educación presencial se le han aumentado varios espacios virtuales. Los alumnos, por ejemplo, cuentan con su Entorno Personal de Aprendizaje (EPA) o conjunto de recursos, contactos, medios como los periódicos y revistas electrónicas de libre acceso, los canales de video y audio, infinitas webs, bases de datos. En fin, herramientas con las que se informan, se divierten y aprenden lo que les interesa o lo que responde a sus intereses individuales o de grupo. Adicionalmente, suelen abrir con sus amigos un grupo de conversación en WhatsApp, Line, Telegram, Facebook, para socializar, por lo general, y en ocasiones para resolver actividades escolares. También encuentran y hacen amigos en Instagram o Facebook y comparten videos en TikTok u otras redes existentes y que, muy seguramente, seguirán emergiendo. En definitiva, es una yuxtaposición entre lo personal y lo escolar en espacios plurales.

Sin duda, la pandemia del COVID-19 de 2020, con sus consecuencias en la educación, ha multiplicado el uso y la relevancia de los ámbitos y espacios que, en consecuencia, sería un error ignorar y, como señala [Cassany \(2021\)](#),

seguir creyendo que la clase es solo lo que ocurre cara a cara, o pensar que el EPA o los grupos de conversación no afectan a la clase, puesto que no fuimos invitados o porque no se habla del programa. [. . .]. También sería un error prescindir del EVA y basar toda la educación en el cara a cara, con el argumento de que es más vivencial o efectivo. Nos alejaríamos del alumnado y sería más difícil dar clases útiles para ellos. (p. 10)

Ciertamente son otras las características de las formas y medios para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje ajustados a la actualidad, permitiendo en ese sentido la utilización de múltiples y variadas estrategias metodológicas alternativas, pues durante una jornada escolar, un docente en un aula con diversidad de alumnos puede formar una gran variedad de grupos de enseñanza, para atender adecuadamente las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Por ejemplo, se puede proporcionar enseñanza individualmente, en pequeños grupos, en sesiones de gran grupo o, mientras otros alumnos trabajan independiente y creativamente, el profesor puede enseñar y dedicarse a otro grupo.

Son pues otros enfoques para la gestión de las formas y los medios, que permiten desarrollar una gran variedad de organización de las clases con tiempos diversos, sincrónicos y asincrónicos, tanto para la enseñanza de los profesores como para los aprendizajes de los alumnos, aumentando y promoviendo el autocontrol del alumno en su propio aprendizaje, la enseñanza interactiva entre los compañeros, quienes se animan y preparan para ser fuente de recursos para los otros, al realizar las tareas de aprendizaje y también intervenir en proyectos de grupos. En definitiva, otras formas y medios incluyentes que cambian la organización de las actividades, en general, y del conjunto de la vida en las aulas de clase, en particular. Se transforman, en ese sentido, en criterios que facilitan la atención a la diversidad de los alumnos del mundo actual.

Docentes-alumnos, nuevos roles en las formas híbridas de enseñar y aprender

La pandemia del COVID-19 nos obligó a aceptar que hay otras formas de enseñar y de aprender en entornos diferentes al aula presencial. Sin contar con el tiempo suficiente para asimilar los cambios, los roles y la transformación de los

escenarios, las instituciones educativas en todo el mundo, como resultado, tomaron acciones de emergencia. De esta manera, maestros y alumnos pasaron de ese contexto presencial escolar a desarrollar los procesos educativos a nivel remoto/virtual/asistido por las TIC. ¡Las escuelas entraron a las casas! Una expresión que se produjo de manera literal, tanto para docentes como para estudiantes.

Sin duda emergieron o se consolidaron nuevos roles en los principales actores del escenario educativo, docentes-alumnos, para llevar a cabo las fundamentales escenas: enseñar-aprender. El protagónico rol magistral del docente lo muta a “curador de contenidos”, tanto digitales como impresos, para darle un hilo conductor a actividades que se recrean en las diferentes asignaturas y que se comparten en plataformas como Microsoft Team, Google Meet, Zoom, entre otras.

En consonancia con Sacristán y Pérez (1996), en el nuevo rol docente se pierde su papel de transmisor y fuente de información y saber, pues pasa a ser con su enseñanza, más que una fuente del contenido del aprendizaje, un mediador de la comunicación cultural, prestando mucha más importancia a sus condiciones pedagógicas. Más que atender al qué enseñar y el ocuparse de la instrumentación técnica, está el considerar las condiciones del medio en que los alumnos aprenden. En efecto, el rol asignado en el siglo XXI para el docente está asociado a una actuación como mediador, guía y facilitador en el aprendizaje de sus estudiantes (Osuna, 2018).

En esa perspectiva, la gestión de las emociones con los estudiantes cobra relevancia en el contexto educativo de la pandemia, pues la soledad, la incertidumbre, la muerte, la desesperanza se convirtieron en episodios cotidianos, generando de ese modo angustia, miedo y hasta pánico. Así que convencidos de que como docentes ‘no solo tenemos que enseñar la materia que impartimos, sino que debemos utilizarla para generar valores positivos y para que los estudiantes se comprendan a sí mismos y se cuestionen en todos los ámbitos de su vida’ (Olivé, 2021, p. 10), poco a poco, a través del diálogo y la cercanía con los estudiantes se propician los espacios para la resiliencia y la esperanza de un mundo mejor. De este modo se cumple con el propósito de “educar a los alumnos para enfrentarse a los desafíos del mundo que los rodea [...] una manera

de ayudarlos a desarrollar un sentido de propósito en la vida” (Reimers, 2020, p. 18), y el apoyo y el acompañamiento de los docentes son vitales para desarrollar ese sentido.

Adicionalmente, se supone que docentes y alumnos, asumiendo los nuevos roles con las formas híbridas de enseñar y aprender, pueden y deben implicarse conjuntamente en la creación y el diseño de los diversos tipos de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), con actividades y tareas, marcadas en cada caso con estrategias metodológicas interactivas en las que los alumnos puedan involucrarse en los aprendizajes y se recreen en aprenderlos de manera significativa. Como precisa Cassany (2021), para las clases de hoy se requiere

publicar materiales y tareas en el EVA, orientar el EPA de los alumnos o aprovechar las redes sociales para regular mejor lo que pasa en el aula. El cara a cara sigue siendo el núcleo de la formación... [..] estos componentes digitales, adosados a la clase, son cada día más útiles y conviene saber gestionarlos. (p. 11)

Teniendo en cuenta lo anterior, docentes y alumnos se presentan en el siglo XXI con nuevos roles en las formas híbridas de enseñar y aprender, estableciendo una inexorable relación ética de interdependencia, pues, como afirma Zygmunt Bauman,

En este planeta, todos dependemos el uno del otro, y nada de lo que hagamos o dejemos de hacer es ajeno al destino de los demás. Desde el punto de vista ético, eso nos hace a todos responsables por cada uno de nosotros. La responsabilidad está ahí, firmemente colocada en su lugar por la red de interdependencia global, reconozcamos o no su presencia, la asumamos o no. (2004, p. 28)

Familia, empresa y organizaciones en red

Construir redes entre la familia, las empresas y las organizaciones civiles será un asunto fundamental para la escuela que viene; las múltiples experiencias educativas del año 2020 permitieron comprender que a pesar de la obligatoriedad del aislamiento, se generó la “desespacialización y destemporalización de las relaciones posibilitadas por las TIC, [como] la oportunidad de establecer redes de colaboración” (Palacios-Pérez y Cruz-Manjarrez, 2020, p. 183). Se

confirmó que la participación de la familia es un apoyo insustituible para el proceso de aprendizaje y de enseñanza del alumno, que implicarla facilita los procesos de comunicación entre la escuela y la casa, y promueve la participación activa de los miembros de la familia en el aprendizaje de los alumnos.

De otro lado, es importante resaltar “una lección aprendida que revelan las Organizaciones de la Sociedad Civil –OSC– [y que] consiste en tomar riesgos, en no quedarse en la comodidad de las fórmulas conocidas y en sustraer a la educación de su exclusiva orientación a lo disciplinar y lo punitivo” (UNESCO, 2020, p. 20); la escuela que viene podrá establecer alianzas, convenios, *conversar* para fecundar sinergias y en ese sentido posibilitar la reconfiguración de las ofertas educativas para mayor eficacia, desarrollo y rendimiento de los procesos de aprendizaje y de enseñanza de los alumnos. Vale la pena decir, en definitiva, que aumentar significativamente o ampliar las redes de vinculación, será sin duda un complemento exitoso, puesto que “las propuestas educativas formales y no formales adecuadas a las especificidades etarias y de contexto son esenciales para dar impulso a los cambios culturales que favorezcan una convivencia armoniosa” (UNESCO, 2020, p. 27).

Evaluación integral, transparente y formativa

La educación en medio del COVID-19 demostró que los procesos de evaluación, independientemente si son concebidos para una educación presencial/virtual/híbrida, deben contemplar variados y plurales instrumentos, momentos y situaciones, porque se evalúa continuamente, esto es, al inicio, durante y al final de cada fase de las diferentes etapas que se desarrollan en un proceso de enseñanza y de aprendizaje. En la actualidad, el ciberespacio facilita variados ejemplos de evaluación de muchos temas, con posibilidades de modificación para los gustos y necesidades, listos para usar y la gran mayoría sin costo alguno (Kahoot, Socrative, Plickers, Edpuzzle, Google Forms, Mentimeter, etc.). Este asunto proporciona el obtener información tanto de las actividades habituales de enseñanza y de aprendizaje, como de las actividades específicas de evaluación, y en ambos casos debe buscarse en situaciones que reflejen la variedad de actividades realmente realizadas en cada área (Registro de estándares de aprendizaje, Pruebas escritas, Rúbricas, Registro de observación directa, Pruebas orales, Diana de autoevaluación, entre otras).

Así entonces, se cumple con el objetivo fundamental de la evaluación: caracterizar la gestión del proceso, los roles y las dinámicas de docentes y estudiantes, con informaciones proporcionadas de diverso tipo, que resultan útiles para modificar y realizar replanteamientos en la marcha de los diversos procesos del aula y en el sistema de evaluación de la institución en general. Por tanto, la evaluación no es un recurso puntual, sino un proceso continuo que se entrecruza con el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora bien, es importante conseguir la vinculación y participación de los alumnos en el proceso de la evaluación. Por un lado, por lo que implica la valoración de los diversos procesos que se llevan a cabo en las clases, es decir, para identificar los ajustes didácticos que se requieran desde los profesores, y, por el otro, por el aprovechamiento que puede generarse para el proceso de aprendizaje individual, esto es, reflexionar y analizar si se necesita emplazar ajustes en las técnicas y estrategias de aprendizaje de los alumnos. Por ello es vital que, junto con los estudiantes, se construyan los criterios de evaluación, las rúbricas; que se dialogue acerca de las actuaciones en las formas de enseñar de los docentes, como en las formas de aprender de los estudiantes. En suma, “enmarcar la evaluación como parte del proceso formativo como un componente motivador, orientador, y en ningún caso sancionatorio” (MEN, 2020, p. 57). En esa línea se armonizan los criterios para una evaluación investigativa, formativa y democrática:

una evaluación completa recorre el camino inverso cuando el que aprende manifiesta sus necesidades y sus opiniones sobre la intervención y actuación del docente, ayudando a mejorar sus propuestas de enseñanza y su labor de andamiaje. Por tanto, se necesita una evaluación investigativa, formativa y democrática orientada hacia la mejora del proceso y hacia el mejor ajuste posible entre la enseñanza y el aprendizaje. (Porlán, 2020, pp. 3–4)

Sin lugar a dudas, la gestión de la evaluación es una de las formas más importantes de entender y corregir errores, pero, como menciona Fabio Jurado, una evaluación formativa y cualitativa que “está mediada por la interlocución continua y por el reconocimiento de cada quien con sus diferencias; no hay afanes para alcanzar los aprendizajes que se esperan en el ciclo en el que se encuentran los estudiantes” (2021, p. 54).

Conclusiones

El COVID-19 llegó para cambiar los escenarios de la gestión educativa, pedagógica y didáctica, entre otros aspectos. En el año 2020 fuimos testigos de que, en todas las etapas educativas, todos los sistemas educativos del mundo se vieron obligados a transfigurar la dirección de los establecimientos educativos, las metodologías docentes, las formas de aprender de los estudiantes, y todo ello en un plazo de tiempo muy corto.

En consideración con lo anterior, es importante señalar que la labor de los directivos docentes fue fundamental para fecundar nuevas organizaciones y ambientes escolares: la toma de decisiones claras y coherentes, el compromiso con la mejora de la docencia y las prácticas pedagógicas para el logro del aprendizaje de los estudiantes; sin dejar de lado la parte humana que demanda los valores educativos de empatía, sensibilidad, solidaridad, comunicación, liderazgo que aterrizaron en proyectos y acciones realizables en bien de los aprendizajes de los educandos (Medina y Gómez, 2014). Sin duda, en la gestión educativa se contó con el liderazgo sustancial y el control que orientaron y ejecutaron el personal directivo, a través de las acciones y estrategias que permitieron ser a los actores educativos y hacer de las acciones planeadas en el marco de la pedagogía y la didáctica (Meza et al, 2021).

Así las cosas, el reconfigurar la escuela que viene, en escenarios con una gestión educativa, pedagógica y didáctica incluyente, que se enmarca en un modelo de gestión centrado en los aprendizajes, exige el contar con “líderes pedagógicos que inspiren y lideren gestión al colectivo en función de una visión compartida alcanzando que todos nuestros estudiantes logren los aprendizajes sin que nadie se quede atrás” (Cabrejos y Torres, 2014, p. 2).

Hay que decir entonces que la palabra “emergencia” se nos puede presentar en dos sentidos fundamentales: emerger, en el sentido de “surgir”; al mismo tiempo, emergencia, entendida como una situación de rapidez, como la que el COVID-19 nos impulsó, para demostrarnos que existen otras maneras de pensar y hacer en los diversos ámbitos ligados a la educación. No obstante, aunque el salto a la educación virtual/remota/a distancia/apoyada por las TIC ha sido accidentada en la mayoría de los casos, hay que reconocer de manera positiva que esta situación ha puesto en manifiesto que procesos como los de la

gestión educativa requieren ser reformados de manera urgente, contando con el acompañamiento, la formación, la profesionalización, y reivindicando con ello la función docente actual (Velásquez y Ruidiaz, 2021) En general, se requiere transitar hacia nuevos roles, dinámicas y prácticas para la escuela que viene.

En la crisis del COVID-19, los docentes han demostrado, como lo han hecho tantas veces, un gran liderazgo e innovación para garantizar que el aprendizaje no se detenga y que ningún alumno se quede atrás (ONU, 2020). Las metodologías experimentadas han planteado en la mayoría de los casos la necesidad de reconsiderar la disminución de los contenidos de las asignaturas, compensado por las actividades a realizar por los estudiantes, mismas que permiten complementar o concretar los aspectos teóricos explicados (García-Plana y Taberna-Torres, 2021).

En definitiva, transitar hacia nuevos roles, dinámicas y prácticas para la escuela que viene exige cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales en el modo de enfocar las diferencias de los alumnos, en las formas del logro de objetivos de aprendizaje, en la planeación, organización y gestión de las instituciones para coconstruir innovadores proyectos educativos, que respondan a la diversidad de los alumnos, sin estar, por supuesto, desvinculados del contexto social en el que operan (Aristimuño y Rodríguez, 2014), y tampoco de la adopción de estrategias remotas a una práctica tecnológica sin sentido, alejada de la verdadera esencia de la formación pedagógica (Velásquez y Ruidiaz, 2021).

Estrategias didácticas

Considerando que los tránsitos hacia los nuevos roles, dinámicas y prácticas para la escuela que viene se plantean articulados y en relación interdependiente a los cuatro ejes de transformación esbozados en el capítulo, realice las siguientes actividades:

- Observe y analice la Figura 2, titulada *Tránsitos hacia nuevos roles, dinámicas y prácticas para la escuela que viene*.
- A partir de ella, elabore una reflexión de tres páginas donde proyecte su rol para la escuela que viene.
- Socialice la reflexión con el grupo de compañeros licenciados en formación.

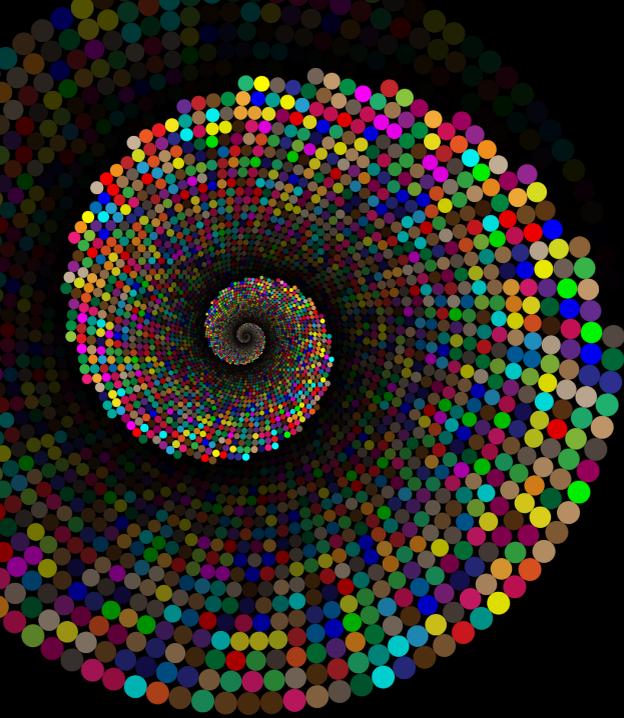
Referencias

- Aragay, X. (2020). Avanzar en la transformación educativa tras la pandemia del coronavirus. *Revista Saber y Justicia*, 1(17), 79-83.
<https://saberyjusticia.edu.do/index.php/SJ/article/view/70>.
- Aristimuño, M., y Monroy, C. R. (2014). Responsabilidad social universitaria: Su gestión desde la perspectiva de directivos y docentes. Estudio de caso: una pequeña universidad latinoamericana. *Interciencia*, 39, 375-382.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2020). *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/reabrir-las-escuelas-en-america-latina-y-el-caribe-claves-desafios-y-dilemas-para-planificar-el>.
- Barragán, R. (2021). El maestro como etnógrafo digital, curador de contenido y... *Ruta maestra*, 31, 65-74.
- Barrón Tirado, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66–82). Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://rutamaestra.santillana.com.co/el-maestro-como-etnografo-digital-curador-de-contenido-y/>.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Brandán, D. (2020, 4 de agosto). La educación pospandemia es, en el presente, un gran misterio. *Vida nueva digital*.
<https://www.vidanuevadigital.com/2020/08/04/david-brandan-la-educacion-pospandemia-es-en-el-presente-un-gran-misterio/>.
- Cabrejos, R., Hilda, D., y Torres Sipión, L. M. (2014). El liderazgo transformacional como apoyo en la gestión pedagógica del director. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 3(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5217/52175197600>.

- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Castells, M. (2005). Internet y la sociedad red. En D. de Moraes (coord.), *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder* (pp. 203–228). Icaria editorial - Intermón Oxfam.
- Castillo-Cedeño, I., Flores-Davis, L. E., y Miranda-Cervantes, G. (2015). Gestión académica saludable en el contexto universitario. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194140994019>.
- de Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Intermón Oxfam.
- de Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CEDALC.
- Egan, K. (2007). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Amorrortu.
- Freire, P. (2014). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI.
- Gárate Rivera, A. (2020). *El profesorado frente a la pandemia: Relatos desde el curso del desastre*. Octaedro.
- García-Plana, M. I., y Taberna-Torres, J. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 177-187. <https://upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5015/4537>.
- Han, B. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder.
- Jurado, F. (2021). Los docentes en el confinamiento: roles pedagógicos. *Ruta maestra*, 31, 46-56. <https://rutamaestra.santillana.com.co/Ruta-Maestra-ed31.pdf>.
- Medina, A., y Gómez, R. (2014). *El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación*. [http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php p/educacional/artic le/view/127](http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/p/educacional/artic le/view/127).
- Meirieu, P. (2016). Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves. Paidós.

- Menéndez, P. (2020). *Pepe Menéndez: el aprendizaje en tiempos de pandemia*. *Panorama, Portal para la educación*. <https://panorama.oei.org.ar/pepe-menendez-el-aprendizaje-en-tiempos-de-pandemia/>.
- Meza Revatta, L. F., Torres Miranda, J. S., y Mamani-Benito, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia COVID-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11 (1), 46-58. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa* Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf.
- Morin, E. (2020). *Cambiemos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Olivé, C. (2021). *Una educación rebelde: El poder de transformar la sociedad*. Grijalbo.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020, 5 de octubre). La pandemia es una oportunidad para repensar la educación y lograr un aprendizaje de calidad para todos. Organización de las Naciones Unidas. <https://news.un.org/es/story/2020/10/1481832>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Educación no formal, desarrollo sostenible y la Agenda de Educación 2030: estudio de prácticas de la sociedad civil en América Latina y el Caribe* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375308?mc_cid=33201043eb&mc_eid=89e331892b.
- Osuna Acedo, S. (2018). La otra educación. Nuevos roles de docentes y estudiantes. En R. Aparici, C. Escaño, & D. García Marín (Coords.), *La otra educación: Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 59–64). Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED-.
- Palacios-Pérez, H. B., y Cruz-Manjarrez, Y. P. (2020). Modos de proceder y prácticas cotidianas de los estudiantes durante la cuarentena. En J. K. Acuña Villavicencio, E. Sánchez Osorio, & M. Garza Zepeda (Coords.), *Cartografías de la pandemia en tiempos de crisis civilizatoria*.

- Aproximaciones a su entendimiento desde México y América Latina* (pp. 173–186). La Biblioteca, S.A. de C.V.
- Piscitelli, A. (2021). Diseñar futuros: un rol clave en tiempos inciertos. *Ruta maestra*, 31, 5-12.
<https://rutamaestra.santillana.com.co/Ruta-Maestra-ed31.pdf>.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7.
https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos: La nueva ciencia del aprendizaje*. Alianza.
- Pozo, J. I. (2020). *La educación esta desnuda: Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. SM.
- Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo. Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. SM.
- Rivera Morales, A., De los Heros, R., Hernandez Mondragon, A. R., y Carrillo Avelar, A. (2021). *Vivir la docencia en tiempo de pandemia*. Arquinza.
- Rizo Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. <https://lamjol.info/index.php/multiensayos/article/download/10117/11796?inline=1>.
- Sacristán, G., José., y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Velásquez Vergara, S. M., y Ruidiaz Gómez, K. S. (2021). La educación en tiempo de pandemia COVID 19: ¿realidad o ficción? *Rev Cuid*, 12(1).
<https://revistacuidarte.udes.edu.co/index.php/cuidarte/article/view/1336>.



Convergencia epistemológica e interculturalidad ante la incertidumbre sanitaria internacional del coronavirus

*David Castañeda Cardona*⁴

⁴ Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. ORCID: 0000-0002-0744-9674. Correo electrónico: david.castaneda.cardona11@gmail.com.

Introducción

Realizar una interpretación crítica de la compleja realidad en la que se encuentra inmersa la humanidad, implica de manera esencial ser conscientes de este punto de inflexión, transformación, variabilidad, “mutación”, al que nos ha conducido el habitualmente referido coronavirus (SRAS-CoV-2), precisamente porque entre los múltiples ámbitos sobre los cuales ha repercutido, uno de los más representativos ha sido el educativo. Allí hemos sido testigos de transformaciones curriculares forzadas, donde la regulación de espacios, tiempos, recursos y conocimientos, merecen una profunda reflexión pedagógica, siendo todo ello temáticas centrales sobre las cuales se fundamenta el presente texto.

Habituar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las redes sociales y los ambientes virtuales de aprendizaje, se configura como una dinámica no neutral en el moldeado de la identidad y la subjetividad de los individuos en tiempos de pandemia, más cuando a través de esta clase de dinámicas se han ratificado las gigantescas brechas de injusticia socioeconómica y desigualdad en el acceso y desarrollo de oportunidades educativas, por falta de recursos óptimos para cumplir con las expectativas y necesidades contextuales de las comunidades.

Podría sumarse a la problemática contemporánea la negación de convergencia entre saberes como el filosófico, religioso, matemático, lógico, intuitivo, empírico, indirecto, tradicional y, por supuesto, *científico*, ya que los mencionados medios masivos de comunicación se avocan por promocionar el mayor “estatus” que ostenta la ciencia, como el camino más directo para aspirar al regreso de una *nueva normalidad*, representada en la medicina occidental y en los ensayos clínicos de vacunación.

El objetivo es reflexionar sobre las adaptaciones, transformaciones y retos educativos —especialmente curriculares, a los que nos ha empujado forzosamente el COVID-19, permitiéndonos entender la compleja realidad a la que nos enfrentamos, donde no solo el método científico, sino también la convergencia y la conjugación de saberes, comunidades, cosmovisiones y estilos de vida que influyen, como los de las minorías étnicas latinoamericanas, bajo enfoque de interculturalidad— que pueden contribuir en hacer de esta experiencia histórica para la humanidad un insumo trascendental para buscar nuevas alternativas y caminos, que propicien la mejora de los sistemas educativos latinoamericanos.

Incertidumbre transformativa: erguimiento reflexivo curricular y educativo de la contemporaneidad

Incertidumbre transformativa curricular: el espacio virtual bajo la regulación del currículo

El panorama internacional de adaptaciones, experimentadas por la humanidad en medio de la incertidumbre sanitaria en este decenio de los años veinte, ha representado transformaciones en diversos ámbitos de la vida cotidiana, como el de la salud, el laboral, familiar, social y, por supuesto, el educativo, ya que “sucesos históricos críticos de inflexión, como la pandemia COVID-19, nos advierte de nuestras fragilidades, nuestros defectos y debilidades; pero también, humildemente, de nuestras fortalezas y potencialidades” (Iglesias et al., 2020, p. 193). Precisamente, sobre las potencialidades transformativas en el ámbito educativo surgen nuevas posturas críticas que hacen hincapié en una necesaria reflexión curricular, entendiendo que los posibles futuros educativos están condicionados por todo aquello que el currículo regula. Resaltando la esencia trascendental de actuales y futuros modelos curriculares emergentes, una destacada aproximación conceptual expuesta por Cuervo y Uribe (2020) nos refiere que dicho currículo es “una selección y construcción cultural, colectiva, axiológica, simbólica e histórica de conocimientos, tiempos y espacios, que se objetivan en procesos teórico-prácticos, vinculados a propósitos humanos que gravitan en torno al binomio educación-formación” (p. 15).

Justamente por ello se hace imperativa la pregunta por los valores, códigos, medios, espacios y tiempos que terminan siendo *realidad* en las actuales circunstancias coyunturales de pandemia, donde se ha acudido con frecuencia

a los medios informáticos para educar. Al respecto, Pinar et al., citados por Arroyave (2020a), proponen que:

Con excesiva frecuencia, se ha dado por sentado que la tecnología es políticamente neutral, libre de valores y un medio eficiente para presentarle el material al aprendiz, cuando de hecho encarna determinados juicios de valor en relación a la naturaleza de la educación y derivan a su vez de unos modelos de pensamiento muy propios de los programadores informáticos. (p. 95)

Según el anterior planteamiento, es indispensable deducir que la tecnología juega un rol político y educativo que no es neutral. Homólogamente a las mismas consideraciones, el planteamiento curricular se encuentra relacionado con los sistemas económicos, políticos y sociales globalmente establecidos, por lo que no corresponde a una construcción inocente, ingenua y desprendida (Silva, 1999). Tal como se mencionaba antes, la tecnología lleva consigo unos determinados juicios de valor que repercuten en la transmisión generacional del conocimiento. Veamos:

Permitir que los “geeks de Silicon Valley” tomen decisiones en torno al “futuro de la educación en la era digital” es correr el riesgo de que el currículo esté “determinado” por nuestro juicio en torno a qué aspectos de la información que transmitimos de generación en generación pueden o no ser representados por medio de ordenadores. (Lanier, como se citó en Loveless y Williamson, 2017b, p. 158)

Lo anterior ratifica que el currículo es todo un espacio de disputa, donde, según Gimeno (2010), los enfoques de carácter “tecnocrático, tanto políticos como pedagógicos, esconden sus opciones culturales, epistémicas y políticas en argumentos técnicos que poco aclaran los conflictos subyacentes. El currículum es un campo de batalla que refleja otras luchas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales” (p. 37). Si efectivamente el currículo regula también espacios y recursos, resulta ineludible la reflexión sobre el espacio de la virtualidad y el uso de recursos informáticos en tiempos de educación en pandemia.

Pareciera evidenciarse en la contemporaneidad un auge de discursos uniformadores, que defienden e irguen los recursos informáticos y los ambientes

virtuales de aprendizaje, como alternativas *arquetipo*, ante las transformaciones tecnológicas y educativas que se vivencian en el contexto de globalización y sociedad del conocimiento. Por lo visto, las instituciones educativas deben dirigir sus recursos de planeación y acción, sobre estrategias que aseguren el éxito en un inevitable futuro tecnificado, que corresponda a la competitividad de la vida como adultos. Al respecto, resulta muy apropiado referir que:

Al rechazar la idea de que las escuelas deben actuar normativamente para hacer que los jóvenes estén preparados “a prueba del futuro” para los retos a los que puede que deban enfrentarse cuando sean adultos, Facer reclama que las escuelas deben concebirse como instituciones “de construcción del futuro”, con el “derecho” a “actuar como recursos para sus comunidades, para concebir y construir los futuros que quieren [...]”. (Loveless y Williamson, 2017a, p. 170)

Dando coherencia a la línea de pensamiento anteriormente presentada, estaríamos apoyando con su aceptación un enfoque de resistencia al fundamento de las teorías clásicas curriculares, donde se pretendió radicar la idea de currículum como aquel modelo de planificación racionalizada, dirigido a las nuevas generaciones, con el propósito de desarrollar experiencias “preliminares” para asegurar el éxito laboral-fabril de la adultez (Bobbitt, 1918). Esto se traduce en una correspondencia con la organización científica del trabajo⁵, evidenciada en los contextos industriales que entrenan para la adaptación a un futuro en perspectiva ya dado, prefabricado, y no a uno que sea fruto de la creatividad, innovación y cooperación en colectivo.

Este paisaje del porvenir educativo —que adiestra en habilidades informático-tecnológicas para la vida laboral— incluye entre sus planes la llamada *realidad virtual*, como una especie de alternativa excepcional para la transmisión generacional de conocimientos, en la que, al tener en cuenta la idea de Porlán (2020), “es necesario un profundo cambio basado en las nuevas tecnologías del aprendizaje y la comunicación” (p. 4). Esto nos permitiría hablar de un espacio propicio para el moldeo de identidad, una especie de *ciudad* para construir conocimientos especializados —sin olvidarnos que el currículo regula espacios—.

⁵Expresión relacionada a Frederick Winslow Taylor, quien promovió la organización científica del trabajo. Es llamado el padre de la Administración Científica.

Precisamente, al referir una cartografía urbana concebida como currículo, se entendería a esta ciudad en espacio de virtualidad como:

[...] una estructura de conocimiento y de dispositivos culturales en el ámbito – social, antropológico, económico y urbanístico —de la ciudad, con los que interactúa el sujeto urbanito y construye/le construyen su identidad. Sin embargo, los currícula —escolares y extra-escolares— vienen instalándose en una racionalidad dominante que desperdicia y da la espalda a una estrategia de elaboración del conocimiento que parte del reconocimiento del sujeto y su capacidad para problematizar su experiencia (Martínez, 2010, pp. 542–543).

El emplazamiento de todo interrogante que reclame entendimiento a la experiencia significativa y transformativa se convierte aquí en algo imperioso, como consecuencia de la implementación de dispositivos informáticos en medio de la emergencia sanitaria actual. Ante una educación obligatoriamente impuesta por la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación —que además demostraría violencia estructural (Calderón, 2009) dentro del mismo sistema educativo mundial, por las brechas de injusticia socioeconómicas evidentes—, es necesaria la investigación sobre la problematización de la experiencia propia del sujeto en este ambiente virtual, para la posterior emergencia de currículos dialógicos que acogen espacios de estas características.

Autogestión, empoderamiento y construcción cultural propia, a partir de la crisis de salud internacional (autocurrículo)

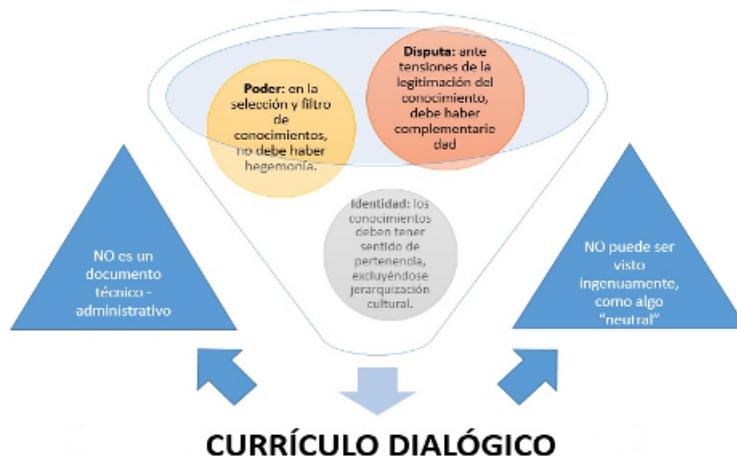
Hasta ahora hemos enfatizado en la situación de transformación obligatoria que ha tenido que experimentar la humanidad a causa del COVID-19, en la que, en aspectos tan diversos como el educativo, “afrontamos tiempos mediados por la tecnología que se mueve y transforma a ritmos acelerados, sin embargo, en la práctica cotidiana seguimos usando estrategias iguales o similares a las del pasado” (Barreto y Arroyave, 2020, p. 72). La demanda de cambios innovadores en tiempos de pandemia evidencia también una frecuente referencia a la idea del currículo desde la perspectiva del aprendizaje autónomo, tomando como punto de partida las capacidades adaptativas y de gestión de recursos informáticos del educando, en la era de los llamados nativos digitales. Sobre ello, puede indicarse que:

Es necesario emplear estrategias de aprendizaje que ayude a los estudiantes a fijar las propias metas de aprendizaje, acceder de manera eficaz a la información, aprender a descodificar y codificar conceptos, a comprender y almacenar la información, recuperar contenidos de aprendizaje declarativo y procedimental de las disciplinas con las que tiene contacto, para resolver los problemas del conocimiento y crear clima ambiental de estudio para superar los obstáculos del aprendizaje. (Chica, 2017, p. 152)

El empoderamiento enfático de la labor de selección (*filtro*) de los conocimientos, culturas, valores e identidad estaría dirigiéndonos a la construcción de un autocurrículo, el cual —como se había dicho— regula también tiempos, recursos y espacios. La cuestión de gran valor aquí recae sobre la pregunta: ¿qué grado de influencia ejerce la tecnología y estos ambientes virtuales de aprendizaje sobre el moldeo de la identidad y los procesos de subjetivación del ser humano? Esta pregunta debe tener como precedente que la misma presentación de la cultura pareciera ser inviable, cuando estos recursos informáticos no son empleados en tiempos de pandemia. En ese sentido, tomemos en consideración la Figura 3.

Figura 3

Currículo Dialógico



Según lo presentado, la posible emergencia de un autocurrículo en era digital podría contemplar entre sus prioridades el principio de *diálogo*. Adicionalmente, se facilitaría la apertura a interrogantes que vinculen la autogestión del conocimiento preferente, con el reconocimiento del ser humano como miembro social y político, que vive y convive en colectivo. Sobre dichos interrogantes se podría referir:

¿Cómo hacemos posible que emerja la conciencia para individuos y para grupos de individuos? Nótese que hacemos énfasis en los individuos, pues creemos que solamente en el proceso de individuación es posible la emergencia del diálogo y la comunidad. Por lo tanto, creemos que esto ocurre en “microentornos”. Estos son los de la persona “consigo misma” y los de la persona en su relación con los otros. (Lleras, 2002, p. 166)

El individuo constructor de su propio currículo a través de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) debe ostentar una conciencia genuina que lo conduzca al reconocimiento del autocurrículo, como un espacio que trasciende los aspectos técnico-administrativos y organizativos del conocimiento. Un lugar donde se regulan tiempos, recursos y espacios —como la virtualidad—, y que es precisamente a través de ellos que la tecnología encuentra un rol importante en medio de la incertidumbre, a través del currículo oculto, para hacer pensar que sin ella es inviable una construcción de identidad con sentido propio.

Ante este paradigma oculto curricular es que debemos ejercer fuerza emancipatoria, ya que debe existir una regulación coherente entre los medios a través de los cuales presentamos “por obligación” nuestra *cultura* en medio de la emergencia, y la influencia que ellos mismos ejercen, para hacerse ver como muestras legítimas *de ella*. Pero ahora que hablamos de currículo oculto, lo más preocupante durante y luego del confinamiento por el COVID-19 es que “el regreso a la normalidad está lejos de garantizar un cambio radical, como lo han expresado intelectuales, analistas, líderes de opinión e influencers” (de Alba, 2020, p. 291), precisamente porque la pobreza extrema aumentará en nuestro mundo, lo cual, sumado a la exigencia de educación mediada por TIC, ante tal injusticia socioeconómica, ensanchará las brechas de desigualdades y de estratificación social, como rasgo característico de los argumentos sustentados desde las teorías críticas curriculares.

Dicha muestra cultural, expresada a través de las TIC, debiese también ostentar una gestión de autocurrículo, basado en el cuidado de la naturaleza, ya que, refiriéndonos a ella, “por el poderío tecnológico y el crecimiento exponencial de nuestra especie, la hemos explotado más allá de los límites físicos que se habían valorado para no causar desequilibrios importantes” (Bravo, 2020, p. 282), y por tanto, la construcción de conocimientos que nos decidamos emprender —transmitidos por la misma tecnología que podría ser causa del deterioro de la naturaleza— debe procurar generar un sistema axiológico que no siga evadiendo el problema del cambio climático y la destrucción del medio natural.

En suma, la noción de empoderamiento en la construcción de un autocurrículo —sea para el cuidado de la naturaleza o la resolución de problemáticas del contexto inmediato— debe estar centrado en los estudiantes, los cuales, según el planteamiento de Arroyave (2002), “como pacientes pedagógicos, como destinatarios con acciones singulares, aprenden para emprender y ejercer acciones compartidas desde una cierta cultura intersubjetiva generada desde sus propios procesos de formación” (p. 233). Allí, el protagonismo del educando en el propio proceso de formación debe decantarse por la autogestión del conocimiento, pensando también en el colectivo, en una convergencia de interacción en medio de esa aldea global llamada internet, en una intersubjetividad responsable con el medio natural y con las tecnologías a disposición, y procurando la toma de decisiones bajo principios democráticos y la ejecución de acciones que busquen, ulteriormente al COVID-19, la construcción de una cultura de paz.

Abordaje simplista a la complejidad del universo: convergencia entre diversas prácticas epistemológicas

Una mirada simplista, a las realidades complejas (inutilidad de leyes universales)

Aproximadamente desde el siglo XVI —en plena alborada de la Edad Moderna—, eminentes filósofos y científicos han contribuido al desarrollo de una metodología que intenta formular hipótesis para la “supuesta” comprensión del universo y sus fenómenos: el método científico. Dicho método científico pretende esencialmente una notable sencillez en su desarrollo: contemplar hechos que permitan al observador descubrir leyes generales que los fundamentan (Rus-

sell, 1988), estableciéndose de esta manera la intención de concebir al universo —y al conocimiento sobre él— bajo un paradigma “representacionista”, en el que se concibe la posibilidad de explicar la complejidad del universo bajo parámetros y leyes universales que permiten entender su esencia.

Precisamente, sobre estas “leyes generales”, que pretenden un saber universal e inequívoco, en relación con el análisis de nuestra realidad bajo un enfoque de pensamiento complejo, un autor como Edgar Morin plantearía el “cuarto principio simplificador”, en el que expresaría que “las nociones de orden y ley son necesarias, pero insuficientes. Sobre esto, Hayek, por ejemplo, muestra bien que cuanto más complejidad hay, menos útil es la idea de ley” (Morin, 2004, p. 5). Lo anterior ratifica el profundo grado de complejidad que encierra nuestro universo, donde parece iluso pregonar su conocimiento total, basándonos en leyes y normas que finalmente se establecen desde el conocimiento “limitado” que tiene la humanidad sobre la vida misma y el lugar donde se desarrolla.

Este referido método científico fundamenta su desarrollo a partir de la fragmentación, separación y exclusión de sus objetos de estudio, de la realidad a la cual pertenecen. Básicamente, a través del desarrollo de sus pasos de comprobación fáctica pretende aislar los fenómenos bajo estudio, de sus condiciones de interacción y socialización en los ambientes naturales, permitiendo obviar las interconexiones de reciprocidad y comunicación que existen a diversos niveles de complejidad y en pluralidad de manifestaciones. Ello bajo el pretexto de una práctica epistemológica que finalmente busca “irrefutabilidad”, y que repercute en ámbitos como el educativo, donde se jerarquiza como conocimiento de gran importancia. Precisamente, sobre esta incapacidad del reconocimiento de la complejidad, autores como Sánchez y Pérez (2011) expresan de la visión unidimensional que:

El modo mutilante de organizar el conocimiento es incapaz de reconocer y de aprehender la complejidad de la realidad, es por ello que se debe evitar la visión unidimensional, abstracta y, sobre todo, tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que fragmentan el conocimiento y desvirtúan lo real. (p. 156)

El desvirtuar de la realidad se configura en el momento mismo de aspirar a una idea simplista de explicación esencial para todo lo que existe, erigiéndose un paradigma unidimensional, que además de eludir el abordaje de la realidad a través de un pensamiento complejo que reconoce interacciones físicas, químicas, biológicas, sociales, culturales, de diverso nivel y pluralidad manifiesta, quiere instaurar las leyes fruto del método científico, como aquellas poseedoras de verdad, que de manera simple y concreta explican las causas y consecuencias de la vida y los fenómenos que se vinculan a ella.

Y es que efectivamente, en contraposición a esta idea simplista, la acción de intelección del universo complejo del cual hacemos parte —o mejor, “que somos”—, podría proponerse desde el llamado “tetragrama orden-desorden-interacciones-organización” (Morin citado en Arroyave, 2020b, p. 16), teniendo en cuenta que desde el nivel subatómico, hasta el de los supercúmulos, como el de Laniakea⁶, se pueden manifestar al mismo tiempo diversos principios de orden, desorden y organización en las conexiones e interacciones de los diversos “seres” que existen en el universo —como un lugar de inconmensurable complejidad—.

Con el objetivo de recapitular las ideas centrales que se han expuesto hasta este momento, sería válido plantear el siguiente interrogante, que es de fundamental trascendencia al referir la aspiración de explicar asuntos esenciales del universo, a través del método científico y los resultados empíricos que muchas veces se postulan como ley epistemológica general: ¿se podría considerar al ser humano como “osado”, por intentar explicar esencialmente los fenómenos del universo y la vida misma, a través de leyes y parámetros científicos? Ello como el resultado de una evolución de práctica epistemológica, a partir de la limitación del conocimiento que representa su misma condición de “ser” finito e ignorante.

⁶Supercúmulo que contiene a la Vía Láctea y alrededor de 100000 galaxias cercanas, según artículo de la revista *Nature* (Tully et al., 2014).

Sobre el conocimiento, su dinamismo y la imposibilidad de esperar: ¿punto de llegada en la dinámica del conocimiento?

Independientemente del tipo de conocimiento que se pretenda referir, como el filosófico, religioso, matemático, lógico, intuitivo, empírico, indirecto, tradicional, científico, sería incoherente expresar que se puede llegar a un punto de arribo o meta final sobre el entendimiento de los misterios que encierra alguna cuestión específica de este universo de profunda complejidad. Precisamente sobre esto, el conocimiento científico y la expedición de sus “leyes universales” podrían impulsar la creencia de jerarquizar todo tipo de conocimiento de comprobación fáctica, como el único que puede ofrecer respuestas reales e irrefutables a las complejidades que emanan de la vida. Este tipo de postura impulsa visiones representacionistas y estáticas sobre el conocimiento:

El saber que se propone abarcar y agotar el conjunto de las cosas, sólo puede ir satisfaciendo esta pretensión poco a poco. Su desarrollo va lográndose por medio de una serie de pasos concretos y sucesivos, que le permiten captar y elevar a representación, gradualmente, toda la variedad de los objetos que tienen ante sí.
(Cassirer, 1993, p. 11)

Con base en la idea anterior, llegamos a interrogantes que abren la discusión: ¿el conocimiento y explicación del universo puede tener un punto de llegada acabado, como lo pretende la ciencia cuando convierte una hipótesis en ley científica?, ¿los pasos concretos y sucesivos —que hacen correspondencia al método científico— son el camino más fiable para entender la realidad compleja?, ¿la noción representacionista del complejo universo significa su esencia?

Estas preguntas conducen de manera ineludible a la reflexión sobre lo dinámico, mutable y reformable que puede llegar a ser el conocimiento, especialmente en sus procesos de gestión, transmisión y socialización. Sin embargo, concebir dichos procesos como algo estático es sin duda un error. A lo largo de la historia de la humanidad se han demostrado relaciones de poder en cuestiones de legitimación y socialización del conocimiento, generando un sesgo de lectura de la realidad, que en pleno siglo XXI ha abierto un espacio ampliamente cómodo para el método científico:

Es cierto que el conocimiento está atravesado por cuestiones de poder y, de hecho, la dinámica del transmitir implica la inculcación de una determinada visión del mundo, pero también es cierto que la herencia cultural brinda la posibilidad a las generaciones jóvenes, de reconocerse en una historia, una genealogía, una pertenencia desde donde configurar la propia subjetividad. (Degl'innocenti, 2008, p. 29)

En dicho moldeado de subjetividad, los poderes hegemónicos —por ejemplo, aquellos que se emplazaron bajo un enfoque eurocéntrico— conducen a vislumbrar la discriminación cultural y epistémica de poblaciones determinadas, como la de los indígenas, para las cuales, según Correa y Saldarriaga (2014), “el paso de la imposición de ‘la modernidad’ y el ‘desarrollo’ han sido saqueadas desde sus bases culturales, construyendo sujetos de derecho subordinados al sistema jurídico dominante y facilitando los procesos de epistemicidio” (p. 155), configurándose una destrucción de los conocimientos y experiencias cognitivas de estos pueblos, que además los nutren de identidad y son útiles para la solución de diversas problemáticas en sus contextos inmediatos.

La imposición epistemológica que deslegitima y hace a un lado toda clase de conocimientos que no correspondan con el paradigma científico desconoce el profundo valor cultural y cognitivo que representaría el diálogo abierto con estas otras maneras de leer e interpretar la realidad en la que el ser humano se desarrolla. Tomemos como ejemplo el conocimiento tradicional, porque, basados en una visión positivista, estaríamos obligados a referir una “subestimación” de su validez como tal, e incluso un desprecio y supuesta inutilidad en su ofrecimiento de respuesta a problemas que hacen parte de la realidad. Sobre ello, veamos la postura de Olivé:

[...] en muchas ocasiones, cuando se encuentra cierto conocimiento tradicional que es útil en un contexto de innovación, conocimiento medicinal, por ejemplo, desde un punto de vista epistemológico se le descalifica como conocimiento no-científico, o en el mejor de los casos como conocimiento proto-científico. A partir de esa subestimación, o aparente desprecio epistemológico, se justifica una apropiación ilícita de tal conocimiento [...]. (2009, p. 24)

En suma, esta idea final permitirá ratificar la importancia del reconocimiento de validez a todo tipo de paradigma epistemológico —incluso aquel que diste bastante de la ruta positivista—, ya que en el legado cultural diversificado reposa la importancia de esta transmisión cognitiva de generación en generación, que se aplica a las necesidades en contexto, además de resaltarse el conocimiento como algo a lo que no se le puede atribuir un punto de llegada determinado y acabado, sino una construcción en colectivo, que debe permitir el diálogo y puntos de convergencia entre los diversos saberes, disciplinas y tipos de conocimientos.

La sociedad del conocimiento en Colombia: influencia económica

El desarrollo de la economía mundial —además de repercutir en lo cultural— determina decisiones que se toman en pro de la estructuración esencial de la economía de países emergentes como Colombia (Romero, 2018), en donde se privilegia notoriamente los conocimientos científicos y tecnológicos para fortalecer este sistema, que, de cierta manera, opaca otros paradigmas epistemológicos, como los conocimientos tradicionales, filosóficos, religiosos, etc. Sobre ello, sería válido referir que:

Hoy en día, al considerar los conocimientos que pueden impulsar el desarrollo económico y social suele pensarse predominante, si no es que exclusivamente, en los conocimientos científicos y tecnológicos, a los cuales se considera como la base para los sistemas de producción económica que han venido desarrollándose en las últimas décadas. (Olivé, 2009, p. 19)

Y es que precisamente esa exclusividad, referida a los conocimientos mencionados en la idea anterior, se apoya en la misma tecnología, para expandirse y, a la par, opacar conocimientos y paradigmas de otra índole, que pertenecen a comunidades con poco o nulo acceso a *ella*. Sobre este argumento, Galindo y Aires (2009) expresan que “se ha considerado que dichas tecnologías pueden ocasionar diferencias en las oportunidades de promoción de las comunidades sociales e incrementar la distancia entre aquellas que tienen o carecen de acceso a ellas” (p. 143). En suma, esto es una situación que ensancha la brecha de desprestigio, e incluso desprecio, hacia conocimientos como los tradicionales,

que no cuentan con las mismas condiciones de reproductividad y socialización con la que cuentan los conocimientos científicos, cuestión que ya evidencia una diferencia abismal en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Finalmente, la influencia económica y tecnológica que repercute en la socialización, y tal vez en la “imposición” del conocimiento científico, para hacerlo ver como “pilar esencial” de la sociedad del conocimiento, es fehaciente. Sin embargo, la invitación de generar resistencia se plantea aquí como una opción directa, pero no para propiciar rechazo de uno u otro paradigma epistemológico, sino para generar diálogo entre los saberes, como alternativa digna a una mirada bajo el pensamiento complejo del universo en que vivimos y de aquel del que finalmente “somos”.

Interculturalidad: una noción significativa para el contexto Latinoamericano

Sobre la violencia cultural ejercida a las minorías étnicas en el contexto Latinoamericano

Latinoamérica significa pluralidad, diversidad, heterogeneidad. Hace referencia a una región del continente americano con multiplicidad biológica en recursos naturales y en manifestaciones antropológicas, que lo configuran como un territorio complejo —en el sentido acentuado del término—. Un espacio donde la población mayoritaria “comparte”⁷ su territorio con minorías étnicas, interpretadas como sectores de la sociedad con orígenes históricos, idiomas, religiones, costumbres y tradiciones diversas, con las cuales existe una deuda histórica en términos de discriminación y segregación. Al respecto, veamos lo que exponen Samudio de **Gutiérrez y Muñoz**:

Hay grupos humanos que son víctimas de la discriminación todos los días por alguna de sus características físicas o su forma de vida. El origen étnico o nacional, el sexo, la edad, la discapacidad, la condición social o económica, la condición de salud, el embarazo, la lengua, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado

⁷En el sentido de “encontrarse en un determinado lugar con las minorías étnicas” y no estrictamente en el de distribuir, auxiliar, dividir equitativamente su territorio.

civil y otras diferencias pueden ser motivo de distinción, exclusión o restricción de derechos. (2019, p. 229–230)

A causa de su origen étnico, grupos minoritarios de América Latina, como pueblos indígenas y afros, en países como Argentina, Chile, Panamá, México, Ecuador y el mismo Colombia, sufren de violencia cultural como una permanente, una constante que legitima la violencia directa y estructural⁸ que los oprime y margina, y que es “toda ella simbólica, en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia y en el derecho, en los medios de comunicación y en la educación” (Galtung, 2003a, p. 20). Una violencia que ataca contundentemente la filosofía de vida de estas poblaciones y quiere socavar las construcciones axiológicas de profundo valor cultural para la región.

Relacionada a esta discriminación por origen nacional o étnico, la idea de Navarro (2008) expresa que “la resistencia al racismo avanza en algunas regiones mientras que en otras encuentra explícitos intentos de relegitimación social” (p. 225), lo cual conduce a inferir que, sin embargo, existen territorios que pretenden descolonizar y trabajar por la interculturalidad —como Argentina—, donde se “supone la construcción conjunta de conocimientos, la descolonización y la reconstrucción de las lógicas *otras*, aquellas que intenta invisibilizar la mirada hegemónica por tratarse de lógicas descentradas y no jerárquicas” (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche [EAMyCP] y Equipo de Investigación en Interculturalidad de la Universidad Nacional del Comahue, 2019, p. 153), estrategia fundamental para el reconocimiento de miradas “no monopólicas” de la cultura y la integración de filosofías de vida desemejantes.

Referir, por ejemplo, el reconocimiento de una lengua propia de las minorías indígenas —como con la lengua mapuche en Chile—, conduce a “que los docentes y agentes educativos de las escuelas enseñen en base a los valores y conocimientos del contexto para una educación intercultural” (Opazo y Huentemil, 2019, p. 139), lo cual es crucial para el acondicionamiento de un

⁸“Pese a las simetrías, hay una diferencia básica en la relación temporal de los tres conceptos de violencia. La violencia directa es un acontecimiento; la violencia estructural es un proceso con sus altos y bajos, y la violencia cultural es una constante, una permanencia que se mantiene básicamente igual durante largos periodos, dadas las lentas transformaciones de la cultura básica” (Galtung, 2003b, p. 12).

escenario donde se prescinde de jerarquización cultural. Todo ello entablando comunicación con el concepto de educación popular, del que Freire reconoce como potencial su carácter alternativo (2008), dejando de ser un proceso unidireccional y autoritario y renunciando a la jerarquía, argumento fundamental para construir bases de confianza y diálogo entre minorías y población mayoritaria, lo cual afianza la legitimación de pluralidad epistemológica, lingüística y antropológica.

Lo verdaderamente atrayente de la filosofía de vida y las prácticas habituales de muchas minorías indígenas y afros del Latinoamérica no es solamente la *oportunidad* que se nos ofrece para permitir su respeto y valoración como patrimonio cultural, sino también aquella que se nos presenta —a través de construcciones axiológicas, comportamientos y actitudes propias de estos pueblos—, como posibles modelos a seguir en pro de la construcción en colectivo, por ejemplo, del espacio público y la toma de decisiones para el bien común. Para ilustrar lo anterior, Baronnet comenta que, en el sureste de México, el significado del servicio a la colectividad está presente de esta manera:

En los discursos de las bases zapatistas sobresale el tema del servicio a la colectividad. Servicio asumido como cargo comunitario, pero orientado por fines muy específicos: contribuir a una educación verdadera —por oposición a una que es juzgada falsa, ineficiente, ilegítima y nociva— que apunte a descolonizar las mentes y las conductas humanas gracias a la producción de conocimientos y métodos alternativos. (2013, p. 311)

Dicha descolonización de mentes implica un diálogo de conocimientos y de métodos alternativos, los cuales, a través de la complementariedad, representan una resistencia a la negación de la ecología de saberes. Sobre esto Boaventura de Sousa (2010) nos recuerda que “las profundas diferencias entre conocimientos, nos brindan la cuestión de la incommensurabilidad, una cuestión usada por la epistemología abismal para desacreditar la posibilidad misma de la ecología de saberes” (p. 40), pero allí mismo, en esa incommensurabilidad compleja del universo y de la vida misma, es donde precisamente los grupos minoritarios *nos regalan* lecturas de la realidad que son una herencia invaluable, y que al configurarse como patrimonio cultural no debiesen evidenciar en adelante la discriminación y la violencia sistemática que históricamente han padecido.

Por una educación latinoamericana que reconozca y respete los pueblos indígenas y afros

Hasta este punto, se ha aludido a la región latinoamericana —incluyendo a los países de Argentina, Chile, Panamá, México, Ecuador y Colombia— como una zona del continente verdaderamente diversa, plural y con evidencia de múltiples manifestaciones antropológicas, donde los grupos minoritarios, es decir, las poblaciones de indígenas y de afros, mismas que desempeñan un rol fundamental de legado cultural y axiológico, y que podrían significar modelos a seguir para la construcción de conocimiento, la toma de decisiones y la convivencia en lo colectivo y en lo público.

Dicha pluralidad manifiesta representa un gran reto, además de ser una prioridad para los sistemas educativos latinoamericanos. Diversas perspectivas coincidirían en afirmar que la educación institucionalizada de la región se aboca a cubrir y suplir necesidades inmediatas de los grupos mayoritarios, y es necesario consolidar un sistema que también se interese por las aspiraciones, expectativas y necesidades de los pueblos indígenas y afros, como muestras de minorías con filosofías de vida y esperanzas, que algunas veces son invisibilizadas. Al respecto, *González et al.* consideran que:

Las aspiraciones de las comunidades indígenas y, por supuesto, la preocupación de los estados, los cuales se encuentran, desde antes de su constitución como tales, en torno al desarrollo social, económico, cultural y político, requieren necesariamente de la concreción de acciones en las que necesariamente juegan un papel protagónico la cultura y la educación. Esta concertación no puede concretarse si no se cuenta con el recurso humano preparado para asumir las competencias que implican la concertación y colaboración desde las realidades culturales diversas. (2019, p. 205)

Pensemos aquí en las falencias estructurales, políticas, económicas y socio-culturales que evidencian las instituciones educativas de la región latinoamericana, las cuales, entre muchos otros factores trascendentales, deben preocuparse por la capacitación contextualizada del recurso humano, implicado en el moldeo de identidad y la instauración de preceptos de respeto hacia los valores y costumbres autóctonas de las minorías indígenas y afros que han si-

do discriminadas. Esto requiere un proceso educativo de primordial atención, toda vez que en la interacción entre el profesorado y la comunidad educativa también se construyen representaciones sociales y códigos de comportamiento, que determinan tendencias hacia el respeto o la exclusión de los valores de los pueblos en mención.

Lamentablemente, las dinámicas de socialización intergrupal, la legitimación del conocimiento —abocada a los parámetros positivistas— y la jerarquización de códigos y clases dentro del ambiente educacional del sistema institucionalizado, parecieran contribuir no solo a la intensificación de la violencia cultural referida anteriormente, sino a la legitimación de violencia estructural y a la presencia inmediata y perceptible de la violencia directa, como las manifestaciones puntuales que muchas veces se hacen virales por los medios masivos de comunicación, o los canales de divulgación, quienes erróneamente presentan dichos hechos como causas primigenias de un problema que tiene una raíz mucho más profunda.

Lo anterior problematiza de manera enfática los preceptos y parámetros sobre los cuales se irgue la educación latinoamericana en la sociedad moderna, y las necesidades que debe asumir el capital humano para el respeto e inclusión de las minorías étnicas, precisamente porque para un autor como [Sánchez \(2006\)](#), la educación, como eje que forma para el pluralismo y la interculturalidad, es algo en lo que el profesorado tiene una gran responsabilidad. De esta manera se configura un grupo de actores que intervienen en el campo educativo, con una evidente responsabilidad por la crítica, la reconceptualización y la construcción de identidad a nivel regional, nacional y local.

Con la oportuna participación de estos pueblos minoritarios en la construcción de identidad regional y local se propician ambientes para la posterior legitimación de sus prácticas y cosmovisiones como patrimonio cultural de Latinoamérica. Ello representa *inclusión*, que, por ejemplo, en el caso de las comunidades afro del Ecuador, permite el desarrollo de Centros de Educación Cimarrona, como muestra contundente de un intento por forjar identidad a partir de las experiencias comunitarias en contexto:

El patrimonio cultural tiene un valor político muy grande y también puede servir como una acción insurgente; por lo tanto, es de

vital importancia que el pueblo afrodescendiente redescubra y redefina aquellos elementos que deben ser patrimonializados con vista a fortalecer por una parte el sentido de pertenencia identitaria de un pueblo con su historia y memoria, y por otra su proyecto contra hegemónico con un espíritu cimarrón. (D' Agostino, 2011, p. 150)

Finalmente, es vital resaltar el espíritu de emancipación y de respeto que demandan estos pueblos de minoría étnica, comprobados en investigaciones adelantadas en países como Colombia, donde se busca “develar los significados y sentidos que atribuyen los pueblos originarios a los procesos sociocomunitarios en sus territorios” (González et al., citados en Arroyave, 2020c, p. 41), y con lo que se ratifica no solo la importancia de respetar sus códigos culturales y costumbres, sino que también se les considera de manera seria, ya que pueden ser modelos a seguir en asuntos tan coyunturales como la relación con la naturaleza o la construcción del espacio público en colectivo, bajo una axiología de respeto horizontal no jerarquizado.

Conclusiones

El panorama internacional de adaptaciones que ha experimentado la humanidad en medio de la incertidumbre sanitaria contemporánea, vivida durante el inicio de este decenio de los años veinte, ha representado transformaciones en el ámbito curricular de la educación. Lo anterior ha significado que la implementación de recursos informáticos, tecnológicos y de comunicación, ejerce influencia como suceso que *no es neutral* para el moldeo de la identidad y la subjetividad de los seres humanos en tiempos de pandemia: un paradigma curricular oculto. Ante este paradigma curricular subrepticio, que ha ratificado las gigantescas brechas de injusticia socioeconómica, es necesaria una actitud de consciencia plena, para dar una regulación coherente entre los medios a través de los cuales presentamos “por obligación” nuestra *cultura* en medio de la emergencia, y la influencia que ellos mismos ejercen para hacerse ver como muestras legítimas de *ella*.

Allí, es imperativo destacar la influencia de dichos medios informáticos y recursos masivos de comunicación en la labor de legitimar el conocimiento positivista, como el único capaz de ofrecer un salvavidas para la humanidad, en medio del imprevisto de la salubridad, desconociendo tajantemente que una

justa e innovadora sociedad del conocimiento podría ser aquella que permita convergencia entre saberes, como el filosófico, religioso, matemático, lógico, intuitivo, empírico, indirecto, tradicional, y, por supuesto, científico. Estos últimos deben entenderse como procesos cognitivos continuos —sin punto de llegada—, pero que permiten una lectura bajo la premisa de complejidad profunda, como característica propia del universo, e incluso de la vida misma. Precisamente lo anterior, aunque pareciera ser evidente, significa que, a mayor grado de complejidad, resulta proporcional un mayor grado de inutilidad de las “leyes universales” que pretenden abarcar las cuestiones epistemológicas de manera totalizante.

Precisamente, hablar de convergencia no solo nos obliga a conjugar saberes y paradigmas epistemológicos, sino también a enlazar comunidades, cosmovisiones, estilos de vida. Podríamos contextualizar esta importante necesidad a una región del mundo tan característica como Latinoamérica, la cual es pluralidad, heterogeneidad, multiplicidad biológica, de recursos naturales y, por supuesto, de manifestaciones antropológicas. Entre estas últimas, las minorías étnicas, como los pueblos indígenas y afros, representan ciertos estilos de idiomas, religiones, orígenes históricos, costumbres, tradiciones y prácticas, que se configuran como insumos invaluable para la consolidación de un patrimonio cultural de la región, el cual, lamentablemente, sufre de manera sistemática y perdurable de violencia cultural, estructural y directa, por la inconsciencia de la población mayoritaria y la imposición del conocimiento científico. Todos tenemos una responsabilidad compartida en dicho escenario de discriminación y exclusión perdurable, en el que la interacción en base a valores y conocimientos propios del contexto podrán contribuir a una verdadera educación intercultural.

Estrategias didácticas

Con base en los planteamientos e ideas presentadas en el primer apartado del presente capítulo, que se rotula “Incertidumbre transformativa: erigimiento reflexivo curricular y educativo de la contemporaneidad”, desarrolle la siguiente tabla de análisis, que permite reflexionar sobre la regulación educativa y curricular, considerando los aspectos que gravitan en torno a la modalidad de presencialidad y virtualidad en la educación, a propósito de la coyuntura internacional de salud pública ocasionada por el COVID-19.

El objetivo central del diligenciamiento es precisamente generar un espacio pedagógico de contraste, que facilite la interpretación y la argumentación de aspectos tan importantes como la gestión del tiempo y los espacios, la gestión de los conocimientos, los recursos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la humanización de la educación, la comunicación entre los individuos y las posibles barreras de acceso a las modalidades. Se espera una reflexión crítica y profunda, que permita un análisis contextualizado a los retos y desafíos obligatorios a afrontar en la virtualidad por la pandemia, en contraste con aquello que se venía desarrollando desde la presencialidad.

Reflexión de la regulación educativa y curricular según la modalidad		
Aspectos a considerar	Presencialidad	Virtualidad
Espacios/Lugares		
Tiempos		
Gestión de los conocimientos		
Recursos empleados		
Humanización de la educación		
Comunicación entre los individuos		
Facilidad de acceso a la modalidad		

Considerando el segundo apartado, “Abordaje simplista a la complejidad del universo: convergencia entre diversas prácticas epistemológicas”, desarrolla y argumenta los “aportes” y avances que ofrecen, en medio de la crisis, no solo los conocimientos guiados por la experimentación fáctica, sino también aquellos congruentes con las ciencias sociales, humanas y los saberes populares.

El objetivo central del ejercicio es resaltar la “imposibilidad de limitar” el conocimiento y los aportes —en medio de la crisis— única y exclusivamente al método científico propio de la medicina tradicional, sino reconocer la importancia de las ciencias sociales, humanas y los saberes populares, en el esfuerzo combinado que realiza la humanidad para volver a una nueva normalidad.

Aportes de la medicina científica, occidental, en medio de la crisis por COVID-19.	Aportes de las ciencias humanas, ciencias sociales, saberes y medicinas populares, en medio de la crisis por COVID-19.	¿Debe considerarse complementación entre las diversas ciencias y saberes? ¿Por qué?
--	--	---

Argumentación crítica



Desde el apartado “Interculturalidad: una noción significativa para el contexto Latinoamericano”, realiza un texto argumentativo en el que puedas desplegar tus consideraciones sobre los tipos de violencia que históricamente han sufrido las minorías étnicas en Latinoamérica, pudiendo considerar (como lo expresa el texto) el espíritu de emancipación y de respeto que demandan estos pueblos, donde se ratifica no solo la importancia de respetar sus códigos culturales y costumbres, sino, igualmente, considerarlos de manera seria, ya que pueden ser modelos a seguir en asuntos tan coyunturales como la relación con la naturaleza o la construcción del espacio público en colectivo, bajo una axiología de respeto horizontal no jerarquizado.

El objetivo del texto argumentativo (adicional a lo anteriormente indicado) será conjugar las enseñanzas y valores de complementariedad e interculturalidad que nos demuestran las minorías étnicas latinoamericanas, con las posibilidades de repensar las realidades de nuestras comunidades en contexto, para, de esta manera, exponer en el mismo texto propuestas o acciones de cambios que podremos hacer efectivos, en tiempos de postpandemia.

Referencias

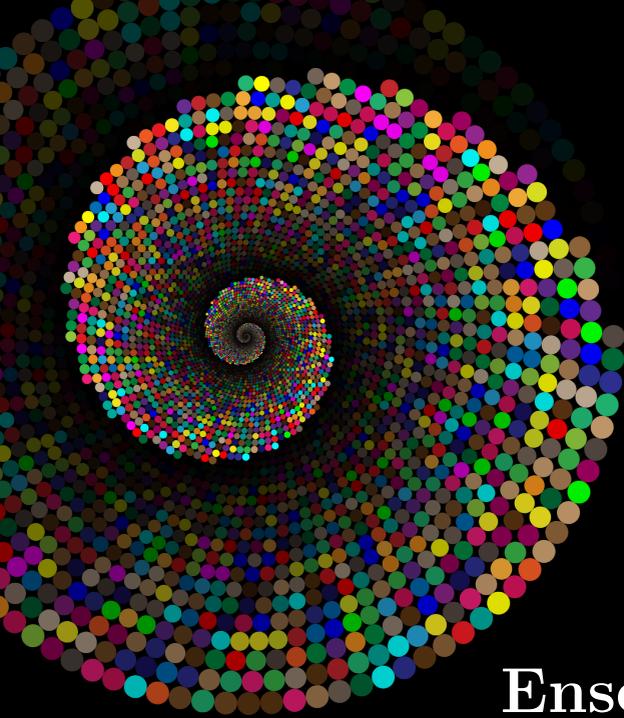
- Arroyave, D. I. (2002). La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía. En M. A. Velilla (Ed.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 218–244). ICFES.
- Arroyave, D. I. (2020a). Guía curricular de seminario investigativo I. Estudios críticos sobre educación y currículo [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Arroyave, D. I. (2020b). Guía curricular de seminario investigativo II. Estudios críticos sobre educación y currículo [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Arroyave, D. I. (2020c). Guía curricular de seminario investigativo III. Estudios críticos sobre educación y currículo [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas: prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En C. Walsh. (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 305–329). Ediciones Abya-Yala.
- Barreto Cruz, M. A., y Arroyave Giraldo, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. I. Arroyave Giraldo (Ed.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, lecturas desde la complejidad*. (pp. 61–82). Editorial Bonaventuriana.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Bravo, M. T. (2020). Un breve respiro de la naturaleza. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 280–288). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Calderón, C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, (2), 60-81.
- Cassirer, E. (1993). *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia moderna*. Fondo de Cultura Económica.
- Chica, F. (2017). *Currículo desde la perspectiva del aprendizaje autónomo*. Ediciones USTA.
- Correa, M. E., y Saldarriaga, D. C. (2014). El epistemicidio indígena latinoamericano: algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. *CES Derecho*, 5(2), 154-164.
- Cuervo, E., y Uribe, J. (2020, 28 de agosto). *Fundamentos filosóficos y antropológico-pedagógicos del currículum como “traiectus” formativo* [Sesión de conferencia]. Ciclo de conversaciones sobre formación y subjetividad, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia.
- D’ Agostino, A. (2011). Los Centros Cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D Agostino y N. Burbano (Eds.), *Educación cimarrona. Memorias, reflexiones y metodologías* (pp. 145–153). Ediciones Abya-Yala.
- de Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289–294). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Degl’innocenti, M. (2008). Pedagogía y transmisión de la cultura. *Hologramática*, 5(8), 29-49.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. CLASCO.
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche (EAMy CP) y Equipo de Investigación en Interculturalidad de la Universidad Nacional del Comahue. (2019). La interculturalidad tiene su cátedra Furilofche-Comahue. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Eds.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 141–158). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Freire, P. (2008). *Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO.
- Galindo, F., y Aires, J. (2009). *Derecho, gobernanza y tecnologías de la información en la sociedad del conocimiento*. Universidad de Zaragoza.

- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- Galtung, J. (2003b). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21–43). Ediciones Morata, S. L.
- González, L. A., Esmeralda, S. J., y Sánchez, I. M. (2019). Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Eds.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 197–214). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 181-198.
- Lleras, E. (2002). Las comunidades de aprendizaje como ámbitos de construcción de mundo. En M. A. Velilla (Ed.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 164–172). ICFES.
- Loveless, A., y Williamson, B. (2017a). Crear un prototipo de currículo para el futuro. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital: creatividad, educación, tecnología, sociedad* (pp. 151–177). Narcea Ediciones.
- Loveless, A., y Williamson, B. (2017b). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital: Creatividad Educación Tecnología Sociedad*. Narcea Ediciones.
- Martínez, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 527–547). Ediciones Morata, S. L.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20), 1-14.
- Navarro, M. (2008). Discriminación racial, procesos de exclusión y desigualdad en las mujeres afrocolombianas: reflexiones a partir de un estudio de caso en la ciudad de Buenaventura. En L. Suárez, E. Martín y R.

- Hernández (Eds.), *Feminismos en la antropología: nuevas propuestas críticas* (pp. 223–239). Edición Ankulegi.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En E. Sader (Ed.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19–30). Muela del Diablo Editores.
- Opazo, M., y Huentemil, J. (2019). Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Eds.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 126–140). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502.
- Romero, R. (2018). *La globalización y la política laboral de la educación pública en Colombia*. [Tesis Doctoral, Universidad Libre, Colombia]. Archivo digital. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15510/LA%20GLOBALIZACION%20Y%20LA%20POLITICA%20LABORAL%20DE%20LA%20EDUCACION%20PUBLICA%20EN%20COLOMBIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Russell, B. (1988). *El panorama de la ciencia*. Editorial Ercilla S. A.
- Samudio de Gutiérrez, R., y Muñoz, L. (2019). Los estudiantes Ngäbes: interculturalidad e interacciones comunicativas. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Eds.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 215–237). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Sánchez, I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. Archivo digital. https://www.tesisenred.net/documents/11/69/76/116976325513818489532083752996517663128/document_1.pdf.
- Sánchez, J., y Pérez, C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (17), 142-164.

- Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica.
- Tully, R., Courtois, H., Hoffman, Y., y Pomarède, D. (2014). The Laniakea supercluster of galaxies. *Nature*, 513, 71-73.
<https://doi.org/10.1038/nature13674>.



Enseñar o aprender: el dilema de la educación en tiempos de pandemia

Noelva Eliana Montoya Grisales⁹

⁹ Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. ORCID: 0000-0003-3267-6999. Correo electrónico: noelva.montoya@usbmed.edu.co.

Introducción

En terminos generales, el desarrollo del presente texto se hace a partir de la reflexion sobre tres asuntos que, desde un criterio personal, se muestran como claves en el proceso de comprension de la dinamica actual en el mundo educativo. Por una parte, un acercamiento al eterno y siempre pertinente debate sobre la ensenanza y el aprendizaje, pero ahora en el contexto de la pandemia; en este apartado del documento se muestra como el contexto de la educacion, especificamente el proceso de ensenanza y aprendizaje, es un asunto complejo que transita entre la incertidumbre y la mediacion tecnologica, en el que ademas es posible aventurarse a pensar que efectivamente lo que garantiza el acercamiento a la adquisicion de conocimientos es el compromiso de los actores.

En segunda instancia, el abordaje de lo que se enseña y lo que se aprende desde la lógica de la ecología de los saberes, asumiéndolo como una de las formas de entender, interrelacionar y complementar diferentes formas de conocimiento situado. Esto teniendo en cuenta que, aunque se acepta la lógica de lo que tradicionalmente se ha entendido como conocimiento científico, también se hace necesario pensar en otras formas de entender la realidad, pues de por sí es dinámica y cambiante, por lo que se discute sobre otras epistemologías que permiten acercarse al proceso educativo.

Finalmente, se hace una mirada a la educación desde el buen vivir, visto como una manera de acercarse y convivir con el otro. En este sentido, se discurre por un ideal de formación que destaca en la armonía, el diálogo con el otro y la naturaleza, su principal búsqueda.

En tiempo de pandemia: ¿enseñar o aprender?

El año 2020 seguramente será inolvidable para muchos, debido a la situación atípica que aún se vive en todo el mundo a causa del coronavirus, denominado como SARS-CoV-2 o también conocido como COVID-19. Este es un virus que “ha coevolucionado largo tiempo con el murciélago” (Bravo Mercado, 2020, p. 283). La carga vírica en el animal se aumenta cuando se encuentra alterado (por caza, consumo, manipulación, entre otras), situación que ocurrió en la ciudad de Wuhan (China), lugar en el cual estalló el primer brote (Organización Mundial de la Salud, 2019). Muchos son los comentarios, hipótesis y teorías inconclusas que han suscitado alrededor de este tema y sobre el origen del virus, lo que sí parece ser claro es que detrás de todo este problema se evidencia una alta destrucción del medio ambiente, además de que se están alcanzando niveles extremos, gracias a los inadecuados hábitos y comportamientos de los seres humanos (Bravo Mercado, 2020; de Alba, 2020; Lion, 2020).

Para el mes de marzo de 2020 se declaró este virus como una pandemia (Organización Panamericana de la Salud, 2020), lo que generó en gran parte de la población mundial algo de sorpresa, desconfianza y estrés (de Alba, 2020), dado que no solo era hablar de una emergencia de salud que se había extendido por todo el mundo, sino de la cantidad de medidas que esto conllevaba, y considerarla como “una experiencia colectiva y traumática (“world perezhivanie”), caracterizada por una crisis sistémica que impacta no solo en nuestra salud, sino también en nuestra economía, política, orden social y, por supuesto, en la educación” (Iglesias Vidal et al., 2020, p. 181).

A partir de entonces, cada gobierno ha implementado estrategias para contener la propagación y la más generalizada ha sido la medida de confinamiento obligatorio. Esto por supuesto afectó la realidad de la educación, pues conllevó a que las instituciones educativas se cerraran y, por lo tanto, las clases presenciales se suprimieran (Cabrera, 2020), generando “retos sin precedentes para los sistemas educativos a nivel global” (Tarabini, 2020, p. 145).

En la actualidad, la mayoría de las clases en todos los niveles educativos se desarrollan con el apoyo de las TIC, para tratar de seguir el “curso normal” del proceso formativo, por lo que autores como Llorens-Largo (como se citó en Fardoun et al., 2015) mencionan que se está viviendo la educación en

emergencia o el apagón de la presencialidad. Es claro que el sistema educativo tuvo que transformarse urgentemente y migrar a una modalidad virtual (Fardoun et al., 2015), y es a partir de allí que autores como Cabrera se plantean múltiples interrogantes:

¿Qué será del actual sistema de enseñanza? ¿Qué consecuencias dejará para los estudiantes el cierre escolar? ¿Se agrandará la desigualdad de oportunidades? ¿Aumentará la competitividad? ¿Cambiarán las relaciones personales y sociales? ¿La virtualidad se extenderá en el futuro o convivirá con nosotros de forma permanente? ¿A todo el alumnado le afecta por igual, o el de Primaria lo tiene peor? ¿Las clases prácticas de laboratorio del alumnado de Bachillerato se recuperarán? ¿Las prácticas de laboratorio y profesionales del alumnado de enseñanza profesional (ciclos formativos de grados medio y superior de Formación Profesional) se recuperarán? ¿Cómo quedan afectados los procesos de enseñanza aprendizaje a través del juego entre niños? (2020, p.115)

Intentar dar respuesta a alguno de los cuestionamientos anteriormente mencionados es complejo, y en ocasiones solo genera más interrogantes, lo que sí es claro es que en todos los niveles educativos esta nueva situación de la imposible presencialidad ha evidenciado carencias y fragilidad (Porlán, 2020).

Para dar continuidad al proceso formativo se ha implementado una educación a distancia, mediada por TIC, virtual o no presencial, cualquiera sea la forma en que se quiera llamar, misma que “ha dejado al descubierto la brecha digital existente entre las escuelas y sus docentes” (Murillo y Duk, 2020, p. 12), y que se conocía, pero que ahora se hace realmente notable y, peor aún, aumenta. Es más, “en un informe reciente sobre el impacto del coronavirus señala que a medida que los sistemas educativos se mueven masivamente hacia el aprendizaje electrónico, la brecha digital en conectividad, acceso a dispositivos y niveles de habilidad adquiere más peso” (OCDE, como se citó en Cabrera, 2020, p. 127).

Y no solo es hablar de una brecha en cuanto a herramientas tecnológicas, es decir, viviendas sin wifi, o tener solo un ordenador para toda la familia, es ir más allá, teniendo presente también las brechas económicas, sociales, culturales, emocionales, que se están presentando, además de pensar en los niños,

adolescentes y adultos desorientados, preocupados (Tarabini, 2020), que intentan dar respuesta a una situación nueva, diferente, extraña, pero que se ha instalado en la cotidianidad.

Lo que ha hecho que se tenga que pensar en “la educación como proceso capaz de reformular acciones frente al caos y programar alternativas de atención” (Morales, 2020, p. 1) es precisamente todo ese entramado de situaciones que ha traído el virus. En ese sentido, no solo la familia, los estudiantes o los administrativos están pasando por esta situación, pues en ese proceso de enseñanza y aprendizaje se están dejando de lado a unos protagonistas principales, los docentes, quienes, como lo menciona Tarabini, están “desbordados, abrumados, superados por un entorno digital que les es totalmente ajeno” (2020, p. 148). Aunque no para todos es desconocido, esa ruptura, cambio o caos lo que ha hecho es poner a prueba sus competencias académicas, intelectuales, socioemocionales, tecnológicas, entre otras, que han generado gran estrés y en algunos casos frustración (Morales, 2020), porque ahora no solo hay una preocupación por enseñar, ahora existe un reto mayor y es el de aprender.

En la disyuntiva sobre si se enseña o si se aprende, es necesario precisar que posiblemente es un tanto complicado pensar en la presencialidad, como se ha conocido tradicionalmente en el proceso educativo, dado que producto de la emergencia se modificó la forma de abordar las clases. Ahora la virtualidad es una modalidad en donde el acto docente se desarrolla casi en su totalidad por medio de entornos digitales (Fardoun et al., 2015), lo cual ha generado un shock, dado que las prácticas de enseñanza se han caracterizado por ser presenciales y muchos de los profesores presentan deficiencias en su formación o en el conocimiento de las competencias tecnológicas necesarias para afrontar el reto de la docencia en línea (Cabrera, 2020; Fardoun et al., 2015; Murillo y Duk, 2020; Pinos-Coronel et al., 2020).

Esta situación llevó a que muchos de los docentes simplemente cambiaran el tablero por una pantalla (Barreto Cruz y Arroyave Giraldo, 2020), continuando con un modelo de enseñanza y aprendizaje que no era adecuado para la presencialidad y ahora menos para lo no presencial (Porlán, 2020), lo que llevó a que los estudiantes y hasta las familias se sintieran desilusionados, porque “no solo no han visto ninguna revolución educativa, sino un más de lo mismo

empobrecido por la distancia física y emocional, en momentos de crisis humana y social” (Porlán, 2020, p. 4).

Como lo menciona la UNESCO (2015), para que la educación pueda cumplir con sus fines es necesario que los docentes sigan siendo agentes esenciales, pero estos deben reinventarse continuamente a la luz de los mismos desafíos y exigencias educativas. Por lo tanto, se requieren profundos cambios, porque este es un momento en el que el profesor debe seguir educando, a través de diferentes plataformas, con clases antes impensables, con multitareas, pero también debe estar dispuesto a aprender, a incorporarse en procesos de formación, a ser autodidacta, a volver a ser un aprendiz, a “transformarse continuamente respondiendo a las características del tiempo en el cual están inmersos” (Barreto Cruz y Arroyave Giraldo, 2020, p. 81).

Entonces ya la pregunta no gira exclusivamente en torno a si es necesario enseñar o aprender, porque el hoy demanda un desafío desde la complejidad, a transitar desde la incertidumbre a la “posibilidad de diseñar propuestas educativas de relevancia, contextualizadas y con sentido pedagógico” (Lion, 2020, p. 3), que puedan trascender la pandemia, que aún en este momento, en el cual hay una alta carga laboral desde casa, estrés y frustración, el docente sea un protagonista desde lo afectivo, emocional y académico para la prolongación del proceso educativo (Morales, 2020, p. 7).

Es necesario reafirmar una visión humanista de la educación, como lo propone la UNESCO (como se citó en Arroyave Giraldo, 2020), y esto puede ser a partir de una operación pedagógica, ya que están inmersas distintas dimensiones y el fin es la construcción de otra era de la humanidad, pensando en un currículo como proyecto político, económico, social y cultural (de Alba, 2020), con planes de área que se abran a unas construcciones de saberes, destrezas y prácticas socioculturales, contenidos, metodologías y didácticas críticas que permitan comprender y que socialmente se involucre en propuestas y alternativas que permitan una emancipación.

Proceso de enseñanza y aprendizaje desde la ecología de saberes

En términos de la modernidad, el conocimiento se vuelve muy relevante y se antepone a la religión en este periodo, por lo cual es importante mencionar que no es cualquier saber el que se considera de esta manera: es el conocimiento científico el que toma su papel protagónico en esta etapa. Ahora, una de sus características notables es la desigualdad, pues no se tenía la intención de que todos en la sociedad pudieran acceder a él, dado que hay una diferencia clara entre el sujeto y el objeto de conocimiento (Santos, 2009). Por lo tanto, es muy excluyente y ha sido solo de unos pocos y para unos cuantos, porque se debe responder a la actividad productiva, a un control social y a una verdad hegemónica. En consecuencia, la lógica y la razón se imponen, negando así cualquier otro tipo de saber y convirtiéndose en lo único real, cuestión que genera una dominación epistémica. Vielma (2018) destaca que:

En las últimas décadas hemos observado el nacimiento de diversas perspectivas teóricas y metodológicas donde han coincidido en situar como cúspide de la dominación social, política, económica o cultural en los saberes generados durante la Modernidad y las nuevas formas de (neo) colonización e imperialismo, bajo la dupla inseparable de conocimiento y poder. (p. 1)

En definitiva, la epistemología moderna rechaza todo tipo de conocimiento que no esté a la par del método científico, y esto ha generado un pensamiento abismal caracterizado “principalmente por la creación de abismos sobre el acto de pensar, en las relaciones sociales y en la interacción entre la vida humana y el mundo natural” (Niño Arteaga, 2019, p. 81). De allí que también se generen unas fronteras de los saberes relevantes, en los cuales el conocimiento ancestral, intuitivo, filosófico, procedimental o experiencial no se reconocen, o más bien se rechazan, a diferencia del conocimiento empírico que sí tiene una explicación objetiva y cuantitativa de cada asunto; “como consecuencia, se ha realizado un epistemicidio masivo en los últimos cinco siglos, por el que una inmensa riqueza de experiencias cognitivas ha sido perdida” (Santos, 2009, p. 27).

Del mismo modo se ha generado lo que Han (citado por Jaramillo Ocampo y Cores Morales, 2019) ha denominado las sociedades del cansancio, que en

cuanto a lo educativo se identifican por el tipo de enseñanza que se observa hoy en día en las instituciones de educación, dominada por un tradicionalismo moderno, en la cual lo importante es la reproducción y transmisión de la información y donde el maestro pierde su valor. No solo eso, en el tradicionalismo moderno los contenidos están totalmente descontextualizados, hay una instrumentalización metodológica y didáctica y el proceso de enseñanza y aprendizaje está en función de la verticalidad del saber y de la lógica de la dominación.

Es preciso romper con esta “lógica” y constituir una epistemología emergente, en la que la verdad sea una creación intercultural, todos estén sentados en la misma mesa redonda, prime el pensamiento crítico y se plantee “una relación dialéctica entre los fenómenos sociales y los actores que son sus protagonistas o intérpretes” (Vielma, 2018, p. 4), con el fin de generar un pensamiento posabismal.

Partiendo del pensamiento posabismal, como una postura crítica y fundamental que se presenta en contra de la hegemonía política, social, cultural, pero sobre todo epistémica generada en la modernidad (Niño Arteaga, 2019), se puede abordar el proceso educativo a partir de la ecología de saberes, ya que por medio de esta propuesta se pueden generar cambios para tratar de eliminar o al menos disminuir la injusticia cognitiva, y no con el objeto de desacreditar el conocimiento científico, sino con la intención de mostrar la complementariedad, interrelación o contradicción entre los distintos tipos de conocimiento.

Es claro que la ecología de los saberes apremia lo propositivo, lo pluralista, lo intercultural y la interacción entre los conocimientos, y hasta las ignorancias, todo esto aportando a una formación y praxis del pensamiento crítico, en el que se conozcan las diferentes posturas y se pueda comprender la realidad desde el otro lado, desde la otra orilla de la línea abismal (Niño Arteaga, 2019; Santos, 2009).

Es aquí donde hay una ruptura total con la epistemología moderna, dado que en ese pensamiento posabismal, como parte de la ecología de saberes, “el sujeto es parte del objeto y el objeto es dimensión del sujeto” (Boff, 2011, p. 16), y la razón ya no es lo primordial en la existencia, porque, como lo señala el filósofo brasileño, el ser humano también es afectividad, deseo, pasión, enternecimiento, comunicación y atención a la naturaleza, y ya “conocer no es sólo una forma de dominar la realidad. Conocer es entrar en comunión con

las cosas” (Boff, 2011, p. 11), es decir, darle sentido no solo a la vida humana, sino también a la naturaleza.

El sueño posible de la educación desde el buen vivir

Los procesos de índole educativo y formativo están anclados, se quiera o no, a cierto tipo de dispositivos que regulan la vida de las personas; en general, la educación es un proceso intencionado que busca la formación de un ideal de ser humano. En términos educativos y formativos, la búsqueda de ideales se ampara en unas lógicas que van desde lo moral y particular de los grupos hasta los preceptos éticos determinados por la cultura, a veces a nivel de lo local, regional o nacional, pero también en ocasiones desde las consideraciones emanadas desde la globalidad. Todo lo anterior ocurre en el proceso de formación de los maestros, y las premisas apuntan desde lo más técnico y pragmático, hasta las elaboraciones conceptuales y filosóficas más elaboradas. En este orden de ideas, el presente texto quiere acercarse por un lado al proceso educativo desde un ideal en particular, el buen vivir, pero también desde tratamiento de la categoría antes mencionada en el trasegar formativo del maestro.

En el sentido más amplio, “la educación es un proceso histórico unido a los acontecimientos políticos, sociales, culturales y económicos de nuestras sociedades” (Pallasco, 2012, p. 120), que ve en la teoría y la práctica, en el accionar político y en la postura estética, una forma de conocer, conocerse y acercarse a los demás (Freire, 2015). Por lo tanto, la educación es una acción eminentemente ética, que está en función de otros y que debe situarse en el contexto y en el tiempo (Houtart, 2011, p. 20). Acurio (2012) manifiesta que:

Bienes públicos como la educación y la salud son instrumentos del cuidado de los “otros”, si no contamos con bienes públicos que garanticen el ejercicio de derechos, que generen igualdad de oportunidades, no tendremos buen vivir. Si no conseguimos una educación digna y de igual calidad para todos, difícilmente alcanzaremos el buen vivir. (p. 112)

A partir de esta postura, el buen vivir no debería ser un tipo de educación, o un tipo de búsqueda o ideal de un proceso formativo, al contrario, la educación en sí misma debería ser una meta incesante e incansable por el “buen vivir”,

concepto que en concreto “significa” rescatar la armonía entre la naturaleza y el ser humano, entre lo material y lo espiritual, pero en el mundo actual. Construir el futuro es la meta, y no regresar al pasado (Houtart, 2011, p. 20), es decir, la búsqueda no solo se sitúa en la relación con los otros como pares, sino también en los otros referidos a los demás seres y elementos que acompañan a los humanos por su paso por el mundo, lo que lo convierte en una meta de talante integral.

No obstante, el buen vivir es visto como un “modelo de desarrollo centrado en el ser humano, su entorno social y natural, que incorpora derechos como la inclusión y la equidad, la salud, la educación, el trabajo, la vivienda digna, la seguridad social y más derechos” (Pallasco, 2012, p. 117), aunque se sostiene que más que una forma o postura debería situarse en el orden de lo ideal, como un componente obligatorio de cualquier búsqueda educativa.

En este orden de ideas, dos premisas (aunque podrían existir otras) que denotan la relevancia del buen vivir en cualquier proceso formativo consisten, primero, en que el buen vivir acoge y da cobijo a todos por igual, siendo una especie de derecho universal (Echeverría y Martínez, 2018); en segunda instancia, formar sujetos desde este tipo de consideraciones garantiza en gran parte la formación de seres humanos responsables con su entorno y con sus pares (Acurio, 2012). De esta manera, el buen vivir se traduce en un elemento adherente, en una especie de vector “contagante” de mejores formas de entender y emprender la vida en una época en la que el contagio tiene connotaciones tan negativas y disuasivas en las relaciones sociales.

Esta nueva manera de entender la educación sitúa a las “escuelas como agentes de cambio”, en las que es necesario e imperiosa la “revisión permanente de la práctica docente, el análisis de la experiencia de aprendizaje y la conexión con la comunidad educativa” (Crespo, 2012, p. 68). A esta discusión también aporta Rodríguez et al. (2018), al indicar que:

El currículum crítico se preocupa por una construcción social de la educación, situada en un contexto histórico y cultural, donde la tarea educativa exige la participación social crítica y constructiva de los sujetos o agentes educativos, en procura de la mejora de las situaciones existentes. (p. 587)

En la actualidad, las anteriores premisas se hacen actuales y pertinentes, pues el mundo de la educación ha cambiado, y confinarse cambia el escenario de la escuela y lo articula a la vida de lo familiar, lo cotidiano y lo laboral, por lo que la adaptación es, ahora más que nunca, imperiosa.

La educación del futuro será en gran parte a distancia y la presencial deberá ser apoyada con elementos virtuales, y es por esto que las plataformas virtuales deberán cumplir parámetros e indicadores de calidad, tales como un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje que esté adaptado al estilo de aprendizaje de los estudiantes y que los recursos de aprendizaje estén disponibles y actualizados, e incluso los docentes deben aprender a diseñar recursos de aprendizaje actualizados continuamente y disponibles (Valverde Alulema et al., 2017, p. 213).

El mundo siempre ha sido cambiante y complejo (Gonfiantini et al., 2020). Así, el buen vivir no es solo una búsqueda del ahora, siempre ha estado presente, pero hoy es más que imperioso y totalmente requerido, pues en la búsqueda incesante de mejores seres humanos, la educación siempre es un requisito y una garantía de mejores tiempos, y como garante de tal pesquisa, el maestro se muestra no solo como un actor pasivo, sino como un intermediario en la exploración de rutas para allegar al buen vivir, al diálogo intercientífico y a la ecología de saberes.

El proceso de formación del profesor está impregnado de múltiples conocimientos, que van desde lo pedagógico y la didáctica general y específica, hasta los conocimientos disciplinares y contextuales que requiere la acción docente. Lo anterior implica que la formación del profesorado está en continua evolución y transformación, es decir, no siempre es una acción preestablecida, pues “para comprender la incertidumbre que está inmersa en la formación docente, es necesario abordar nuevas teorías basadas en el pensamiento complejo, el buen vivir y las epistemologías del Sur” (Aragón-Andrade, citado por Gonfiantini et al., 2020, p. 859).

En este orden de ideas, la función del profesor está en atender los procesos sociales y las comunidades. Por otro lado, el papel de la pedagogía en este escenario está en reflexionar sobre la dinámica social, los problemas de la localidad, pero también desde la globalidad, pues el sistema mundo lo conforman un sinnúmero de conglomerados humanos que comparten una serie de proble-

mas situados en el orden de lo social, lo económico, lo político y lo ambiental (Gonfiantini et al., 2020).

El buen vivir en este contexto genera una posibilidad de formación del maestro, pues su postura ecológica e interdisciplinaria no solo crea una conciencia transformadora, sino que también ofrece estrategias de acercamiento e intervención en las comunidades, en donde lo pedagógico, lo científico y lo cotidiano se entrelazan de manera armónica, permitiendo así procesos de cambio y transformación de la realidad, es decir, acción colectiva y dialógica entre las personas y la naturaleza.

La formación del docente desde la filosofía del Buen vivir debe promover dentro del sistema educativo un acercamiento entre los conocimientos científicos, basados en procesos de experimentación y validación o de aplicación tecnológica, y los ancestrales, con el conocimiento de la agricultura, la espiritualidad, la ritualidad y la gastronomía, entre otros saberes. (Rodríguez et al., 2018, p. 580).

El buen vivir entonces se estructura como un “desafío para la formación de maestros” (Rodríguez et al. , 2018, p. 587), mismo que a la vez implica la transformación de las comunidades y la sociedad, toda vez que el reto de los maestros no está solo en su adaptación, sino en lograr la transformación de los otros. Así, la filosofía del buen vivir no solo se sustenta en la innovación personal, se trata de una acción altruista en busca de retos y construcciones desde la alteridad.

Conclusiones

Definitivamente la pandemia aceleró los procesos de cambio. A la familia le recordó cumplir su papel de acompañamiento y protección de sus menores (sin descuidar a los demás); al estado y a las instituciones, que deben garantizar la prestación de los servicios necesarios que garanticen la cobertura y la calidad de los recursos indispensables en el proceso educativo. Por su parte, los maestros asimilaron que deben cumplir su papel en esta ecuación, empezando por comprender el entorno en el cual se desempeñan, accediendo a procesos de formación permanente que los actualicen y capaciten para desempeñar su rol, pero especialmente será fundamental que desarrollen su labor de acompañamiento y formación a aquellos estudiantes a los cuales se les ha encomendado

acompañar, no solo en procesos formativos referidos a su área de actuación disciplinar, sino también en fortalecer ese cúmulo de conocimientos y destrezas que harán que los estudiantes entiendan su entorno personal, familiar y social y sobre todo en comprender su rol en el mundo actual. Lo anterior no solo incluye los diferentes componentes de su cultura, pues además se suma la adaptación a los nuevos elementos que ingresan a ella. Esto comprende, como se ha podido apreciar, la presencia de un patógeno que tiene la particularidad de cambiar todo el entorno social. Por el momento es incierto lo incipiente o permanente de este virus, lo que sí es claro es que es indispensable conocerlo, atacarlo o protegerse de él, además de aprender a seguir viviendo y aprendiendo con o sin su presencia. Quédele o no, la escuela debe proseguir, y desde que haya estudiantes, la acción y función del maestro en la sociedad debe continuar.

Es así pues que se deben fomentar ambientes de aprendizaje contextualizados en los procesos de enseñanza aprendizaje, desde la ecología de saberes, en la cual la multiplicidad de conocimientos sea una experiencia para la generación de aprendizajes significativos (Casado Aparicio et al., 2015), acompañada de una pedagogía del “Nos-otros”, que se caracterice por ser “la fuente emancipadora de la naturaleza y los principios de la pedagogía crítica” (López Noreña, 2017, p. 71).

El aula se convierte en un espacio para conocer y reconocer a los otros, desde otras formas, posturas, miradas, dado que “la relación educativa es una relación de encuentro con los otros y la educación es posible si el otro está ahí” (Olmos Roa et al., 2020, p. 35), y además se puede entablar un proceso de diálogo e interacción con el universo y aprender unos de otros (Boff, como se citó en Arroyave Giraldo, 2020).

El buen vivir no solo es una búsqueda, es una estrategia, y en tiempos actuales es una necesidad. Es cierto que la crisis actual, referida a lo económico, la salud, la educación y la cotidianidad, implica acciones desde lo individual, es decir, el cuidado, la prudencia y la mesura son parte de una meta colectiva, en la que el concepto de cercanía y acogida requiere del acto y el tacto de entender las posibilidades del otro, en la medida que soy capaz de desarrollar las mías, pero en función de todos. Ahora más que nunca la solidaridad ha de estar presente en nuestras acciones, pues queramos o no la pandemia es sinónimo de alteridad y no estrictamente por el contagio, sino más bien por la acción

de responsabilizarse de sí y de los demás. La educación se erige entonces como el garante de este tipo de misivas, en las que las designaciones de seguridad, salud y alteridad son estandartes del ciudadano del futuro y contenidos de la escuela del hoy y del mañana.

Lo que en definitiva se puede establecer como colofón de este texto es que la educación es un acto dinámico, que no solo depende de los diseños de la cultura y los seres humanos, pues el ambiente y la naturaleza en general, al igual que los sistemas políticos, científicos y económicos, juegan un papel fundamental en las formas de aprender y enseñar. La responsabilidad de los actores no está solo en función de los propios sujetos, toda vez que esto debe estar acorde con los intereses de los otros. Por lo tanto, desde la ecología de saberes y las posibilidades que ofrece el buen vivir, se apuesta por un proyecto social que involucre las individualidades y colectividades, en pocas palabras, el ideal formativo apunta a la heteronomía, a una apuesta ética que ve en la educación un acontecimiento basado en la alteridad.

Estrategias didácticas

Con el fin de estimular la reflexión frente al proceso educativo en la dinámica actual, se sugiere, luego de la lectura del presente texto, llevar a cabo las siguientes actividades:

- Elaborar, en primer lugar, un mapa conceptual donde se sinteticen las principales ideas de lo expresado. Desde un punto de vista cognitivo, esto puede afianzar conceptos que se plasman como emergencias en el texto.
- En segunda instancia, se sugiere hacer un conversatorio, entrevista o grupo focal con estudiantes y docentes que hayan vivido de cerca esta realidad, con el fin de contrastar las voces empíricas con lo que plantean los conceptos, y, de esa manera, tener un acercamiento a lo que pasa efectivamente en la realidad.
- Finalmente, también sería pertinente que el lector se interrogue sobre lo que pasa en su ser como sujeto, como estudiante o maestro, si lo es, frente al acto educativo, es decir, qué tanto ha aprendido en la coyuntura actual, qué tanto ha enseñado desde lo que ha experimentado, pero sobre todo cómo la situación actual ha cambiado su vida y cómo se ha afrontado para superarlo y seguir adelante.

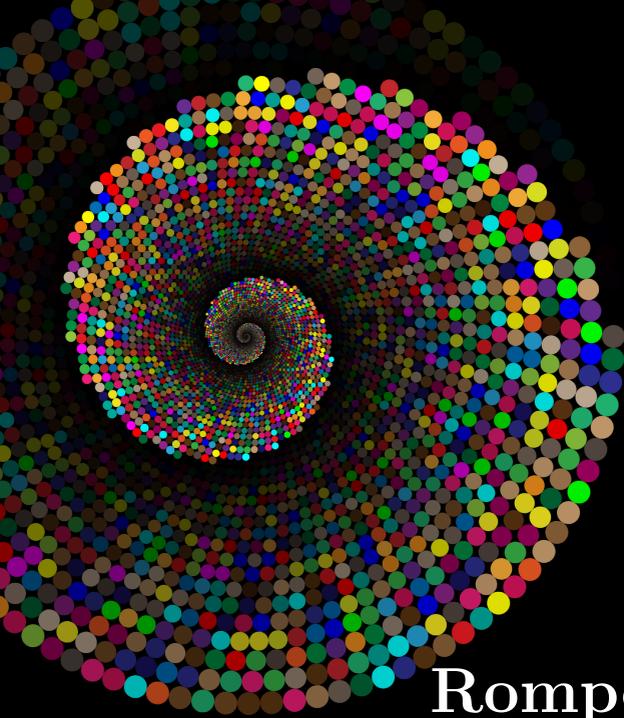
Referencias

- Acurio, D. (2012). Educación para el buen vivir: aproximaciones y distancias. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 111–115). Contrato Social por la educación.
- Arroyave Giraldo, D. I. (2020). Guía seminario de línea de investigación: Estudios críticos sobre educación y currículo [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Barreto Cruz, M. A., y Arroyave Giraldo, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. I. Arroyave Giraldo (Ed.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, lecturas desde la complejidad* (pp. 61–82). Editorial Bonaventuriana.
- Boff, L. (2011). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta.
- Bravo Mercado, M. T. (2020). Un breve respiro de la naturaleza. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 280–288). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17125>.
- Casado Aparicio, E., Ruiz, L., y López Carrasco, C. (2015). Ecologías de saberes dentro de la universidad: propuestas de intervención para liberar dispositivos docentes. *Profesorado Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 19(2), 25-40. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192ART2.pdf>.
- Crespo, C. (2012). Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y Buen Vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 68–74). Contrato Social por la educación.

- de Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: Futuro incierto. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 289–294). Universidad Nacional Autónoma de México.
- de Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal. En J. Gandarrilla (Ed.), *Una epistemología del sur* (pp. 183–194). Editorial Siglo veintiuno.
- Echeverría, B., y Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.831>.
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A., y Yousef, M. (2015). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza–aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia, 21, 1-9. <https://doi.org/10.14201/eks.23437>.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo veintiuno.
- Gonfiantini, V., Sánchez Pástor, F. M., Valarezo Cueva, A. S., y Carpio Rosales, J. D. (2020). El buen vivir y la educación superior ecuatoriana desde la complejidad sistémica. *KOINONIA*, 5(1), 855-866. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/521>.
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista de Filosofía*, 28(69), 7-33. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18224/18212>.
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>.
- Jaramillo Ocampo, D. A., y Cores Morales, E. J. (2019). La escucha y la alteridad en la educación. *Kénosis*, 7(12), 50-72. <http://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/290/375>.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y Prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8.

- <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>.
- López Noreña, G. (2017). Alteridad y pedagogía crítica en tiempos del paradigma de la Economía global y la pedagogía de la Nosotredad en América Latina. *Revista Electrónica Entrevista Académica*, 1(1), 63-74. <https://www.eumed.net/rev/reea/dicimbre-17/german-lopez-norena.pdf>.
- Morales, J. (2020). Oportunidad o crisis educativa: reflexiones desde la psicología para enfrentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3e), 1-9. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>.
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100011>.
- Niño Arteaga, Y. (2019). La ecología de saberes en el campo de la educación latinoamericana. *Quaest.Disput*, 12(25), 71-88. <https://doi.org/10.22267/rhec.172020.6>.
- Olmos Roa, A., Moreira Leitão, R., Batista de Macêdo, M., y Carrillo Avelar, A. (2020). Narrativa y alteridad en educación. Caminos posibles de encuentro y reconocimiento. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 30-48. <https://doi.org/10.18175/vys11.2.2020.2>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Replantar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Biblioteca Digital de la UNESCO. https://www.unbosque.edu.co/sites/default/files/autoevaluacion_docs/replantar_la_educacion.pdf.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2019). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>.
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. <https://n9.cl/3t6x>.
- Pallasco, M. (2012). Educación y el buen vivir. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 117–123). Contrato Social por la educación.

- Pinos-Coronel, P. C., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, J. C., y Narváez-Zurita, C. I. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 121-142. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.772>.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502.
- Rodríguez, M. N., Aguilar, J., y Apolo, D. (2018). El buen vivir como desafío en la formación de maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 577-596. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200577.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17135>.
- Valverde Alulema, F., Mejía Madrid, G., y Meza Bolaños, D. (2017). Análisis de la gobernanza de las tecnologías de la información y comunicación al servicio del buen vivir en las universidades públicas del Ecuador. *Revista Publicando*, 11(1), 208-227. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/521>.
- Vielma, J. (2018). Las epistemologías emergentes como alternativas epistémicas al pensamiento crítico latinoamericano. *Eleutheria*, 24(52), 1-13. http://www.eleutheria.ufm.edu/ArticulosPDF/180321_JVielma_Epi stemologias_Emergentes.pdf.



Romper el paradigma: retos de una escuela que se resiste a dejar de luchar

*Róger Alexander González Ramírez*¹⁰

¹⁰ Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. ORCID: 0000-0002-8090-5584. Correo electrónico: nisaro15@gmail.com.

Introducción

Hablar de la escuela como construcción social e histórica obliga a la referencia de los distintos estamentos y actores que la configuran desde sus múltiples interrelaciones. Adicionalmente, plantea la necesidad de entenderla como un proceso ligado a lo humano, determinada por las condiciones históricas de quienes la habitan y agenciada desde los ideales de la formación, el dialogismo como escenario para el reconocimiento del otro y la construcción de conocimiento como objeto misional en permanente tensión.

Esto define a la institución escolar como un escenario privilegiado para pensar el destino de los pueblos y las configuraciones que normativamente se han conformado para el desarrollo de los procesos formativos orientados en la escuela. Entre ellas destaca el currículo como un elemento clave en los procesos de enseñanza, pues su construcción determina el norte de la práctica educativa y su desarrollo tiene el potencial de visibilizar o segregar los territorios, sus problemáticas y habitantes; de ahí que su elaboración resulte ser uno de los elementos de mayor relevancia en lo formativo.

Elaborarlo en clave de las comunidades, en especial de aquellas que históricamente han sido segregadas como espacios de saber, resulta un acto emancipador y revolucionario, toda vez que reconoce, en los conocimientos que circulan en estos contextos, objetos de saber que pueden ser sujetos de la reflexión y cognición del aula de clase, lo que contribuye al empoderamiento de los territorios y da sentido de lo real a lo que pasa en el aula.

Lo anterior ubica a la escuela en un espacio diferenciador en los territorios, que imbrica en el proceso de construcción de saberes lo que coexiste por fuera de ella, y desde su apropiación favorece posturas sociales y políticas, orientadas

a la consolidación de una sociedad más equitativa y plural. Hacerlo pasa por detenerse en el docente como agente escolar, por lo que su compromiso y formación serán asuntos claves en el éxito de lo expuesto.

Se trata entonces de ver la escuela y sus procesos como construcciones que de manera permanente avanzan en la cualificación de sí mismas y los espacios sociales en los que se han configurado; un caminar permanente que se piensa bajo los conceptos de progresividad conceptual, escalabilidad social e inclusión, mucho más en tiempos tan convulsionados como los que atraviesa el mundo en la actualidad.

Los últimos meses han estado marcados por una ruptura en las prácticas cotidianas; la llegada del COVID-19 marcó el inicio de una nueva forma de relacionarse. La escuela no fue ajena a este proceso y también se vio obligada a parar y transferir la formación a los espacios familiares de los estudiantes; padres y maestros se vieron obligados a formar bajo el parámetro de modelos de educación en casa, que se valen de procedimientos informáticos en algunos casos, ajenos a los implicados o inaccesibles por su costo. Todo ello bajo la premisa de seguir educando en medio de la crisis, como un mecanismo para irradiar esperanza en las comunidades.

Construir conocimiento con y para la periferia: la tarea de un paradigma por recorrer

Existe una motivación intrínseca en el ser humano a cuestionar el mundo que habita, cuestión que lo mueve a explicar los fenómenos que percibe hasta someterlos a su entendimiento. Los primeros asomos de lo que se conoce como ciencia están ligados a la especulación, la magia y el ritual. Sin embargo, en la actualidad el saber científico se ha desligado a tal punto de los saberes ancestrales y sus prácticas, hasta el punto de que ve en ellos objetos amorfos, carentes de valía conceptual y considerados sinónimos de ignorancia, pobreza y desidia. De ahí que el objeto del pensamiento científico sea la apropiación y comprensión de los espacios que el ser humano ha colonizado para su vivienda, su trabajo y el descubrimiento de sí mismo. No obstante, esto no puede ser entendido como un fin científico. Calderón (2009) plantea que “cuando se progresa y, en consecuencia, se produce un desarrollo tecnológico, no necesariamente trasciende en la calidad de vida de las personas” (p. 57).

En la actualidad coexiste, irónicamente, una incongruencia histórica de suma gravedad. Mientras, por un lado, se trata de la era con mayores adelantos en la ciencia y la tecnología, también da cuenta, por otra parte, del aumento de la desigualdad y la explotación en la que viven miles de comunidades alrededor del mundo. Esta segregación sistemática por el otro, sus saberes y cualquier contexto que no sea el propio, es un mecanismo de dominación impulsado por una idea totalitaria del saber. En este sentido, [Peralta \(2020\)](#) agrega que:

para hablar de sistemas de conocimiento estructurados solo se podía tomar como eje de validación a la tradición ilustrada proveniente del “orbe civilizado”, y esa diferenciación dicotómica intencionadamente construida sobre el universo del saber resultó funcional para los fines de dominación de geografías y sociedades diferentes. (p. 150)

Existe un vínculo inmanente entre los paradigmas que fundamentan la producción de conocimiento y cómo se usan en los principios normativos que controlan la sociedad. Esta relación es de tal importancia, en tanto históricamente ha invisibilizado voces que abogan por escenarios conceptuales incluyentes y democráticos. En este sentido, [Fernández \(2016\)](#), a propósito de la dominación ejercida por los determinismos históricos en el acceso al conocimiento, establece como una de sus características fundantes la de priorizar “la razón instrumental y la tecnología, de matriz occidental y colonial, cuando es asumida como pensamiento único y herramienta eficaz en la solución de los problemas” (p. 22). Lo anterior evidencia la invalidación sistemática de los saberes ancestrales, por una idea de ciencia que se asume como portadora de la verdad y como fuente irrefutable de prácticas y conceptos para vivir y explicar el mundo.

De modo contrario, [Boff \(2011\)](#) reconoce que “aprendemos de todas las experiencias humanas en su utilización de la naturaleza, sea de las que erróneamente calificamos de primitivas, mágicas, alquímicas, chamánicas, arcaicas o religiosas, sea de las contemporáneas, ligadas al discurso empírico, analítico y epistemológico” (p. 20). Desde esta perspectiva, el conocimiento se entiende como una construcción histórica y dialógica, fruto de las múltiples prácticas culturales del ser humano, algunas con origen en lo místico, en el culto a la naturaleza y la meditación profunda del ser; se trata de discurrir en viejas formas de hacer ciencia, en clave de un nuevo paradigma.

Un nuevo terreno de saberes

Lo dialógico es un espacio de encuentro plural, que asume el ser humano en clave de lo antropológico; plantea la vida y su estudio desde la polifonía. Esto permite, como lo señala [Arroyave \(2020\)](#), citando a Iglesias et al., “una mejor comprensión de nuestro pasado y presente, facilitando la elaboración de expectativas y planos de actuación profunda” (p. 186). Esa comprensión del devenir histórico del ser humano convoca a la valoración por los saberes que residen en la alteridad y la interculturalidad de los pueblos y mueve hacia una acción real. Continuando con [Boff \(2011\)](#), es necesario favorecer prácticas para hacer ciencia, a través de las cuales se dé espacio para lo heterogéneo, lo marginado, es decir, lo excluido:

Se impone, por consiguiente, la tarea de ecologizar todo cuanto hacemos y pensamos, rechazar los conceptos cerrados, desconfiar de las causalidades unidireccionales, proponerse ser inclusivo en contra de todas las exclusiones, . . . De ese modo el nuevo paradigma comienza a hacer su historia. (p. 10)

Sin lugar a dudas, es fundamental visibilizar la exclusión para detenerla; es necesario retornar a la periferia, a esos espacios donde los saberes culturales se resguardaron en la práctica cotidiana y la tradición. Hay que reconocer los aspectos que los han mantenido vivos y preservado del exterminio de ideas totalizantes sobre el saber y el hacer ciencia. Visibilizar los saberes propios de las diversas colectividades es muy significativo, pues permite asumir las comunidades periféricas y sus prácticas como espacios de construcción y protección. En esta línea, [Santos \(2009\)](#) reconoce estos espacios como aquellos en los que “los enlaces entre la ciencia moderna y los diseños de la dominación imperial y colonial son más visibles, y otras formas de conocimiento no-científico y no-occidental prevalecen en las prácticas diarias” (p.184).

La exclusión sistemática ha dado lugar para que en las prácticas cotidianas sea legitimada una forma de conocimiento que responde al desafío de la realidad, de la marginalidad económica y democrática. En estos contextos, los saberes de siempre transitan atendiendo a la dificultad que deja el abandono del estado y la mirada especulativa de la ciencia positivista. Esto los posiciona

dentro de las comunidades como mecanismos de saber, mientras hacen visible la urgencia de comprenderlos y divulgarlos en clave de su preservación, como manifestaciones culturales que se resisten a desaparecer en la periferia.

Empoderar y libertar: deudas en la construcción de saber

La ética kantiana, a propósito de la formación del ser humano, establece “como deber cultivar sus propios talentos, esto es, realizar una versión mejorada de sí mismo” (Saavedra y Saavedra, 2020, p. 58). Ahora, no se trata de una mirada individual o de la cualificación de unos cuantos, sino que se muestra la formación en términos colectivos, en términos de especie, de lo plural, lo democrático y lo heterogéneo. Aquí es donde radica el verdadero desafío: un paradigma que legitime la periferia como escenario de saber complejo.

Esta postura frente a la producción de conocimiento asume lo anterior como una lucha por su instalación en contextos plurales, que permitan el acceso de la humanidad a los avances derivados de la ciencia, las producciones artísticas y las cavilaciones propias de la ética o la filosofía. En términos de Santos (2009), “el conocimiento como intervención en la realidad es la medida de realismo, no el conocimiento como una representación de la realidad” (p. 186). Deviene de ello, entonces, asumir el conocimiento como una construcción que permea la calidad de vida de las personas, sus prácticas y construcciones simbólicas, como una lucha por democratizar la ciencia.

Bajo este escenario, interesa entender el conocimiento como una acción directa sobre la realidad, toda vez que no existe el saber en abstracto. Así, es necesario que los saberes se constituyan en acciones concretas sobre el contexto que refieren, lo que plantea el reto de pasar de la especulación epistemológica a la acción social.

No se promueve una ruptura dramática (Santos, 2009) en las formas clásicas de entender el conocimiento; lo que interesa es favorecer en las comunidades la discusión alrededor de sus propios saberes y, desde allí, establecer relaciones dialógicas con el mundo. Esto implica introducir, de manera progresiva, formas paralelas para construir saber, que se articulen a la ciencia clásica y la interpeleen, estableciendo a través de lo dialógico espacios alternativos para explicar el mundo, el hombre y su cultura. Interesa también reconocer la diversidad como fuente de conocimiento. Lograrlo implica asumir la cultura como el espacio pa-

ra acercarse al objeto: “la cultura se presenta como un espacio de lo diferente, como una topografía que integra sujetos, corporalidades, textualidades, territorios, lenguaje y saberes” (Múnera, 2017, p. 16). Esta perspectiva atiende a la cultura como diversidad, como espacio para rescatar los saberes y prácticas que den cuenta de la identidad de los pueblos, sus luchas y proyecciones.

Lo anterior implica formar para el reconocimiento y la valoración de la cultura, una formación que debe articular el saber científico bajo la premisa del pluralismo cultural y la construcción de ciudadanía (Sacristán, 2001). Debe apelarse por una idea de ciudadanía que asuma lo diferente como espacio para construir: “conocer y valorar la propia identidad para, después, aprender a valorar, respetar, cooperar... con lo que hay fuera del grupo, es decir, identidades inclusivas necesariamente interdependientes” (Ruiz y García, 2016, p. 182); una ciudadanía que preserve lo propio y valore lo diferente, que integre y permita construir con lo diferente, con lo periférico.

Una escuela que avanza es una escuela que se compromete con la lucha

De acuerdo con Morin (2005), lo complejo reconoce lo incierto, apela a la experiencia y parte de lo común para construir referentes heterogéneos desde los cuales comprender la humanidad. En este sentido, podría decirse que los procesos educativos, en tanto comparten la experiencia, los desencuentros y las crisis que implica la formación, son construcciones complejas desde las cuales las sociedades se cualifican a sí mismas.

Este apartado pretende abordar la escuela y los procesos educativos en clave de tres elementos básicos a la hora de pensar la educación como proceso crítico. El primero alude a la escuela como espacio que forma en dignidad, en el que se plantea la urgencia de que los espacios educativos avancen en su modernización, equipamiento e infraestructura de calidad; el segundo, denominado “El docente como agente de cambio”, expone al docente como un intelectual de la educación, que asume el aula como un espacio de aprendizaje, lucha y problematización de la realidad; y el tercero apela al currículo como una condición de posibilidad, en el que se expone la importancia de una construcción curricular que refleje los territorios y los saberes que allí transitan.

La escuela como un espacio que forma en dignidad

Desde la legislación educativa, los espacios escolares se han mostrado como áreas que favorecen el disfrute, a través del uso de zonas amplias y tranquilas en las que todo está dispuesto para el encuentro con el saber y la cultura. Ello puede verse en los documentos que orientaron el servicio educativo en los primeros años del siglo XX:

El edificio de la escuela debe estar situado en el centro de la población ó barrio á quien se destina, y lejos de sitios bulliciosos, muy concurridos ó malsanos. Debe ser hermoso, sencillo, sólido, aseado, seco, luminoso y bien ventilado. Conviene que este separado de la calle por un jardín, y levantado 0m [metros] 60 del suelo por medio de un abovedado en el que fácilmente se renueve el aire. (Restrepo y Restrepo, 1905, p. 402)

Ha pasado más de un siglo desde la publicación de los hermanos Restrepo, y la realidad que viven las comunidades dista de esta idea. La infraestructura educativa colombiana tiene una deuda con los territorios y sus comunidades, que por años han sufrido las inclemencias de espacios físicos inadecuados, el abandono del estado, la falta de servicios públicos. Dichas comunidades se han acostumbrado a ver en las promesas de los funcionarios de turno las mejoras que necesitan, pero que no llegan, o que llegan, pero no se terminan, limitados por una realidad que no permite ser y aprender en dignidad.

Asumir el encuentro escolar desde la noción de lo digno, implica abrir la reflexión por los espacios y sus condiciones. Hay estudios que afirman que la principal influencia sobre el proceso escolar es ejercida por el docente y el contexto en el que se aprende (Mourshed et al., 2010). De ahí que para pensar los procesos escolares sea cada vez más importante meditar sobre las condiciones materiales en donde tienen lugar estos procesos. Resulta clara la relevancia que tiene para los procesos educativos contar con condiciones que favorezcan el aprendizaje y con espacios que funjan como referentes simbólicos al interior de las comunidades; es imperativo posicionar la escuela como el terreno de las oportunidades y ello solo puede lograrse si a la escuela se le permite el acceso a los recursos, los espacios y los saberes que ha consolidado la sociedad. Sobre esto, Acurio (2012) plantea que:

[...] si la infraestructura educativa sigue siendo insuficiente, si los contenidos educativos no responden a las necesidades de los cantones y del país, seguiremos presenciando la existencia de dos sistemas educativos con calidades diferentes, expresión de una sociedad que no le apuesta a cuidar por igual a todos los ciudadanos. (p. 113)

Nótese cómo para Acurio la infraestructura educativa está en el mismo nivel de importancia de los planteamientos académicos, presentando lo relacionado con los espacios escolares, aspecto diferenciador de una política escolar que entiende la equidad y el acceso como condiciones del ejercicio de la ciudadanía. En otras palabras, educar pasa por favorecer las mejores condiciones para quienes están en la escuela, por lo que es imperativo superar las barreras económicas, geográficas y regionales presentes en la configuración del espacio escolar. Es entonces el momento de pensar los recursos de la educación como una inversión de país, que da cuenta de la responsabilidad social del estado con las comunidades, especialmente con aquellas en donde los limitantes financieros solo permiten el acceso a los espacios de formación gubernamentales, es decir, un espacio que incorpore los saberes científicos, promueva la equidad, la participación social y se constituya así misma como un lugar de esperanza (Pallasco, 2012).

El docente como agente del cambio

Definir al maestro es una tarea que por años ha ocupado las reflexiones epistemológicas de quienes dedican su vida a construir y compartir su conocimiento. Es posible entonces rastrear nociones que lo asumen como un intelectual, como un artesano, como un mediador entre los saberes, la historia y la realidad (de Tezanos, 1988). Todas estas condiciones de un sujeto crítico que, sabiéndose corresponsable del direccionamiento social, decide orientar a otros en el aprendizaje de los conceptos y prácticas que les permitirán construir un espacio propio en la compleja realidad que rodea la escuela. Esto ubica al docente como un actor fundamental de la sociedad, en tanto tiene la responsabilidad de formar para la apropiación conceptual de los saberes sociales y en el interés por discurrir en lo desconocido, en lo que está por construir. Al respecto, Bourdieu (2008) establece, a propósito del concepto de maestro, la siguiente definición:

Miembro responsable y respetable de la élite, comprometido en un papel inseparablemente técnico y social que implica todo un conjunto de responsabilidades administrativas y políticas, [...] a menudo debe su éxito, al capital cultural específico cuya posesión constituye sin duda una carta de triunfo tanto más poderosa cuanto menos objetivado, formalizado esté el capital. (pp. 83–84)

Esta consideración de Bourdieu resalta el énfasis en el capital cultural que reside en el maestro, que lo reviste no solo de saberes disciplinares derivados de su formación profesional, sino que lo posiciona como un sujeto social que ha construido conciencia alrededor del acto educativo, que asume la formación como un acto revolucionario y que permite interpelar las condiciones históricas de sometimiento de las comunidades y a la vez proponer alternativas para superar el paradigma reinante. Lo anterior encuentra sentido en las palabras de Freire (2015): “Es indudable que como seres humanos, nuestra principal responsabilidad es intervenir la realidad y mantener viva la esperanza” (p. 40). Esa responsabilidad que enuncia Freire debe entenderse como la consecuencia de un trabajo acucioso desde las aulas de clase y los espacios culturales y políticos en los que participa el maestro, es decir, no se trata de una incursión ajena a su praxis pedagógica, más bien se presenta como su consecuencia. En este sentido, es de vital importancia la formación del docente; una formación que debe pensarse antes y durante el ejercicio de su actividad profesional.

Dicho en los términos de Chacón (2019), el maestro debe ser “guía con vocación, por lo cual su trabajo no implica solo transmitir conocimientos, sino ser un mediador en el desarrollo emocional e intelectual de los sujetos” (p. 44). Este último elemento invita a la reflexión sobre el proceso de enseñanza, superando la mera trasmisión conceptual y poniendo sobre el terreno de la práctica pedagógica la necesidad de construir los objetos de aprendizaje en perspectiva crítica, en clave de la liberación. Esto sin duda reforzará el discurso del maestro, favoreciendo una formación intencionada y contextualizada.

El currículo como una condición de posibilidad

Pensar el currículo escolar es una de las tareas de mayor importancia en la práctica de aula, pues en él están plasmadas las cosmovisiones de los sujetos escolares, sus perspectivas políticas, la lectura que hacen del territorio y, por

supuesto, los constructos conceptuales que hilan el discurso del aula y por ende el proceso de aprendizaje. Es de tal importancia que es posible evidenciar en la historia intentos por colonizarlo e influir en su construcción. A propósito, Casillas (2017) establece que “en el currículum hay una intencionalidad que responde a intereses económicos y culturales por lo que no está explicitado de manera formal en los planes y programas de estudio, sino más bien encubierto y ambiguo” (p. 6). Esta concepción del currículo obliga a tomar una postura asertiva frente a su proceso de construcción, y que tiene el reto de incorporar acciones que armonicen la formación disciplinar, la responsabilidad social e histórica de la escuela y el rescate de los saberes tradicionales. Al respecto, Houtart propone que “se debe primero satisfacer las necesidades locales, en convivencia con la Madre Tierra y en reciprocidad y afecto con los demás” (2011, p. 12).

De acuerdo con lo anterior, el currículo debe responder, en primera línea, a una formación disciplinar que se asume holística. El componente académico es uno de los ejes fundamentales de la escuela; su desarrollo permite la incorporación del capital conceptual que la sociedad ha construido, fruto de la ciencia y la investigación. De acuerdo con Crespo (2012), el referente curricular debe garantizar que todos los niños tengan la misma oportunidad de obtener éxito en la vida y que puedan insertarse en los espacios democráticos que ha construido el estado, y que constituyen los referentes para el fortalecimiento comunal y social que busca la escuela.

Expresado de otro modo, es necesario que el currículo ponga en escena las tensiones sociales, culturales e históricas de los territorios, favoreciendo su comprensión por parte de la comunidad educativa y la implementación de acciones que formen en la ciudadanía el pensamiento crítico, el respeto a los derechos y la participación. Asumir el currículo como una condición de posibilidad es comprometerse con su construcción, desarrollo y renovación permanente; es plasmar en él una postura crítica frente a la realidad y buscar el empoderamiento de los ciudadanos sobre los objetos de saber. En fin, es tal su poder que puede inclinar la balanza a favor del sometimiento social o la liberación de los pueblos.

Devenir de una pandemia: posibilidades y retos de la escuela

Hace más de un siglo que no enfrentábamos el reto de sobrevivir a una crisis sanitaria. Las indumentarias de los galenos que trataron la peste negra o las fotografías de los cuerpos apilados fuera de los hospitales de la gripe española parecían imágenes lejanas de otra humanidad, de una que nos antecedió y que no gozó de los beneficios de la ciencia moderna, las posibilidades de la tecnología o de una educación más pertinente. La palabra pandemia circulaba mayoritariamente al interior de los laboratorios y todos por fuera de allí olvidamos lo que era vivir en medio del miedo, del miedo a morir.

Este apartado explora el devenir de la pandemia en tanto variación medio ambiental, expone los cambios a los que se vio abocada la escuela para seguir funcionando y, posteriormente, ilustra alrededor de cómo la crisis configura una oportunidad para construir en medio de temas como el docente, la multiculturalidad y la humanización de las prácticas educativas. Finalmente, se hace un breve acercamiento a las implicaciones de la paradoja como referente para enfrentar el desafío de educar después de la pandemia.

La crisis medio ambiental y su relación con la pandemia

Científicamente no es posible establecer una relación de causalidad entre la pandemia y la crisis derivada de la explotación medio ambiental, pero documentos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2017) señalan que es necesario revisar asuntos como la tala de bosque nativo en la Amazonia, la emisión de gases de efecto invernadero en las grandes metrópolis y en general el manejo dado a los desechos en el planeta. Estas acciones tienen un denominador común: afectan la vida en la tierra, desplazan especies, extinguen otras y pueden ser el caldo de cultivo ideal para una crisis igual o peor que la que enfrentamos por culpa del COVID-19.

Es necesario que la relación con el planeta sea asumida en clave de la mutualidad, como lo señala Bravo (2020): “Un medio ambiente sano, con ecosistemas funcionales y rico en especies, nos protege de una manera muy amplia ante infecciones por patógenos” (p. 284). Se trata entonces de desarrollar prácticas de vida, en las que los hábitos y comportamientos cotidianos generen el menor impacto posible sobre la tierra. Cada acción dispuesta para el cuidado del planeta redundará en la vida de los seres humanos y en las distintas especies que lo

acompañan en la tierra. Este problema tiene distintas connotaciones de orden económico e histórico, pero, tal como lo señala Bravo, es fundamental que la educación asuma la responsabilidad histórica de formar en la conservación y el cuidado del ser humano sobre el planeta:

Las universidades tienen un amplio panorama de acción en estos temas, pues es su deber formar y educar en una cultura de la sustentabilidad que implique reorientar el consumo racional; adecuar la producción agropecuaria y fortalecer y aplicar la normatividad ambiental. (2020, p. 286)

Sin embargo, no puede ser la escuela la única que asuma la responsabilidad de salvar el planeta. Semejante pretensión es absurda. Lo que sí puede hacer es interpelar la sociedad, problematizar el momento actual y favorecer la reflexión sobre las prácticas ligadas al medio ambiente y esperar que este proceso derive en cambios, en aprendizajes.

Pensar la enseñanza, una tarea al servicio de todos

La escuela en tanto institución social está determinada por la historia, las cosmovisiones de época y por las luchas que como especie han marcado la búsqueda del conocimiento y la construcción de humanidad. Esta condición de la escuela toma especial significado cuando se refieren asuntos emergentes y surgen cuestionamientos por lo que debería enseñarse y por las problemáticas que deberían ser pensadas, lo que sin duda alude a la enseñanza. En esta misma línea, de Alba (2020) plantea que es necesario “abrirse para la construcción del currículo en ese futuro incierto, cada vez más presente” (p. 293). Es evidente que la escuela está llamada a encontrar, en la situación derivada del COVID-19, espacios para pensar y pensarse desde su práctica. Esto implica abandonar los cánones hegemónicos sobre la construcción del saber y unir esfuerzos en torno a lo que nos es común; asuntos como la vida, la cultura y la sostenibilidad deben transitar las aulas de clase como ejes de reflexión de la enseñanza.

No se trata de la información que los estudiantes puedan llegar a memorizar o los conceptos que puedan manejar, sino que en medio del cambio y la circulación acelerada de datos y contenidos se fomente, estimule y desarrolle la habilidad de interpretar, argumen-

tar y construir nuevos conocimientos con significados acordes a la demanda de este siglo. (Barreto y Arroyave, 2020, p. 79)

Esta forma de entender el saber y su proceso de construcción es lo que en palabras de Iglesias et al. (2020) puede entenderse como un aprendizaje profundo. El aprendizaje profundo permite la participación activa de los actores escolares en la construcción del saber, pues se trata de una práctica de enseñanza que convoca a estudiantes, padres de familia y comunidad en torno a la gestión escolar; sumando elementos que permitan su entendimiento como una construcción dinámica permeada por los territorios y la historicidad y que parte de lo humano como referente primario de cualquier acción que pretende formar.

Defender la vida, una prioridad de una escuela popular

Como se indicó antes, la vida es un objeto de reflexión permanente en esta idea de escuela. Las posibilidades alrededor de una educación que se piensa desde el cuidado de la vida y la democratización del saber favorecen conceptos que son comunes a todos los seres humanos y, en donde una educación que se enuncie desde lo diverso y se construya desde lo dialógico, puede constituirse como un sueño común: el sueño de una educación popular, una educación que cuida la vida como bien supremo (Arendt, 2003).

Para Barreto y Arroyave (2020), la educación popular se entiende como un espacio de encuentro de saberes, personas, costumbres y experiencias, en donde el foco de lo educativo está puesto en formar al otro para el encuentro, el respeto a la diferencia y el mejoramiento constante de la calidad de vida. Esta búsqueda rehúsa el condicionamiento histórico de los currículos impuestos y opta por escenarios discursivos en donde la autoconciencia dicta lo que se aprende, el encuentro con el otro propone el espacio de reflexión y lo cotidiano determina la problemática a tratar y la mejor manera de encararla. Se trata de asumir una educación que empodere a las personas, que contribuya en la cualificación de sus prácticas, una que se piensa bajo los postulados de lo democrático y lo dialógico. En este sentido, Arroyave (2020), citando el informe de la UNESCO, establece que:

Hace falta un planteamiento dialógico del aprendizaje como el que proponen, por ejemplo, Martin Buber y Paulo Freire. Hay que rechazar también los sistemas de aprendizaje que alienan al individuo

y lo tratan como una mercancía, así como las prácticas sociales que dividen y deshumanizan la gente. Es esencial educar en estos valores y principios si queremos conseguir la sostenibilidad y la paz. (p. 37)

No obstante, estas conceptualizaciones alrededor de la escuela y de su deber ser siguen siendo un discurso que no impacta en la totalidad de la comunidad escolar y que por ende no desencadena las acciones necesarias para que se dé un giro alrededor de lo que pasa con los marginados. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), las personas con mayores ingresos siguen conservando ventaja en términos de la educación que reciben y los recursos a los que pueden acceder en el proceso. Nociones como justicia, acceso y pertinencia emergen en estas consideraciones sobre la escuela y su acción formativa. A propósito de esto, Plá (2016) establece que:

La justicia social se basa en el papel del Estado como garante de los derechos políticos, económicos, sociales y culturales y, aunque no niega la igualdad de oportunidades, en cierta medida se aproxima a lo que Francois Dubet llamó igualdad de posiciones, es decir, buscar que los lugares que se ocupan en la estructura social sean próximos entre sí. (p. 60)

En esta misma línea, Porlán establece que “el aprendizaje es un fenómeno social y lo es en diversas dimensiones: la sociedad nos influye, la familia, la pareja y los amigos nos enseñan; la escuela es una pequeña sociedad” (2020, p. 6). Entender la escuela como una organización social abre las puertas para que se discutan asuntos relacionados con la participación, el proceso democrático y el valor dialógico de las interacciones; interesa que, en la enseñanza escolar, emerjan los referentes de la interacción cultural y axiológica de toda la sociedad. Sin embargo, dicha relación no es causal, por lo que debe ser apoyada desde la práctica docente y el acompañamiento ciudadano.

Formar para el cambio: educar desde la paradoja

La paradoja convoca a lo cambiante y lo divergente (Barreto y Arroyave, 2020). Es un espacio en el que la acción formativa se materializa en prácticas de vida concretas, y en el que se aprende para cuestionar los límites derivados de los estereotipos, la hegemonía estatal y la desigualdad. Esta construcción necesita un

docente que cuestione sus propios saberes, que abra espacio para la investigación y la discusión al interior del aula y que entienda el saber como un proceso de construcción permanente, multidimensional y progresivo (Porlán, 2020).

Adicionalmente, es necesario entender que los procesos enseñanza-aprendizaje están ligados a los problemas y necesidades sociales (González y Duque, 2019), por lo que formar en saberes abstractos e inconexos no permite transgredir las barreras de la paradoja. Es necesario llevar a las aulas la creatividad, el cuestionamiento, el cuidado del otro y la corresponsabilidad, como principios de un nuevo currículum escolar, como punto de partida para una escuela que se asume en cambio permanente.

El espacio de la paradoja será el escenario de la educación postCOVID-19, lo que implicará que la escuela y la comunidad educativa reflexionen en torno a los procesos escolares y la manera como son agenciados, dando lugar prioritario al encuentro, a la interacción con el otro, al reconocimiento de los saberes que transitan en los contextos y, de manera especial, a la mitigación de la brecha cada vez más profunda entre las comunidades pobres, marginadas e incomunicadas, con aquellas que vivieron la pandemia en medio de la comodidad que brinda una buena alimentación, una conectividad permanente y un contacto escolar.

Como se dijo antes, la humanidad ha vivido como especie múltiples pandemias a lo largo de la historia, mismas a las que se ha sobrepuesto, por lo que resulta esperanzador pensar que esta no será la excepción. Sin embargo, es fundamental que la escuela reflexione en torno a lo que será la educación en los próximos años y que, junto con quienes la transitan, disponga las acciones necesarias para superar el calamitoso COVID-19.

Conclusiones

Es urgente una formación que, partiendo de lo que es común a los pueblos, recupere sus saberes y prácticas en clave de su resignificación como objeto de conocimiento, que integre una idea de escuela que forme desde la historia y la inclusión y que permita una sociedad sensible frente a la opresión y marginalidad que la rodean. Debe favorecerse la *acción-con-clinamen* (Santos, 2009), una construcción progresiva y emancipadora que acompaña las reflexiones de la realidad con acciones desestabilizadoras que empoderan a las comunidades

desde la formación y el ejercicio de sus derechos, es decir, permitir formas nuevas de hacer ciencia, que reconocen la naturaleza plural del saber, y desde allí favorezcan la construcción de escenarios epistemológicos para pensar el ser humano y el conocimiento con y para la periferia.

Es necesario que el currículo, la escuela y la práctica docente se piensen como parte de una misma estructura que convoca al compromiso político y cultural de la escuela. Una estructura que se articula desde la reflexión de la realidad social e histórica de los territorios, entendiendo que el ejercicio de aula se asume como una construcción inacabada, permeada por las experiencias del docente, la realidad de los contextos y desde la cual se construyen las alternativas para encarar la realidad, interpelarla y comprometerse con acciones que permitan la cualificación de las condiciones en las que viven los actores de la escuela.

El contacto con el otro es esencial para la escolaridad, pues la rutina escolar implica el encuentro y el cuidado del otro. Debido a que la alteridad hace parte de la formación, avanzar en esta dirección implica abrirle paso en la nueva cotidianidad de la escuela. Es apremiante que en la era pospandemia, la escuela y sus actores reflexionen sobre lo cotidiano, cualifiquen los escenarios para el aprendizaje, abran espacio para lo dialógico y el encuentro como mecanismo para aprender en contexto y con otros. En la escuela luego de la pandemia es necesario volver a lo fundamental, encarar el proceso formativo desde la interacción con el otro y el respeto por su individualidad, disponer todo para que primero se posicione la vida, como don supremo, y los semejantes, como reflejo de una existencia en todo distinta y simultáneamente con todo en común.

Estrategias didácticas

- Construir un ejercicio narrativo en el que se dé cuenta de la vida de un docente que haya marcado un referente en la formación personal y/o en el ejercicio profesional.

Para lograrlo, se propone hacer una entrevista en la que se indague por los aspectos que llamen la atención de la práctica del docente seleccionado. Una vez se consolide la información, se sugiere realizar la escritura de una crónica biográfica de la vida del docente, haciendo énfasis en los elementos diferenciadores que fue posible construir desde el ejercicio de indagación.

- Rastrear una lengua nativa colombiana en los repositorios oficiales (estatales) y construir el siguiente perfil:

Nombre de la lengua, cantidad de hablantes en la actualidad, regiones en las que hace presencia y comunidad étnica que la práctica, grado de vitalidad de la lengua, prácticas culturales de los hablantes y ritos asociados, publicaciones realizadas por los hablantes en lengua materna o segunda lengua.

Adicionalmente, se hace la invitación a que el producto construido sea tenido en cuenta en algún espacio institucional alrededor de la diversidad cultural y los saberes alternativos.

- Indagar en la región experiencias significativas que, en medio de la pandemia, emergieron en algunas comunidades escolares y que pueden servir como antecedente a considerar en pesquisas relacionadas con el currículo, la escuela y el trabajo comunal.

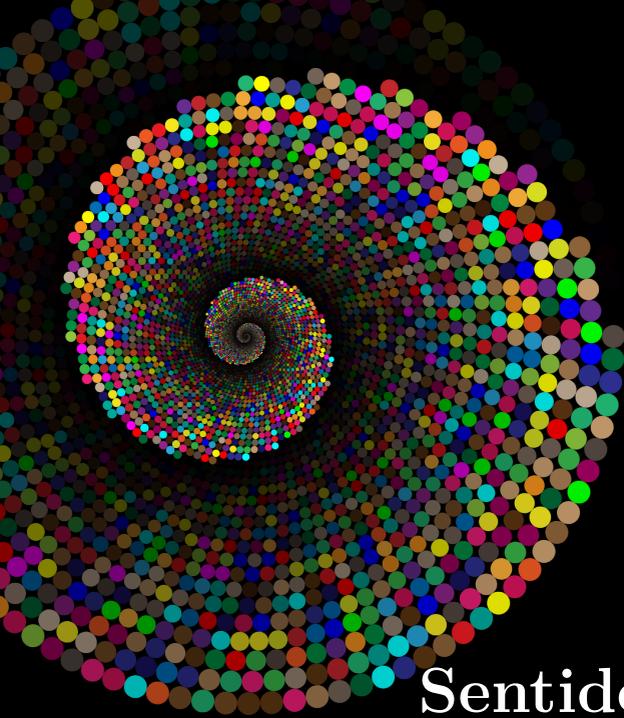
Seleccionar dos experiencias: una urbana y otra rural. Posteriormente, realizar una descripción general de la misma y de los elementos didácticos que la hacen relevante. Por último, determinar los aportes de los integrantes de la comunidad educativa en su desarrollo y los beneficios que trajo la experiencia para el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Acurio, D. (2012). Educación para el buen vivir: aproximaciones y distancias. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 111-115). Contrato social por la educación.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Editorial Paidós.
- Arroyave, D. I. (2020). Guía de Seminario de Línea I. Línea de investigación: Estudios críticos sobre educación y currículo. [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Barreto Cruz, M. A., y Arroyave Giraldo, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. I. Arroyave Giraldo (Ed.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, lecturas desde la complejidad* (pp. 61–82). Editorial Bonaventuriana.
- Boff, L. (2011). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Trotta.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Siglo veintiuno editores.
- Bravo, M. (2020). Un breve respiro de la naturaleza. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 280–288). Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>.
- Calderon, G. R. (2009). Ciencia, desarrollo humano y calidad de vida. *Hallazgos*, 6(12). <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2009.0012.02>.
- Casillas, C. (2017). Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria. *Revista Educación*, 43(1), 623-642.
- Chacón, L. F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Revista Educación Y Ciudad*, 1(36), 35-49.
- Crespo, C. (2012). Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir, reflexiones sobre construcción* (pp. 68-74). Contrato social por la educación.

- de Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289-294). Universidad Nacional Autónoma de México.
- de Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal. En J. Gandarrilla (Ed.), *Una epistemología del sur* (pp. 183-194). Editorial Siglo veintiuno.
- de Tezanos, A. (1988). *Maestros, artesanos intelectuales: estudio crítico sobre su formación*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones.
- Fernández, B. (2016). Educación popular y “buen vivir”: interacciones en lo pedagógico. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 10, 15-28.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo veintiuno.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Morata.
- González Agudelo, E. M., y Duque Roldán, M. I. (2019). La formación: un proceso complejo que articula las racionalidades lógica, ética, estética y política como elementos transversales al currículo. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28), 17-24. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/337915>.
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista de Filosofía*, 69(3), 7-33.
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 181-198. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_010/12476.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa editorial.
- Mourshed, M., Chijioko, C. H., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Múnera, G. M. (2017). Saberes y prácticas campesinas de sanación: una aproximación a la medicina tradicional en el norte de Antioquia, Colombia. *Pensamiento Actual*, 17(29), 11-25.

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2017). *Hacia un planeta sin contaminación*.
<https://papersmart.unon.org/resolution/uploads/k1708350s>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Replantar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Biblioteca Digital de la UNESCO.
https://www.unbosque.edu.co/sites/default/files/autoevaluacion_docs/replantear_la_educacion.pdf.
- Pallasco, M. (2012). Educación y buen vivir. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 117-123). Contrato social por la educación.
- Peralta, J. (2020). “El ‘común’ y su ‘vana filosofía’. Formación de sistemas de conocimiento alternos en el virreinato de la Nueva Granada”. *Trashumante*, 16(2020), 148-169. doi: <https://10.17533/udea.trahs.n16a>.
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 53-77.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413646667002>.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7.
https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502.
- Restrepo, M., y Restrepo, L. (1905). *Elementos de pedagogía. (Con aprobación eclesiástica)*. Imprenta moderna.
- Ruiz-Corbella, M., y García-Blanco, M. (2016). Aprender a ser ciudadano: ¿preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía? *Foro de Educación*, 14(20), 177-198.
- Saavedra, L., y Saavedra, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, 53, 53-68.
<https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>.



Sentidos de lo humano en la escuela desde una perspectiva crítico-integradora

*Leonardo Raúl Brito*¹¹

¹¹ Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. ORCID: 0000-0002-0334-9115. Correo electrónico: leitux@hotmail.com.

Introducción

Cualquier acercamiento a lo humano, por más que profundice en sus dimensiones, va a resultar insuficiente para dar cuenta de los procesos, interacciones que se suceden en y por sus representaciones: persona, sujeto, individuo, semejante. Mas, la educación, como acción que configura lo humano, está llamada a proponer una serie de matices para intentar dotar a ese humano de sentido.

Por su parte, la escuela, como lugar por excelencia para la institucionalización de la educación, debe definir cuál es el tipo de humano que busca formar y cómo puede hacerlo. No se trata, en este caso, de clasificaciones para jerarquizar a los individuos, para luego determinar quiénes son aptos o no (Foucault, 2002), sino de establecer los posibles aspectos generales dentro de unos espacios culturales —o hiperculturales— temporales que den posibilidades de actuación en un mundo azaroso (Barreto y Arroyave, 2020) y en crisis (Nussbaum, 2010).

Esta realidad compleja, marcada por relaciones económicas, sociales y tecnológicas depredadoras, supone comprensión, deliberación y participación crítica de la escuela, para lo cual es menester integrar nuevas miradas de mundo, en las que la naturaleza, lo ecológico y otras maneras de ser y conocer ocupen un lugar preponderante. De esta manera, los seres humanos podríamos tener posibilidades reales de incidencia para un mundo preferible y no limitarnos a la eterna promesa de cambio.

Por consiguiente, el presente escrito es una reflexión crítica y propositiva que sugiere algunas alternativas de acción en la escuela, en aras de aportar a la visión crítico-humanista de la educación, como respuesta a la realidad actual. Para ello, se analizan tres categorías que buscan comprender las crisis de la

actualidad; como respuesta, se realiza un acercamiento a los postulados de un nuevo paradigma, que, entre otras cosas, propende por nuevas maneras de conocer y comprender el mundo, dando un lugar relevante a una nueva relación ser humano-naturaleza.

Posteriormente, y en esta misma línea, se plantean algunos fundamentos del buen vivir, propuesta latinoamericana de origen indígena, que emerge como una respuesta crítica y reaccionaria a la idea tradicional de desarrollo. También se establecen relaciones entre el buen vivir y la escuela, como una manera para fortalecer las capacidades de los sujetos y contribuir a su calidad de vida. Luego, se describen algunas tensiones en las que se mueve la escuela, además de poner de manifiesto su carácter transgresor y transformador. Después, como un acercamiento a la idea de lo humano, centro de este escrito, se retoman algunos postulados antropológicos, para ofrecer unos principios de acción que determinan al ser humano. Finalmente, se consideran cuatro rasgos que lo caracterizan, susceptibles de ser abordados en la escuela, en aras de afrontar los retos de la educación del siglo XXI.

Nuevo paradigma y descolonización de la naturaleza: resistencia y transformación posibles

Se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad,
la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación
con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad
fundamental de la educación en el siglo XXI.
(UNESCO, 2015, p.38)

Pareciera que el destino de la humanidad es aferrarse a la desesperanza. Las sequías, las inundaciones, las hambrunas, los niños mutilados —más que por metralla— por falta de empatía, los virus —convertidos en pandemias que nos separan del otro—, las guerras políticas, económicas, religiosas, el eco del silencio de la indiferencia, la basura de la obsolescencia programada, muestran un mundo convulso, donde lo palpable es el ocultamiento progresivo de la sensibilidad humana. Pareciera también que esta realidad se sustenta en la idea de concebir a la naturaleza —y a la naturaleza misma del ser humano— como objeto de estudio, de producción, y no como esencia de la misma existencia.

Mas el ser humano no puede resignarse con enumerar sus desgracias y desavenencias. Identificarlas, comprenderlas y aceptarlas han de ser pasos en el viaje, pero no su fin. El fin del viaje no es negar lo abrumador de la existencia, es ahondar en las tensiones y diferencias. Para ello, es necesario integrar nuevas maneras de conocer y construir el mundo: la naturaleza y el ser humano.

En la actualidad hay un interés en evidenciar las tensiones entre un paradigma tradicional, centrado en la racionalidad del ser humano —y algunos de sus intereses particulares— como ser regulador, y un nuevo paradigma, con miradas integradoras de la génesis del conocimiento y las interacciones sociales y biológicas. Esta nueva visión supone entender las implicaciones éticas con aquello que no es humano, a la vez que orienta sus relaciones hacia la comprensión de nuevas intersubjetividades.

Antes de profundizar en ellas, se señalan tres categorizaciones que intentan explicar el mundo actual. Méndez (2010) describe que esos descriptores presentan formas de entender al ser humano y sus relaciones con el mundo. Una de esas categorías es la de *sociedad del control*. En esta, los seres humanos son entes al servicio de unos sistemas dominantes, que construyen unos dispositivos para garantizar la sujeción. Los intereses económicos no solo desvirtúan el carácter humano de las personas, sino que la naturaleza misma está al servicio de esos intereses.

Otra característica de la sociedad de control es flexibilizar el control, en la medida que invisibiliza los dispositivos de poder y el poder mismo: “La sociedad de control tiene como paradigma la sujeción del individuo a las demandas del sistema, y como eje principal de sus dispositivos de poder la producción de subjetividades flexibilizadas que se adapten cooperativamente a esas demandas” (Ruiz, como se citó en Méndez, 2010, p. 124).

Por otro lado, la sociedad ha sido descrita como *sociedad del riesgo*, categoría acuñada por Beck (2002). La producción y sobreproducción sistemática y descontrolada de los recursos naturales en aras de la acumulación de riquezas ha llevado a la sociedad a vivir en un latente riesgo. Sumado a eso, los intereses económicos del ser humano han intentado someter a la naturaleza desde un enfoque técnico-industrial para su comercialización. Como consecuencia, la na-

tural *modificada* ha adquirido otras dinámicas: la lluvia ácida, las inundaciones, el calentamiento global, cuestiones que incrementan los riesgos.

Además, la carrera armamentista por el desarrollo de armas atómicas y la fácil propagación de virus aumentan las amenazas. El miedo crece y se generaliza, pues los peligros ya no son locales, toda vez que “su poder es el poder del peligro que suprime todas las zonas protegidas y todas las diferenciaciones de la modernidad” (Beck, 2002, p. 11). Pero a diferencia de lo descrito en la sociedad de control, donde la tendencia es a ocultar las relaciones de control, el riesgo es percibido por las personas, “lo que provoca un creciente estado de preocupación y desconfianza social hacia los poderes públicos que, de nuevo, retroalimenta la percepción social del riesgo” (Climent, 2006, p. 123).

Una tercera categoría se refiere a la *sociedad de la información o basada en el conocimiento*. Para Méndez (2010), está “representada por una economía digital, en la cual el conocimiento constituye el principal recurso y un poderoso motor para el crecimiento, la competitividad y el empleo” (p. 4). Esta mirada se centra en la manera como la tecnología está al servicio de la producción y, por ende, del sistema económico. El perfeccionamiento de las capacidades por medio del conocimiento evidencia la individualidad del ser humano. El mundo es un espacio de lucha donde se impone quien haya tenido la oportunidad de informarse, aprender y demostrar que *sabe hacer* más que los demás.

La sociedad del conocimiento presenta el espejismo que, a mayor cantidad de computadores, de celulares e internet, las personas van a tener las mismas oportunidades de participar y de incidir en la sociedad. Mas, las desigualdades no se limitan a la manera como se acerca al conocimiento, sino que en toda interacción social subyacen unos intereses establecidos que determinan el porvenir de unos y otros. En este espacio, el ser humano se instrumentaliza desde sus habilidades cognitivas y manuales.

Esto último es descrito por Rodríguez (2017) como uno de los riesgos que entraña la sociedad de la información o basada en el conocimiento. Lo expone como la instrumentalización del conocimiento bajo la servidumbre del trabajo. El conocimiento es un producto más al servicio del capital para generar riquezas a algunos. Esta autora menciona un segundo riesgo, referido al exceso de información que puede convertirnos en ignorantes. Las personas, ante la

abundancia de información, no se preocupan por procesar los nuevos datos o relacionarlos con su contexto próximo. Vienen a ser sujetos pasivos, incapaces de diferenciar la información superficial de la relevante. Por ende, también pasivos frente a las incidencias de las nuevas tecnologías en el desajuste ecológico y la deshumanización del ser humano.

La síntesis de estas tres categorías evidencia varios aspectos. Por un lado, la fragilidad de los seres humanos ante las nuevas relaciones económicas, sociales y los avances tecnológicos. No se niega que las transformaciones del mundo requieran de otras maneras de comprenderlo y producirlo, pero sí se cuestiona que la mayoría de ellas están al servicio de intereses que muchas veces van en detrimento de la coexistencia misma entre los seres vivos y el mundo. Además, la sociedad de control, de riesgo o del conocimiento pone de manifiesto cómo el ser humano y la naturaleza se han convertido en bienes de consumo. Para ello, se conciben como entes desligados, queriendo negar sus estados y acciones recíprocas. En esa segmentación se impuso un control del ser humano sobre la naturaleza, como también el control de unos —ya sea por el miedo, por el poder o por la información— sobre otros.

Estas categorías ponen de manifiesto la necesidad de nuevas perspectivas en la comprensión de las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza. Estas nuevas visiones no funcionan como soluciones inmediatas, pues operan como resistencias ante el paradigma tradicional —que ha intentado intervenir todos los ecosistemas del planeta—. En esencia, lo que promueven es una visión humanista y ecológica, que no se limita a ser una alternativa, sino a generar un desplazamiento epistemológico del conocimiento mismo:

Esta perspectiva está interesada en alternativas provenientes de los bordes epistémicos del sistema mundial de la colonia moderna, que podría plantearse un reto a las formas de modernidad eurocéntrica. Sucintamente, no está sólo interesada en los mundos alternativos y conocimientos, sino también en otras formas de mundos y conocimientos. (Escobar, 2011, p. 73)

El nuevo paradigma surge de concebir la relación primaria con la naturaleza que tienen las culturas ancestrales. Estas, al estar en las periferias del nuevo orden mundial, ligado a la producción en masa, han logrado pervivir

conservando sus raíces de pensamiento y de acción. Su lugar de periferia les permitió superar los embates de la ciencia moderna, que, como apunta Boff (2011), negaba la legitimidad de otras formas de diálogo con la naturaleza, distintas a la establecida por la experimentación de la tecnociencia. Ciencia moderna que, al decir de Escobar (2011), ha contribuido con la destrucción, sin proponer soluciones viables a los problemas.

Un nuevo paradigma rescata esa relación con el mundo, en la medida que permite, según Boff, “renunciar a toda pretensión monopolista acerca de la auto-comprensión que hemos elaborado y del uso de la razón que hemos hecho y estamos haciendo” (Como se citó en Arroyave, 2020, p. 8). En este sentido, hay una apertura respecto a las maneras de interactuar con el universo y la posibilidad de aprender unos de otros. Es necesario resignificar la tierra como lugar de coexistencia biológica y humana:

el concepto ecológico debe tener un sentido ético, moral, espiritual, social, comunitario y conservacionista: sin lugar a dudas, la Tierra debe ser reconocida como un organismo vivo, dinámico y transformador que se debe atesorar en tanto principio del concepto de vida. (Durán, 2019, p. 76)

Dotar de otros sentidos a la tierra, no solo como proveedora de alimentos o energía, es una acción primordial en la intención de no sucumbir como especie, de no perder la conciencia que la naturaleza nos sostiene, pues esta, como organismo vivo y dinámico, no se limita a ser objeto de conocimiento. Aspira a ser parte del conocimiento mismo: como totalidad de seres, organismos e interacciones recíprocas. En este contexto, se reitera la necesidad de aceptar otras maneras de ser y comprender el mundo actual. Opciones del conocer que “modifican las posturas básicas de la racionalidad dominante, abriéndose a la desconfianza de la totalidad científica y tecnológica, a los reduccionismos y a las simplificaciones de procesos” (Álvarez, 2019, p. 20).

En todo caso, no se trata de anular, sino de oponerse y desplazar la visión monologal de la realidad, donde el ser humano y la naturaleza misma sirven a propósitos extrañamente contrarios a la naturaleza y al despliegue e interacciones de la condición humana. Otras formas de conocimiento son necesarias para poner en tensión ese paradigma tradicional, en la medida que ilustran

“que ningún tipo de conocimiento puede dar explicación a todas las intervenciones posibles en el mundo, todos ellos son incompletos en diferentes modos” (Santos, 2009, p. 188).

El buen vivir o el resurgir de la fraternidad ecológica

La naturaleza, se reitera, no es un elemento más de la existencia. No es solo la dadora de recursos para el consumo. Aporta vida —es la vida—, bienestar y marca el camino de la presencia en el planeta. Por tanto, cualquier intento por mejorar las condiciones de los seres humanos debe tener como origen la preocupación por la naturaleza. Es la prioridad, en la medida que sin ella “el ser humano no puede vivir (pero que puede destruir). Así, preocuparse de la humanidad significa en primer lugar defender la tierra y establecer la armonía entre la naturaleza y los seres humanos” (Houtart, 2011, p. 22). De esta manera, entre seres humanos y naturaleza hay una interrelación, en la que los primeros han de actuar con la intención de cuidar a la segunda y, por tanto, cuidarse a sí mismos.

Los pueblos indígenas tienen como fuente de su pensamiento la comunión con la naturaleza. No existen elementos o seres inconexos en la realidad. Todo se integra en la construcción de un sentido de vida.

La cultura indígena era holística, es decir que integraba los varios elementos de la naturaleza y afirmaba la simbiosis entre los seres humanos y la Madre Tierra. Los pueblos originarios procuraban organizar sus situaciones concretas de vida con sus saberes, sus técnicas y sus culturas, tanto para establecer la simbiosis con la naturaleza, como para solucionar sus contradicciones. (Houtart, 2011, p. 19)

Sin embargo, esta visión de mundo no es la que prevalece en la actualidad. Los intereses económicos, ligados al capitalismo depredador y a la visión lineal científica y tecnológica, y la producción desmedida, han transgredido la comunión con la naturaleza, lo que implica pocas expectativas de bienestar para la humanidad. Bajo este contexto abrumador emerge el buen vivir, que, ante todo, es una respuesta crítica y reaccionaria a lo establecido, en la medida que tiene como principio “rechazar una actitud que promueve un crecimiento (desigual) sin tener en cuenta los daños a la vida de la naturaleza, y por ende de la vida humana” (Houtart, 2011, p. 22).

Según lo anterior, el buen vivir no se opone al desarrollo, pero sí cuestiona la manera como se concibe y ejecuta. Es una ruptura con el *statu quo* imperante, pues “es un modelo de desarrollo centrado en el ser humano, su entorno social y natural, que incorpora derechos como la inclusión y la equidad, la salud, la educación, el trabajo, la vivienda digna, la seguridad social y más derechos” (Pallasco, 2012, p. 118). Para el buen vivir, la armonía entre producción económica, persona y entornos naturales es un imperativo, en el sentido en el que, como afirma Vandenbulcke (2017), “la actividad productiva es sostenible si sirve al bien común y del vivir bien de todas las personas” (p. 39).

El buen vivir establece un diálogo entre la relación holística ser humano-naturaleza y su correspondencia con otras esferas de la vida, dado que, como afirma Crespo (2012), “Buen vivir supone integración entre lo económico y lo social, político y cultural, que incluye: Sistema económico justo, democrático, productivo, solidario y sostenible basado en la distribución igualitaria de los beneficios (del desarrollo)” (p. 70). El bienestar común es una alternativa al establecer reciprocidades entre los diversos espacios que habita el ser humano y que, a la vez, lo determinan.

Lo anterior pone de manifiesto la importancia de una nueva ética en las interacciones humanas. En términos de Acurio (2012), una ética del cuidado que implica: “a) El cuidado de uno mismo, de su cuerpo, de su espíritu, de su mente; b) El cuidado de los otros, de los otros conocidos y de aquellos que desconocemos” (p. 112). El individualismo y los intereses que suponen la destrucción de lo otro son reemplazados por una fraternidad humana y ecológica que trasciende. Por otra parte, el buen vivir no es una expresión azarosa. No nace de lo espontáneo. Es reflexión, análisis, crítica, y engendra un carácter propositivo. En este sentido, es un componente susceptible de preparación, enseñanza y aprendizaje. La escuela emerge, entonces, como espacio ideal para el despliegue de esa nueva visión de la existencia.

Las escuelas como agentes de cambio, como agentes de revisión permanente de la práctica docente, de análisis de la experiencia de aprendizaje, de conexión con la comunidad educativa, etc. no niega la importancia de verse (y sentirse) como parte de una unidad, de un esfuerzo mancomunado hacia objetivos generales y compartidos. (Crespo, 2012, p. 69)

Cuando el buen vivir conecta con la educación, fortalece las capacidades de los sujetos y contribuye a mejorar su calidad de vida (Crespo, 2012), para lo cual es necesario “contar con contenidos y mecanismos de aprendizaje pertinentes para esa nueva sociedad y esas nuevas relaciones, es decir, una nueva calidad de la educación” (Acurio, 2012, p. 112). Mas, la adopción del buen vivir en la escuela no debe limitarse a ser “un tema académico y metodológico”, sino que ha entenderse “como forma de vida en el continuo interaprendizaje” (Pallasco, 2012, p. 124)¹².

La escuela: sus tensiones y su espíritu transgresor

[...] “ser” en el mundo significa transformar y retransformar el mundo, y no adaptarse a él. Es indudable que, como seres humanos, nuestra principal responsabilidad es intervenir en la realidad y mantener viva la esperanza

(Freire, 2015, p. 40)

La escuela, como espacio que integra diversos lenguajes, concepciones, actuaciones y sujeta a intereses políticos, ideológicos, económicos y culturales, se mueve en unas tensiones entre el deber ser y el poder ser. Así, se dice que:

es plural, pero también se la tacha de desigual; se dice que en ella se asimilan las libertades, pero también se le adjudica la represión —la escuela enseña, pero también subyuga—. Pareciera que tanto la escuela como la educación se mueven en una serie tal de contradicciones que en ocasiones la primera no invita al aprendizaje, sino más bien a la reproducción de ideologías perpetuadas y justificadas por otros que disponen de la dominancia necesaria para hacer de perpetuadores. (Ibargüen, 2019, p. 103)

Algunas respuestas a esas tensiones estarían en la reflexión de la escuela por el ser humano a formar. Pero, preocupada más por el cómo o con qué, ha descuidado qué es eso de lo humano que, como construcción social, de-

¹²Para profundizar en las posibilidades del buen vivir en la escuela, se recomienda el texto de Analia Minteguiaga (2012), *Nuevos paradigmas: educación y buen vivir*, donde describe una serie de categorías relacionales que dan luces sobre la manera como el buen vivir puede trascender el discurso para concretarse como praxis social.

be (re)construir y proyectar. Es necesaria, así, una dimensión crítica de lo humano que valore cómo se construyen las intencionalidades para expresar y (re)construir posibilidades de mundos. La escuela debe asumir un proceso deconstructivo de lo humano, entendido ese proceso “como una actitud de búsqueda, en el sentido de sospecha, de inseguridad, de incertidumbre, de ir más allá de lo visible y permitirse dudar de lo establecido e instituido” (Foronda y Arroyave, 2019, p. 183) En este caso, dudar de lo que hasta el momento ha entendido como humano. En esa medida, podría responder a:

las demandas, las inquietudes, los sueños y los corajes bajo la égida de una radical justicia política, social, cultural y educativa; que reúna las voces que exigen erradicar las abismales desigualdades sociales y económicas, acabar con la pobreza, tener servicios de salud de calidad, escuchar, atender, asumir, abrirse al feminismo y a la perspectiva de género, atender la crisis ambiental y el calentamiento global, respetar los derechos humanos, promover el contacto cultural y la interculturalidad, así como la inclusión y la educación para la paz. (de Alba, 2020, pp. 292–293)

Vista así, la escuela es partícipe de los cambios sociales. No es una institución neutral o acrítica. Por el contrario, uno de sus principios es contribuir a las transformaciones en procura del bien común. Al respecto, apunta Freire (2015) que:

La práctica educativa no es el único camino hacia la transformación social necesaria para la conquista de los derechos humanos; no obstante creo que, sin educación jamás habrá transformación social. La educación otorga a las personas mayor claridad para “leer el mundo”, y esa claridad abre la posibilidad de intervención política. Es esa claridad la que presentará un desafío al fatalismo neoliberal. (p. 40)

En este orden de ideas, la escuela tiene un espíritu transgresor, dado que “educar quiere decir, entonces, dedicarnos a arreglar lo que desarregla un poder superior que produce bienes sólo para ser consumidos y empuja a consumir rápido con el fin de continuar produciendo” (Camps, 2008, p. 32). Leer el mundo da la posibilidad de intervenirlo; de entender unas prácticas humanas depreda-

doras que van en contra del humano mismo y del entorno social-natural que lo configuran. A la vez, la escuela ha de “activar o potenciar todo aquello que la persona podrá dar de sí” (Camps, 2008, p. 10). Esa activación supone la acción para y en el mundo. No tiene sentido que la escuela se conforme con ser un simulacro de la realidad, con aparentar discursos y prácticas alejados de las circunstancias contextuales, que determinan el devenir del planeta y a los seres que participan en él. Educar debe hacer posible la reorganización del mundo, es decir, poner de manifiesto la esperanza de una vida mejor.

La escuela ha de reconciliar a la humanidad con sus sueños. Mostrar el camino de lo posible, acercar a la fraternidad con el mundo y el compromiso que se tiene con él. La educación —y por ende la escuela— es el espacio en que “decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable” (Arendt, 1996, p. 208). Así, la escuela debe preocuparse por contribuir en la formación de un ser humano afectivo, ecológico, crítico e hiperconectado, que reconozca los espacios de gratitud con el mundo y el otro, así como las afectaciones que los condicionan. De esa manera, las nuevas generaciones podrán aportar en ese renovar y reajuste necesario del mundo.

Hacia una mirada de lo humano

La interpretación de lo humano es una categoría que como devenir histórico ha variado según las representaciones espirituales, filosóficas, antropológicas de diferentes épocas¹³. Se presenta de soslayo un acercamiento de la antropología filosófica, que como expresa Beuchot (2019), busca captar, por medio de los fenómenos, manifestaciones, productos culturales, causas, la esencia o naturaleza de lo humano. Se elige esta mirada por presentar un panorama general tras un recorrido por diferentes épocas y pensadores, y porque guarda relación con la visión que se propone en el presente escrito.

Beuchot (2019) señala que en lo humano opera un principio de *intencionalidad*. Esta supone una disposición para la acción, para el movimiento hacia

¹³Para una mayor aproximación se sugiere el libro de Christoph Wulf (2008), *Antropología. Historia, cultura, filosofía*, en el que se presentan visiones de lo humano en los diversos paradigmas e investigaciones que han intentado dar cuenta de él.

un algo externo: objeto, persona, ambiente. Y en ese movimiento se realiza y encuentra a sí mismo. Esta intencionalidad humana es actividad en tres direcciones: en lo cognitivo, lo volitivo y lo emocional. El primero se refiere a la tendencia del humano por conocer, por trascender a través del conocimiento, que abarca “los sentidos, la imaginación, el intelecto y la razón” (Beuchot, 2019, p. 3). Lo cognitivo se concreta en la disposición para hacer uso de ese conocimiento, es decir, en la voluntad de evidenciarlos. Por su parte, la intencionalidad emocional o sentimental está ligada con el amor, el odio, la empatía, la ira, el temor, en la medida que en la interacción con ese otro se crean afecciones para dar sentido a la misma existencia.

El principio de intencionalidad supone otro principio humano: la necesidad de *expresión*. “El ser humano fundamentalmente ansía expresarse, dar a conocer su intencionalidad, o cumplirla en la práctica, como se da en la que es volitiva” (Beuchot, 2019, p. 4). Con lo expresado busca dar cuenta del acontecimiento mismo de la existencia. Esta concreción de lo humano no es individual, pues “se manifiesta gracias a la cultura a la que pertenece, y esta es desarrollada por una comunidad. Esta posee, también, su unidad expresiva” (Beuchot, 2019, p. 7).

Según lo expuesto hasta ahora, se presentan a consideración cuatro rasgos del ser humano, susceptibles de ser abordados en la escuela en aras de afrontar los retos de la educación del siglo XXI.

Un ser humano hipercultural

Han Byung-Chul (2018) presenta la hiperculturalidad como una nueva realidad, producto de la desaparición de toda distancia, en la que hay unos rasgos culturales comunes que se expanden, disolviendo límites de espacio y tiempo. De esta manera, apunta que la hiperculturalidad pone a disposición “un caudal de formas y prácticas de vida diferentes, que se transforma, se expande y renueva, y en el que también son incluidas formas de vida de tiempos pasados en modo hipercultural” (p. 1).

La hiperculturalidad trasciende la idea de mundos conectados por equipos, pero no niega que gracias, en parte, a los avances tecnológicos, a las posibilidades de viajar y compartir con otras personas, emergen unos principios que redefinen lo humano en la actualidad: el cuidado de la naturaleza, el respeto

por el otro, la participación en los asuntos sociales, un mundo que educa. Esta hiperculturalidad, al no negar las prácticas de vida diferentes, parte del reconocimiento de las propias realidades, emergentes y presentes en los encuentros cercanos con el mundo, para conectarlas luego con los intereses generales de la humanidad. Muestra así una visión sistémica, tanto en estructuras como en manifestaciones, de las interacciones entre los humanos.

La escuela está llamada a entender que sus participantes pertenecen a esa nueva realidad. En este sentido, es importante que desde ese espacio educativo se conciba una visión sistémica de la realidad, pues, como apunta [Porlán \(2020\)](#), esta funciona como un contenido organizador que permite un cambio cualitativo en la visión del mundo. Esta visión de lo humano, además, supone una nueva manera de acercar al estudiante al conocimiento. La hiperculturalidad, como se había citado, incluye formas de vida de tiempos pasados. De igual manera, el conocimiento, y en todo caso el conocimiento de lo humano, debe ser un punto de encuentro entre el ayer y el hoy. Encuentro que se presenta como un principio fundamental en

tanto que existe un devenir constante en lo que las interacciones recíprocas modificantes, en las cuales está inmerso el ser humano y sus conocimientos que han sido forjados a lo largo de sus historias. Estas, al entrar en contacto con el mundo actual, se reconfiguran o se reinterpretan a la luz de las nuevas realidades. ([Barreto y Arroyave, 2020, p. 68](#))

Esa reconfiguración y reinterpretación en un mundo hiperconectado opera en dos sentidos. Por un lado, entender las diferencias que impiden la comprensión mutua entre grupos y naciones distintos, y comprender “las necesidades y los intereses compartidos que le dan un rol protagónico a esa misma comprensión para la resolución de problemas en común” ([Nussbaum, 2010, p. 115](#)). Así, la concepción de un humano hipercultural no debe entenderse solo como un estado: un estar en el mundo. Al contrario, sugiere una disposición para la acción, pues parte del reconocimiento de unas realidades y actitudes comunes para comprender las diferencias y las necesidades compartidas, a las que se les debe buscar respuestas, soluciones posibles.

Un ser humano crítico que desconfíe de la realidad

Apunta Agamben (2008) que el rasgo fundamental de lo contemporáneo, del ser humano de hoy, es no coincidir perfectamente con su tiempo ni adecuarse a sus pretensiones, y que por esa razón es capaz de ver y asir su tiempo. “La contemporaneidad es, entonces, una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia” (p. 2). En otras palabras, el ser humano contemporáneo es aquel que problematiza su existencia y su lugar en el mundo, que toma distancia crítica del mundo que habita y que se reconoce como responsable de los problemas de su tiempo.

El llamado a una escuela crítica, a una pedagogía crítica, a un ser humano crítico, ha ocupado la agenda educativa desde algún tiempo, sin concretarse aún como un imperativo de la reflexión y la práctica educativa. Por tanto, la educación, la escuela, no puede descuidar este propósito. Así, debe insistir en la concepción de lo crítico en la configuración de lo humano, como manera de afrontar las nuevas realidades globales. De esta forma, “propiciar, fomentar y revisar críticamente estilos de vida dañinos hacia concepciones críticas de especie más responsables e inteligentes” (Iglesias et al., 2020, p. 185).

Si desde la escuela se concibe un ser humano hipercultural, la crítica debe suponer al otro y a los otros como fundamento para generar transformaciones. Pero antes de ello, es necesario reconocer que las acciones particulares tienen una incidencia global. En este sentido, la crítica concibe a la realidad desde su complejidad. Un ser humano crítico que desconfíe de la realidad debe reconocerse a sí mismo como responsable, y no solo presentarse como solución o subyugado de unos poderes económicos imperantes. En el cambio climático, por ejemplo, tienen incidencia todas las acciones humanas, iniciando en las grandes industrias, pero también en el consumo exagerado que hacen las personas del común, en el descuido y contaminación de fuentes hídricas o en la acción sencilla de dejar una bombilla encendida cuando no se necesita. Estas acciones, a pequeña y gran escala, han propiciado el cambio climático, con sus efectos negativos en los ecosistemas terrestres, mismos que ya causan sufrimiento para la humanidad.

Ese sufrimiento también es global. El más reciente y publicitado es la propagación del coronavirus SARS-CoV-2, que no es un hecho aislado, sino una

consecuencia de lo ya apuntado: “Este deterioro ambiental también puede acelerar la llegada de enfermedades como la que estamos sufriendo” (Bravo, 2020, p. 283), dado que, como indica esta misma autora, “la biodiversidad, gracias a efectos como la dilución de la carga vírica y la amortiguación del contagio, es una inmensa y eficaz barrera contra las zoonosis, como lo es el coronavirus que ahora nos aqueja” (2020, p. 283).

Ser críticos permite entenderse como seres frágiles, como bien lo ha acentuado el virus COVID-19. El discurso de la resiliencia, el empoderamiento, o el reinventarse, propios de las crisis actuales, deben anteponer una reflexión sobre las debilidades de la existencia humana. Si el ser humano determina la debilidad de su propio ser y la entiende como emergente de su condición humana, estará en capacidad de reconocerla en los demás. Así, aceptar que, como ser humano dentro de un sistema, necesita de la ayuda de los demás, y que los demás también la requieren, constituye una acción conjunta por la supervivencia con mejores condiciones de vida. Al respecto, Nussbaum expresa que “tener necesidades o considerarse incompletos no son motivos para sentir vergüenza sino ocasiones para la cooperación y la reciprocidad” (2010, p. 74).

En este mismo orden de ideas, un ser humano crítico debe desconfiar de los avances tecnológicos que le permiten estar hiperconectado. Esto supone una paradoja. Por un lado, es importante porque une y permite conocer las realidades y sufrimientos de un mundo global, pero además actúa como forma de desconexión del mundo, pues también invisibiliza un entramado de intereses individuales o de pequeños grupos que riñen con el bien común. Para analizar estas complejidades, “es imprescindible la actividad mental del sujeto y esto no suele ocurrir en el papel de consumidor pasivo de información” (Porlán, 2020, p. 2). Este, por medio de la reflexión, análisis, crítica, debe ser consciente que, en los discursos de los avances y recursos tecnológicos, de la innovación para el bien común, hay unos intereses de mercado, que, como ya se señaló, no apuntan a la resolución de problemáticas; por el contrario, reproducen las desigualdades. Incluso, desde la escuela se debe advertir que “la educación es un objeto de mercado y de consumo” (Porlán, 2020, p. 2).

Por otro lado, la escuela debe preocuparse por formar un ser humano que descubra que su realización no depende exclusivamente de ella como lugar de la institucionalización de la educación, que entienda que la construcción

de conocimiento la supera, y que esta, si bien importante, no es la única manera de educarse y coeducarse. El conocimiento también se da fuera del aula, puesto que este surge “del encuentro de los seres humanos con el mundo al que pertenecen, encuentro múltiple y mediado, en él emergen simultáneamente el sujeto y el mundo en su mutuo hacerse y deshacerse” (Najmanovich como se citó en Barreto y Arroyave, 2020, p. 68). Esto supone un diálogo entre la escuela y otras experiencias educativas no institucionalizadas. De esta manera, se “favorecen la formación de una red de espacios de aprendizaje en la que los espacios no formales e informales interactuarán con las instituciones de la educación formal y las complementarán” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015, p. 51).

El ser humano como ser ecológico

Es menester advertir que ese nuevo espacio de gratitud y sensibilidad con la naturaleza, ese nuevo espacio de conocimiento, no se limite a la contemplación o al activismo discursivo. Supone, ante todo, la acción responsable del ser humano. Este no puede situarse “al margen de esta realidad panrelacional. Él es parte del proceso de la realidad y de su conocimiento reflejo. Los seres poseen su relativa autonomía, pero siempre en un contexto de implicación e interconexión” (Boff, 2011, p. 16). Así, el ser humano no es un objeto de control o de estudio. Es, por el contrario, representación y, a la vez, fundamento de su mundo, pues está integrado a él en sus aspectos multidimensionales.

En esta visión el ser humano se concibe como ser autónomo, pero ligado y en coexistencia con la naturaleza. Se descubre así una interdependencia ecológica, que no se limita al uso —o abuso— de la biodiversidad. En cambio, traza un origen y destino común, “ya que cada ser no se entiende por sí mismo sin el ecosistema, sin las demás especies en interacción con él y sin los demás individuos de la misma especie” (Boff, 2011, p. 18). Este futuro común admite, además, un bien común. Un bien común que trasciende los intereses humanos para integrarlos como la totalidad de los seres que le dan sentido a su existencia.

El ser humano como ser ecológico reconoce que hay diversas maneras de conocer el mundo. Se desprende, como antes se había señalado, de las visiones unidireccionales de la racionalidad científica, para valorar el conocimiento

no científico, que le permite un pensamiento propositivo y pluralista (Santos, 2009). En este contexto, el ser humano se entiende como sujeto de acción en la ecología de saberes propuesta por Santos¹⁴. Esta concepción se da en dos sentidos. Por un lado, el ser humano, luego de entender las múltiples maneras de los conocimientos, reconoce que estos son “prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real” (Santos, 2009, p. 189). Se resalta de nuevo su papel activo, que ha de entender que, como práctica, el conocimiento supone transformación y mejora de lo establecido. Además, el ser humano en esta perspectiva tiene la posibilidad de perturbar lo establecido, dado que “la ecología de saberes está constituida por sujetos desestabilizadores, individuales o colectivos, y es, al mismo tiempo, constitutiva de ellos” (Santos, 2009, p. 194).

Un ser humano afectivo

Como se había advertido, la escuela tiene un carácter transgresor que posibilita enfrentar los intereses mezquinos que, en su afán de acumular dinero, han dejado de lado el cultivo de las dimensiones afectivas de las personas. De no asumir con valentía ese reto, se corre el riesgo de *producir* “generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos” (Nussbaum, 2010, p. 20). La visión de desarrollo y producción desmedida impiden la apertura empática y “la exploración de las emociones y potencias relacionadas con los otros seres humanos y no-humanos con quienes convivimos” (Giraldo y Toro, 2020, p. 58). La dimensión afectiva se desarrolla mediante las relaciones con los demás y el mundo.

La afectividad permite tomar consciencia del mundo, del que muchas veces no advertimos su esencia. Estar en el mundo no admite ignorarlo. Como aseguran Giraldo y Toro (2020), habitar un lugar es ser parte de sitios activos que incorporan en las personas sus fuerzas y energías. Las emociones, sentimientos y pasiones están determinadas por el encuentro con la realidad: personas, entornos vivos y culturales, por lo que es menester el cultivo de la empatía, como

¹⁴“Como una ecología de saberes, el pensamiento postabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” (Santos, 2009, p. 183).

una “condición de posibilidad para experimentar el propio cuerpo viviente como un cuerpo interrelacionado con los demás cuerpos con los cuales habitamos” (Giraldo y Toro, 2020, p. 58). En la medida que nos interesamos por los otros, se va configurando la propia afectividad. Se suele relacionar a esta solo con aspectos positivos¹⁵, mas reconocer los sentimientos negativos en los otros y en la propia persona, genera mayores oportunidades de comprensión de lo que nos rodea.

Es por ello que se requiere desarrollar en los estudiantes “la capacidad de imaginar las experiencias de otros y de participar en sus sufrimientos” (Nussbaum, 2008, p. 472). Esto supone acoger al otro, al desvalido (en la que se debe incluir a la naturaleza), desde su reconocimiento como ser sensible, que, a la vez, genera un cambio en la propia persona, pues “la capacidad *afectiva* consiste en la aptitud para ser modificado interiormente por la realidad externa: de ser ‘afectado’ por ella; no tanto porque lo cambie materialmente, sino porque causa un cambio en su interioridad” (Quiroga, 2001, p. 16). La afectividad, entonces, está en lo que se hace. Es acción en la medida que, nacida de la interacción social, posibilita una recompreensión de la propia interioridad, en aras de modificar unas actitudes y modos de ser. El reconocimiento del otro, de sus alegrías, pero ante todo de sus sufrimientos, permite comprender el efecto que tienen sus agresiones sobre las otras personas, por quienes sienten cada vez más afecto. Así, surge el sentimiento de culpa ante la propia agresión y el interés genuino por el bienestar del otro. Si bien la empatía no equivale a la moral, puede proporcionarle ciertos elementos esenciales. A medida que se va formando la capacidad de interés por el otro, aumenta el deseo de controlar la propia agresividad. El niño reconoce que los otros seres no son sus esclavos, sino que son personas separadas con derecho a vivir su vida (Nussbaum, 2010, p.64).

El sometimiento del otro, la intención de doblegarlo a los intereses particulares, deja de ser una opción. El otro ya no es un objeto o ser inferior. Es un complemento para garantizar el bienestar común. Recuperar el contacto con la sensibilidad del otro permite dejarse seducir, como señalan Giraldo y Toro (2020), por lo provechoso para la vida, mientras se rechaza la pesadumbre del veneno.

¹⁵“Los sentimientos tienen siempre una carga dinámica que es positiva o negativa, en cuanto que, o bien inclinan a unas determinadas acciones, o bien las frenan, dificultan o impiden” (Quiroga, 2001, p. 41).

Conclusiones

El paradigma tradicional, que fija sus acciones en la racionalidad y el cientifismo, ha contribuido a las crisis actuales, en la medida en que lo humano y la naturaleza se conciben desde la producción y el consumo. Ante lo cual cobran relevancia las epistemologías emergentes, que tienen como principio poner en tensión esa visión monologante de la realidad. Para ello, la triada que componen el conocimiento, el ser humano y la naturaleza se da en un plano de interacción ética, donde el bien común se convierte en un imperativo. Desde esta perspectiva, el sujeto, que se piensa dentro de una coexistencia ecológica, no se limita a enunciar las crisis, sino que asume acciones para perturbar las condiciones que las originaron y crear espacios de transformación.

En este contexto de bien común emerge una propuesta transgresora: el buen vivir. Este tiene un carácter ecológico, pues se constituye como espacio de integración entre la naturaleza y el ser humano. Su intención no es rechazar los usos de los recursos de la naturaleza, pero sí asumir posturas responsables que garanticen el sostenimiento del planeta, y, por ende, de los seres humanos. En este sentido, tiene un carácter crítico y propositivo, que, como acción transformadora, es susceptible de desplegarse en el ámbito educativo. La acción educadora que engendra posibilidad de mejora, al integrarse con nuevas miradas de mundo, potencia y acrecienta las oportunidades de bienestar social.

De esta manera, se espera que los entornos escolares intervengan desde una visión sistémica, en constante reinterpretación de los nuevos conocimientos y aquellos heredados de la tradición. También, que problematice las tensiones económicas, culturales, políticas y sociales que los atraviesan. Para asumir esos retos, es necesaria una constante reflexión respecto al ser humano que se aspira formar, al que debe hacer consciente de lo perjudicial de algunos estilos de vida, que van en detrimento de los ecosistemas terrestres y facilitan la propagación de enfermedades y virus letales.

Estrategias didácticas

- Realiza una relatoría del apartado “Nuevo paradigma y descolonización de la naturaleza. Resistencia y transformación posibles”. Su escrito ha de ser una reconstrucción desde la apropiación de la temática, no un resumen. La relatoría se estructura en tres partes y en cada una de ellas hay actividades a realizar¹⁶.

1. Sobre la temática del texto o de los textos.

¿Cuál o cuáles son las tesis propuestas por el autor, y cómo se desarrolla su argumentación?

Presente de manera puntual cuál es la postura o posturas que asume el autor frente al tema y muestre las razones que se utilizan para sustentarla.

2. Sobre la organización del texto.

¿Cuál es el sentido e implicaciones del título de la lectura?

Explique el sentido del título y analice su relación con los aspectos que trata.

3. Sobre su proceso de lectura.

¿Qué nuevas ideas descubrió?

Presente las ideas que descubrió con la lectura y muestre cómo encajan o no con sus concepciones anteriores.

Plantee un problema de tipo social y/o educativo de su interés, susceptible de ser abordado desde la perspectiva del buen vivir. Representelo en un esquema: mapa mental, mentefacto, entre otros. Tenga en cuenta el contexto del problema, causa y consecuencias del problema, por qué abordarlo, para qué abordarlo, cómo desde el buen vivir se puede aportar a su comprensión y posible solución, cuáles son las implicaciones didácticas y del rol docente en el abordaje del problema.

- Aparte de los considerados en el texto, ¿qué otro rasgo o dimensión de lo humano debe tenerse en cuenta en la escuela para asumir los retos de la educación del siglo XXI? Para dar cuenta de ello, escriba un texto de una a dos páginas. En

¹⁶El modelo de relatoría es una adaptación del propuesto por la *Universitaria Católica Luis Amigó* (2016)

este tenga presente de dónde surge la necesidad, cuáles serían las implicaciones positivas de asumirlo y cómo puede desarrollarse o potenciarse en la escuela. Sus ideas en el escrito deben estar sustentadas con referentes conceptuales.

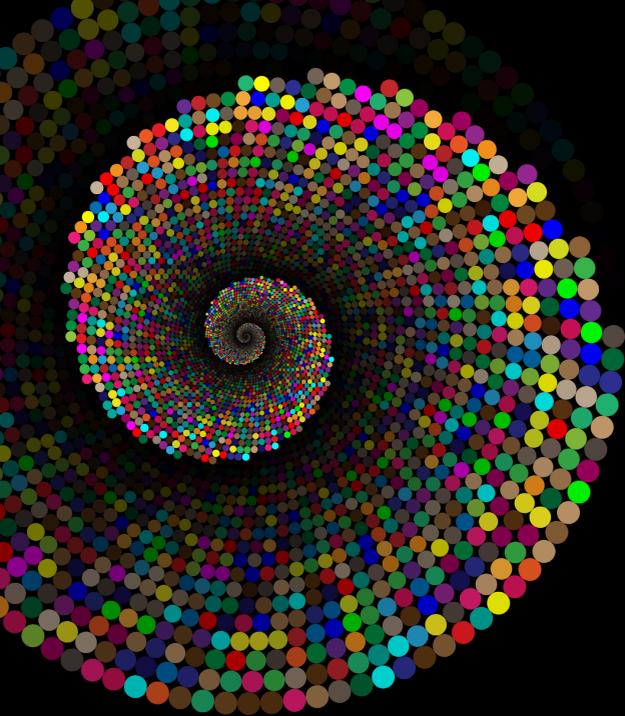
Referencias

- Acurio, D. (2012). Educación para el buen vivir: aproximaciones y distancias. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 111-116). Contrato social por la Educación.
- Agamben, G. (2008). ¿Qué es lo contemporáneo? (A. Pennisi, Trad.) [Texto leído en el curso de Filosofía Teorética que se llevó a cabo en la Facultad de Artes y Diseño de Venecia, entre 2006 y 2007].
<https://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>.
- Alvarez, Y. (2019). Naturaleza y desarrollo: una íntima relación que determina procesos político-culturales. En D. Arroyave (Comp.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo* (pp. 11-36). Editorial Bonaventuriana.
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación (A. Poljak, Trad.). En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Ediciones Península.
- Arroyave, D. I. (2020). Guía del Seminario de línea: Estudios críticos sobre educación y currículo [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Barreto Cruz, M. A., y Arroyave, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. Arroyave (Comp.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo* (pp. 61-82). Editorial Bonaventuriana.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. (J. Navarro, D. Jiménez y R. Borrás, Trans.). Editorial Paidós.
- Beuchot, M. (2019). *Interpretación del ser humano: Un ensayo de antropología filosófica*. Herder Editorial.
- Boff, L. (2011). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta.

- Bravo, M. (2020). Un breve respiro de la naturaleza. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 280-288). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Ediciones Península.
- Climont, V. (2006). Sociedad del riesgo: producción y sostenibilidad. *Papers: revista de sociología*, (82), 121-140.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2052>.
- Crespo, C. (2012). Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 63-78). Contrato social por la educación.
- de Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En J. Girón. (Ed.). *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289-294). Universidad Nacional Autónoma de México.
- de Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal. En J. Gandarrilla (Ed.), *Una epistemología del sur* (pp. 183-194). Editorial Siglo veintiuno.
- Durán, F. (2019). De los paradigmas a los cambios educativos: creando alternativas. En D. Arroyave (Comp.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo* (pp. 69-93). Editorial Bonaventuriana.
- Escobar, A. (2011). Ecología política de la globalidad y la diferencia. En *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 61-92). CLACSO.
- Foronda, D., y Arroyave, D. I. (2019). Deconstruir para reconstruir un mundo y una educación mejor. En D. Arroyave (Comp.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo* (pp. 177-208). Editorial Bonaventuriana.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (A. Garzón, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1975).
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Editorial Siglo veintiuno.

- Giraldo, O., y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Dirección Editorial Universidad Veracruzana.
- Han, B. (2018). *Hiperculturalidad: cultura y globalización* (F. Gaillour, Trad.). Herder Editorial. (Trabajo original publicado en 2005).
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista de Filosofía*, 3(69), 7-33.
- Ibargüen, C. (2019). Sobre la escuela y el pensamiento crítico. En D. I. Arroyave (Comp.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo* (pp. 100-120). Editorial Bonaventuriana.
- Iglesias, E., González, J., Lalueza, J., y Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 181-198.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>.
- Méndez, M. (2010). ¿Sociedad de conocimientos o culturas de saber? *Revista Ensayos Pedagógicos*, 5(1), 147-168. <https://doi.org/10.15359/rep.5-1.7>.
- Minteguiaga, A. (2012). Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 43-54). Contrato social por la Educación.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* (A. Maira, Trad.). Editorial Paidós. (Trabajo original publicado en 2001).
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. Rodil, Trad.). Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Replantar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Biblioteca Digital de la UNESCO.
https://www.unbosque.edu.co/sites/default/files/autoevaluacion_docs/replantear_la_educacion.pdf.
- Pallasco, M. (2012). Educación y el buen vivir. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 117-124). Contrato social por la Educación.

- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502.
- Quiroga, F. (2001). *La dimensión afectiva de la vida*. Editorial Universidad de Navarra.
- Rodríguez, C. (2017). El desafío cultural en las sociedades del conocimiento. *Revista Voces de la Educación*, 2(1), 89-97. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/3>.
- Universidad Católica Luis Amigó. (2016). *Guía para la elaboración de relatorías*. <https://epistemologiasdesdeelsur.files.wordpress.com/2014/03/guiaparaelaelaboracionderelatoria.pdf>.
- Vandenbulcke, H. (2017). *Comunicar la esperanza. Camino al Buen (con) Vivir*. ALER.
- Wulf, C. (2008). *Antropología. Historia, cultura, filosofía* (D. Barreto, Trad.). Anthropos Editores. (Trabajo original publicado en 2004).



La inevitable transformación educativa: posibilidades, perspectivas y desafíos del momento actual

*Nora Cecilia Mesa Agudelo*¹⁷

¹⁷ Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. ORCID: 0000-0002-4148-7826. Correo electrónico: paginaiuc@gmail.com.

Introducción

La reflexión que se plantea en el presente escrito pretende dar cuenta de la aproximación a tres temáticas fundamentales que brindan perspectivas frente al quehacer de la educación actual, sus posibilidades y retos. En un primer momento, se abordan algunas epistemologías emergentes que surgen como respuesta a la evidente crisis mundial que permea de manera directa los sistemas educativos. Allí se detallan los elementos que ponen en escena la ausencia del equilibrio natural que ha de garantizar la existencia humana, al tiempo que se logran describir algunas apuestas epistemológicas emergentes del sur, que resultan significativas y brindan los fundamentos para la estructuración de una escuela pertinente que trascienda los paradigmas existentes. En un segundo momento, se hace un acercamiento concreto a propuestas e iniciativas de países como Brasil, Ecuador y Bolivia, que, además de reafirmar la necesidad de un cambio, plantean principios básicos de reflexión y acción para el sistema político y educativo. Finalmente, el texto acerca al lector a la realidad educativa, producto de la crisis provocada por la emergencia COVID-19, poniendo en escena los puntos de partida para el análisis de la situación actual y las orientaciones concretas frente a dónde debe dirigirse la mirada para lograr la mencionada transformación, es decir, hacia la nueva normalidad.

Una nueva realidad: la necesaria reflexión más allá de lo tradicional

Frente al cuestionable equilibrio natural

Nos encontramos en un momento histórico y determinante para la humanidad, aunque muy seguramente cada época también ha requerido la atención y reflexión propia según sus problemas y desafíos particulares. Nuestro tiempo plantea la necesidad de un cambio, lo cual sucede entre otras cosas porque los acontecimientos recientes llaman de manera indudable la atención del ser humano, le obligan a observar sus actuaciones, a cuestionar sus maneras de pensar, de sentir, de hacer, de planear su futuro; le sugieren redirigir su mirada, estructurar formas de vida que garanticen la igualdad, la supervivencia y detengan la destrucción y el distanciamiento de la esencia humana.

Concretamente estamos frente a una crisis que pone en evidencia un desequilibrio general en cuanto a la forma como funciona el universo. Dicho desequilibrio se evidencia en problemáticas tales como el uso desmedido de los recursos naturales y la consecuente destrucción del medio ambiente, la desigualdad en el acceso a los recursos y al conocimiento, las políticas excluyentes y marginantes, las crisis de valores y, en general, la brecha cada vez más amplia entre quienes de manera afortunada gozan de beneficios y posibilidades y quienes están cada vez más lejos de alcanzarlos.

Un mundo de todos y para todos

Las anteriores preocupaciones tienen distintas causas y sus orígenes se encuentran en las mismas decisiones tomadas por el ser humano. De alguna forma, estas han dejado de considerar a la humanidad desde todas sus dimensiones y han enfocado, en los últimos años, todos sus esfuerzos en el pensamiento científico como única verdad y norte, atribuyéndole la responsabilidad de todo cuanto es posible pensar y hacer. Ello indudablemente ha permitido grandes avances, pero la ciencia no alcanza a explicar todo y tampoco garantiza la sostenibilidad de la vida en el planeta, y mucho menos una vida justa y buena para la totalidad de seres y elementos que conviven en ella. En ese sentido, conviene visualizar al ser humano desde múltiples dimensiones, superando esa visión que de cierto modo pone todo su interés y proyección en la producción de conocimiento científico y en la razón. En palabras de [Boff](#):

momento de la existencia. Nosotros somos también afectividad (pathos), deseo (eros), pasión, enternecimiento, comunicación y atención a la voz de la naturaleza que habla en nosotros (daimon). Conocer no es sólo una forma de dominar la realidad. Conocer es entrar en comunión con las cosas. (2011, p. 9)

En relación con el uso del conocimiento científico bajo el propósito de dominar la realidad, encontramos que una de las principales preocupaciones generadoras del desequilibrio en mención surge cuando el saber científico es visto como una forma de dominio de la naturaleza, los recursos, los elementos y seres que están presentes en ella. En consecuencia, se presentan dos situaciones desfavorables: en primer lugar, la exclusión, producto del desconocimiento del otro y de lo otro, y, en segundo lugar, la imposibilidad de conservar el equilibrio natural del planeta.

Así pues, es importante hacer conciencia de que el mundo tal y como lo conocemos es el resultado de procesos y construcciones que se han dado a lo largo de la historia y cuyo protagonista ha sido el ser humano, quien por medio de interpretaciones e interacciones establece las maneras de ver, pensar y actuar tanto individuales como colectivas. En palabras de Boff (2011) “cada cultura organiza su modo de valorar, de interpretar y de intervenir en la naturaleza, en el hábitat y en la historia” (p. 7). Por lo tanto, siendo estas realidades construidas de manera consecuente, han de ser modificadas y reconstruidas de acuerdo con los desafíos del momento.

Por otra parte, la ciencia y sus propósitos han de garantizar antes que nada la conservación y cuidado de los recursos naturales y de cada uno de los seres que habitan el planeta. En ningún momento han de obedecer a intereses y pretensiones particulares, dado que “todo cuanto existe y vive merece existir, vivir y convivir. El bien común particular surge partiendo de la sintonía y sinergia con la dinámica del bien común planetario y universal” (Boff, 2011, p. 26).

Un cambio necesario de paradigma

En concordancia con los planteamientos ya expuestos, es posible que estemos frente a un período de cambio y transición, el cual parte de manera especial de la necesidad de considerar la ciencia y el conocimiento de forma distinta, superando su carácter estricto y cerrado, para adentrarnos en otras formas de ver, sentir, construir y comprender el mundo. De este modo, surge la posibilidad de un diálogo entre saberes, como punto de partida para superar la epistemología tradicional y sus métodos, generando nuevas rutas de conocimientos, más incluyentes y participativas, en las cuales el saber sigue siendo esencial (Acaso, 2015).

En tal sentido, la ecología de saberes, presentada por de Sousa Santos (2009), propone un diálogo necesario entre las distintas ramas del saber, tanto científicas como propias de la cultura y la vida humana, el cual posibilite un pensamiento divergente, integrador y de múltiples perspectivas, uno que, en vez de indagar por maneras únicas y verificables de conocimiento, permita explorar una interacción de las distintas posiciones existentes, y que además supere el carácter reduccionista de la epistemología tradicional.

Actualmente, de Sousa Santos plantea que aunque existe un auge en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural, y distintos grupos comienzan a hacerse visibles y reclamar su espacio en la sociedad, ello no significa que este mismo reconocimiento y cambio se esté dando a nivel epistemológico, pues se sigue teniendo una visión tradicional de la ciencia y la forma de crear conocimiento: “[...] el reconocimiento de la diversidad cultural en el mundo no necesariamente significa el reconocimiento de la diversidad epistemológica en el mundo” (2009, p. 185). De este modo, la realidad plantea de manera urgente la necesidad de una mirada distinta, más integradora, que posibilite una visión amplia de la ciencia y de lo que es o no válido.

Principios de reflexión para la escuela

La ecología de saberes en esencia se distancia de los esquemas tradicionales de pensamiento y de búsqueda del conocimiento. Su propuesta es amplia y diversa, lo que no quiere decir que carezca de fundamento. Por lo tanto, presenta elementos estructurales que deben considerarse como punto de partida en las propuestas y apuestas educativas actuales, sin caer en una simplificación de dicho concepto con la reflexión que a continuación se hace de estos.

La relación entre conocimiento e ignorancia

Desde la perspectiva de la ecología de saberes, la ignorancia no es de manera absoluta la posición incorrecta o indeseable, y el saber tampoco es lo contrario a ello. Se trata de un diálogo permanente que permita el intercambio de conocimientos y el fortalecimiento no desde la descalificación, sino desde el nutrirse los unos de los otros, pero siempre encontrando incluso en la ignorancia puntos de partida y posibilidades de aprendizaje; esto teniendo en cuenta que cada persona posee experiencias, conocimientos, ideas y creencias que pueden ser aportantes a otras y que contribuyen con la construcción de nuevos saberes. Además, de Sousa Santos (2009) concibe que la ignorancia puede verse como descalificadora únicamente cuando el conocimiento nuevo es más valioso que aquel que se está olvidando o dejando atrás.

Esto de alguna forma también se relaciona con el pensamiento del filósofo francés Jacques Rancière (2018), quien desde los postulados del pedagogo Joseph Jacotot, reconoce que el papel del maestro es fundamentalmente ignorante en la medida en que no comprende ni domina todo lo que tiene y percibe a su alrededor. Por el contrario, reconoce que su saber es limitado y parte de sus limitaciones para iniciar nuevas búsquedas de conocimiento, teniendo a su vez, como piedra angular, la emancipación ante todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uso contrahegemónico del conocimiento científico

Para de Sousa Santos (2009) se hace necesario un uso diferente del conocimiento científico, el cual, por un lado, explore la pluralidad interna de la ciencia, es decir, reconozca prácticas científicas que se han hecho visibles por epistemologías alternativas y, por el otro, promueva el diálogo y la interacción entre dicho conocimiento y el no validado científicamente.

La ecología de saberes, por su carácter plural, propone multiplicidad de alternativas y maneras de ver y vivir el mundo; plantea una rebeldía contra el orden hegemónico predominante, la cual no tiene como fin la discusión y contradicción sin argumento, sino la apertura a otras formas de vida y convivencia beneficiosas para todos, más equilibradas, justas y potenciadoras. Como afirma de Sousa Santos (citado por Arroyave, 2020), “la ecología de los saberes busca proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista” (p. 23).

Traducción intercultural

Este elemento clave permite el diálogo entre la ciencia y otros saberes, a través del reconocimiento del lenguaje y la cultura. Como se dijo anteriormente, no solo implica una interacción y discusión alejada de la tradicional concepción de la ciencia como superior, sino más bien como dos saberes que intercambian y negocian sus puntos de vista, una forma de complementariedad y de crecimiento, la cual evidentemente tiene límites. Para de Sousa Santos (2009), la traducción posibilita identificar puntos de encuentro en los discursos, propósitos y enfoques de cada disciplina, además de posibles contradicciones entre las mismas.

Clinamen

Este concepto se refiere a la imprevisibilidad de los acontecimientos y de los resultados, lo que indudablemente amplía el horizonte, dado que no establece límites que terminan por generar verdades parcializadas o acomodadas a intereses particulares. “La ecología de saberes es una epistemología desestabilizadora hasta el punto que se compromete en una crítica radical de las políticas de lo posible sin el rendimiento a una política imposible” (de Sousa Santos, 2009, p. 193).

Considerando los elementos descritos a partir del concepto de ecología de saberes, la escuela debe involucrar de manera intencionada los saberes del estudiante y/o aquellos presentes en el contexto en el que este se encuentra; en este sentido, como afirma Marco Raúl Mejía, se hace menester una pedagogía hacia el sur, en donde el currículo responda a unos contextos y necesidades específicas, propias de cada región, además de consolidar, desde un modelo pedagógico crítico, el diálogo de saberes entre la intra, inter y transculturalidad (2012, 2015).

Tiempos de crisis: retos y esperanzas para una mejor vida

La crisis provocada por el capitalismo

Nos encontramos en una época en la que se evidencian crisis en casi todos los aspectos relacionados con la vida. Estamos frente a un momento histórico que invita a la reflexión y al cambio de paradigmas que permitan detener el deterioro que están sufriendo nuestras sociedades y el planeta mismo. Un cambio que posibilite, en primer lugar, garantizar la conservación de la especie humana y demás seres y elementos que con ella cohabitan, y que en segundo lugar contribuya de manera decidida con que sea esta una vida plena y justa para todos.

El sistema capitalista que impera en Latinoamérica y que surgió a partir de la colonización, se ha convertido en la principal causa de pobreza y desigualdad. Esto sucede de manera especial porque dicho sistema, tal y como se ha implantado en esta parte del mundo, da prioridad a la producción de bienes y servicios bajo una estructura de organización jerárquica, que beneficia de manera especial a la clase política y a los grandes empresarios tanto nacionales como extranjeros, al tiempo que promueve la explotación de la clase trabajadora, la cual se ha convertido, entre otras cosas, en un medio para generar riquezas a una minoría privilegiada.

Vale la pena mencionar que, con el ánimo aparente de promover el desarrollo de los países latinoamericanos, se han implementado distintos modelos económicos y estrategias locales para afrontar la crisis. Algunos ejemplos sobresalientes han sido: el modelo agroexportador que se implementó a principios del siglo XX y que buscaba hacer productivas las tierras que no se estaban utilizando; el modelo de sustitución de importaciones, que precisamente propuso la disminución de las importaciones de otros países, por lo que limitaba solo a aquellos productos que no se produjeran de forma local; finalmente tenemos el modelo neoliberal, que consiste en abrir la economía de un país, permitiendo la entrada de productos de otros países que pueden producirlos a menor precio, esto con la consecuente afectación a los productores locales que no logran competir con los extranjeros y se convierten solo en generadores de materias primas, las cuales venden a empresas extranjeras, que a su vez las regresan con-

vertidas en productos. Situación esta última que afecta de manera significativa la economía de un país, pues la balanza comercial se torna desfavorable.

De lo anterior se infiere que los modelos económicos propuestos no siempre han sido beneficiosos, ni han garantizado crecimiento económico para Latinoamérica, contrariamente, han contribuido con que se incrementen los índices de pobreza y desigualdad existentes.

De otro lado, para Pallasco (2012), la crisis del capitalismo ha traído como consecuencia la utilización de los seres humanos y recursos naturales como mercancía, “donde los ser humanos y mujeres son desechables sin derecho al trabajo, a la vida digna” (p. 117). De este modo, estamos frente a una evidente desigualdad y falta de equidad en la distribución de las riquezas y beneficios, desigualdad social que es cada vez más notoria y que es imposible cambiar si se continua con los modelos y formas de producción e interacción social que han predominado.

A partir de lo anterior, es necesario enfatizar en el deterioro actual del medio ambiente, el cual, a causa del consumismo producido por el mismo pensamiento capitalista, es explotado sin ninguna regulación, ni mucho menos garantía de regeneración. Aspecto este último fundamental para su conservación y por ende para que exista vida en el planeta.

Finalmente, vale la pena mencionar otra problemática no menos importante. Se trata de la falta de reconocimiento de la diferencia y el uso de mecanismos y prácticas homogenizantes, esto es, aquellas que promueven el pensamiento y formas de vida únicas e igualitarias, las cuales se establecen bajo principios que desconocen la diversidad propia de la naturaleza humana. En este sentido, Toledo (1992) plantea, desde el concepto de proceso civilizatorio, cómo justamente la homogenización resulta intolerante a toda expresión auténtica de diversidad, ya sea genética, biológica, cultural o comportamental.

Principios para una mejor vida: reflexiones desde la educación

Ante el panorama visualizado, surgen cada vez con mayor frecuencia y fuerza, movimientos e iniciativas que buscan contribuir de forma crítica y propositiva con un cambio que reivindique los derechos humanos y permita frenar el deterioro económico, social, cultural y ambiental. En tal sentido, Houtart (2011) considera una puesta en duda generalizada en el mundo frente al denominado desarrollo, así como la consecuente preocupación ambiental.

Un ejemplo representativo de este tipo de iniciativas es la de el buen vivir, apuesta política y cultural ecuatoriana liderada por organizaciones indígenas, que surge como resistencia a la deshumanización producto del capitalismo y propone una “educación para la emancipación como una alternativa al paradigma dominante de la escuela globalizante” (Pallasco, 2012, p. 117). Otras propuestas como la del vivir bien de Bolivia o el Bien Común de la Humanidad de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se convierten también en ejemplo y punto de partida para estructurar y complementar otras iniciativas que permitan superar la crisis.

Vale la pena aclarar que la preocupación por el cambio en los modelos de desarrollo no es propia de los pueblos indígenas y mucho menos se limita a las propuestas mencionadas, sino que, como se ha dicho, es un tema de interés desde distintos sectores y grupos que sugieren actuar con prontitud frente a una realidad que se visiona como destructiva e insostenible. Somos artífices de la revolución tanto como por el hecho de evidenciarla, pero también para proponer un cambio que permita superarla. Así lo reafirma Houtart (2011), cuando sugiere que esta preocupación debe tener una doble función: por una parte, se trata de una crítica de la situación socioeconómica actual, y, por otra, del planteamiento de propuestas de reconstrucción.

Este escrito no pretende conceptualizar cada una de estas iniciativas y sus posibles diferencias o particularidades, más bien busca identificar principios básicos aplicables a nuestra realidad, la cual, vale la pena mencionar, presenta un flagelo adicional llamado corrupción, el cual aumenta esta desigualdad de manera considerable.

La corresponsabilidad

El cambio de paradigma implica claramente una transformación en las personas. Por lo tanto, se hace fundamental involucrar a cada miembro de la sociedad y hacer que crea y participe del cambio, no como simple receptor de un sistema que ha sido inventado o que es promovido por otros, sino como protagonista del cambio, del momento histórico y de su configuración en pro del mejoramiento y fortalecimiento. Es decir, y como lo establece Crespo (2012), hacer realidad un cambio implica necesariamente una transformación de las personas y no solo de las cosas: “cambiar las personas que cambian las cosas” (p. 70). En consecuencia, participar de un proceso educativo pertinente y equitativo es tanto un derecho como un deber de todos, e indudablemente ha de ser una responsabilidad compartida.

En el mismo sentido, Freire (2015) afirma que para llegar a los *sueños posibles*, es fundamental que las personas asuman una doble responsabilidad: “[...] por un lado, denunciar la realidad excluyente y anunciar posibilidades dedemocratización y, por otro, crear las condiciones sociales que permitan concretar esas posibilidades” (p. 36).

Pensar en el otro

De acuerdo con Kant (2003), los buenos fines son los que “necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos”, lo que reafirma en principio la autonomía del ser humano, además de la necesidad de no solo pensar en el beneficio individual sino en el común. Al respecto, el mismo Kant plantea que los planes educativos deben estar basados en principios universales y que ello no debería significar un desacierto para el bien particular. Es así como actuar en búsqueda de un bien común debería garantizar el avance de la humanidad y por tanto el de cada individuo. En la misma línea, Acurio (2012) establece la necesidad de una nueva ética para pensar en el otro, y que debe contemplar “a) El cuidado de uno mismo, de su cuerpo, de su espíritu, de su mente; b) El cuidado de los otros, de los otros conocidos y de aquellos que desconocemos” (p. 112).

Equidad

Se hace necesaria una sociedad que garantice la igualdad y la equidad; una que posibilite el acceso a los servicios básicos y a la educación bajo las mismas condiciones para todos. Para [Acurio \(2012\)](#), se requiere de “[...] un sistema económico que promueva la igualdad a través de la redistribución social y territorial de los beneficios” (p. 112). De igual forma, y retomando la ya mencionada intolerancia a la diversidad existente, “no es permissible que las oportunidades básicas se asocien a raza, género o clase, no es conveniente que las oportunidades se relacionen con el lugar de nacimiento” ([Rivera, 2017](#), p. 112).

Armonía con el medio ambiente

Se hace imprescindible una conciencia profunda sobre el respeto a la naturaleza. El problema, de alguna forma, parte de considerarlo como un recurso al servicio del ser humano, sin tener en cuenta que, como plantea [Houtart \(2011\)](#), lo prioritario es el cuidado de la naturaleza, “[...] sin la cual el ser humano no puede vivir (pero que puede destruir). Así, preocuparse de la humanidad significa en primer lugar defender la tierra y establecer la armonía entre la naturaleza y los seres humanos [...]” (p. 22)

Desarrollo de capacidades y pensamiento crítico

La teoría del buen vivir plantea como uno de sus principios el desarrollo de las capacidades de los sujetos y el mejoramiento de su calidad de vida, ello implica, de acuerdo con [Crespo \(2012\)](#), la formación en valores, comportamientos y actitudes esenciales en el ser humano, los cuales, entre otras cosas, no pueden medirse bajo los esquemas de pruebas estandarizadas tradicionales.

Por otro lado, y de acuerdo con el enfoque de capacidades propuesto por [Martha Nussbaum](#) (como se citó en [Rivera, 2017](#)), la educación debe centrarse en que las personas alcancen una vida digna, superando los enfoques utilitaristas. Por lo tanto, por una justicia social, se debe formar para la libertad, para la autonomía y el pensamiento crítico y responsable. En el mismo sentido, [Freire \(2003\)](#) afirma que:

La educación debe ser el procedimiento por el cual el educador invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad, pero de forma crítica, para que así este pueda ser liberado [...] la educación

para la liberación es un acto de conocimiento puro y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad. Solo así podríamos estar hablando de una educación para la emancipación de los educandos (pp. 71–72).

Descentralizar el poder político

Se requiere pensar en un estado más participativo y no centralizado, que favorezca la capacidad de autogestión de individuos y comunidades y la distribución equitativa de la producción, esto es, una estructura con participación real de los sujetos, que potencialice los recursos humanos y naturales y no los deje a merced de los intereses centralizados. Para Acurio (2012), “un Estado integral, que exprese el conjunto de intereses de la sociedad y, a la vez, garantice el bienestar colectivo y la lucha contra las inequidades, requiere ser un Estado fuerte y descentralizado” (p. 115).

Lucha colectiva

Para que sea posible una transformación profunda y sostenible, se hace fundamental una fuerza colectiva que la lidere e impulse, pues no basta con que la lucha surja a partir de intereses o esfuerzos particulares, sino que se requiere, en palabras de Freire (2015), soñar colectivamente. En primer lugar, esto significa *denunciar*, es decir, poner en evidencia aquello que en el presente limita y fomenta la desigualdad y, en segundo lugar, *anunciar*, lo que implica plantear propuestas que posibiliten la construcción de otra realidad más justa. Para Freire, aquello que parece imposible puede ser posible en la medida en que se parta de la esperanza y, por supuesto, de la acción colectiva.

Desafíos

Desde las propuestas ya implementadas en los países vecinos, se ha encontrado una preocupación frente a su trascendencia real, de manera particular en relación con el riesgo de que estas se queden solo en la teoría de una idea emancipadora pero que en realidad no logren una real transformación. De otro lado, se evidencia cómo se vienen realizando cambios de forma, pero no de fondo. A manera de ejemplo, la educación presenta actualmente mayores índices de cobertura, pero al tiempo detrimento en su calidad.

A propósito de la “nueva normalidad”, ¿cuáles son las reflexiones para la escuela y el maestro?

La educación como necesidad básica

La educación ha sido una necesidad básica, además de una preocupación constante en la historia de la humanidad. De acuerdo con Kant (2003), el ser humano debe educarse para que pueda llegar a ser hombre y lograr que se borre de él la animalidad con la que nace. De igual forma, se espera que la educación permita que cada ser humano se construya a sí mismo con la ayuda de otros, logrando un nivel de formación individual, que a su vez le posibilite ser parte activa en el espacio social en el que habita y que además contribuya a su sostenimiento y perfeccionamiento. En relación con este segundo aspecto, justamente Kant (2003) sostiene que se debe educar al niño “conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y su completo destino” (p. 36).

Vemos entonces dos elementos esenciales que ocupan la atención de la educación: en primer lugar, su función de formar a cada individuo, permitiendo su transformación y potencialización personal, de acuerdo con las habilidades y capacidades que posee; en segundo lugar, la necesidad de brindar una formación pertinente, que responda a las exigencias del momento histórico, una que le permita a cada persona afrontar los retos, posibilidades y expectativas que le plantea la sociedad. Debe considerarse adicionalmente que nada es permanente, que la vida misma exige un cambio constante, producto del tiempo que pasa y trae procesos y movimientos, los cuales se convierten en el tema de reflexión y transformación para cada época (Barreto y Arroyave, 2020).

La premura del cambio

Nos encontramos claramente ante una crisis mundial en distintos aspectos que regulan la vida personal y en comunidad; una crisis económica, política, cultural, social y por tanto educativa. A continuación, se plantea una reflexión frente a esta última, sin desconocer su relación correspondiente y necesaria con los demás elementos ya mencionados.

Como punto de partida, es importante hacer claridad en cuanto a que, si bien es cierto que durante la emergencia ocasionada por la COVID-19 se han

puesto en evidencia grandes vacíos y asuntos pendientes del sector educativo, también lo es que esto no es un asunto nuevo. En las últimas décadas, diversas investigaciones y reflexiones académicas ya han hecho explícita esta situación, estableciendo, entre otros, la necesidad de cambiar las prácticas educativas para posibilitar trascender de la educación transmisionista. De acuerdo con Iglesias et al. (2020):

Una cantidad creciente de autores llaman la atención sobre la necesidad de ayudar a comprender cómo han afectado las nuevas formas de aprender, participar o de organizarnos en la institución educativa, sin exagerar ni las expectativas de transformación de la tecnología ni los peligros de la exposición a unos medios de difusión potencialmente ilimitada (p. 182)

De otro lado, Porlán (2020) reflexiona frente al sentido de la revolución educativa que se espera, la cual debe “adecuar el Modelo de Enseñanza a lo que científicamente sabemos sobre el aprendizaje, y desde ahí cobra sentido el uso adecuado de determinadas, y muy útiles, herramientas tecnológicas” (p. 7). De hecho, dando una mirada a teorías del aprendizaje existentes, como el cognitivismo, constructivismo y el socio constructivismo, vemos cómo ya de forma clara se han establecido orientaciones esenciales frente al devenir educativo: el protagonismo del estudiante, el valor del contexto y la experiencia en el desarrollo del aprendizaje, la importancia del rol del maestro como facilitador y mediador del aprendizaje, la motivación como elemento clave, la evaluación formativa, la construcción del conocimiento a partir de la realidad, entre otros.

Sin embargo, nunca antes fue tan necesario retomar estas teorías y ponerlas de cara al desafío y crisis que ha desatado lo que algunos autores han llamado la *imposible presencialidad* producida por la emergencia por COVID-19. Además, debe considerarse que en la actualidad emergen nuevos elementos relacionados con el acceso remoto a la información, las posibilidades de interacción y construcción colectiva, por lo que los desafíos del mundo actual en aspectos científicos, culturales, sociales, ambientales, entre otros factores, deben ponerse sobre la mesa para empezar a dar con firmeza ese paso que para el momento actual se hace inevitable. Pero sobre todo considerar que “frente a los desastres de la pandemia emerge con toda su fuerza la esperanza de la solidaridad y de lo público como bien común a cuidar y valorar” (Murillo y Duk, 2020, p. 13).

Puntos de partida para el análisis

Pensar en una propuesta renovada y acorde con el momento actual, implica revisar los patrones que han sido determinantes en el ejercicio educativo; establecer cuáles de ellos requieren modificarse y ajustarse, bajo otras exigencias y posibilidades. Como punto de partida, se propone revisar los tres sesgos planteados por Iglesias et al. (2020), en relación con la educación: el *cognitivo*, el *espacial* y el *temporal*.

Frente a los aspectos de tipo cognitivo se reconoce que no se debe reducir el propósito del acto educativo a la enseñanza de contenidos, conocimientos y competencias específicas, asunto este imprescindible, pero que no puede ser el todo de la educación. Se debe tener en cuenta la integralidad del ser humano y su potencialidad, además de la necesidad de garantizar el mejoramiento y la supervivencia de la especie humana.

Sobre el segundo sesgo, se reflexiona frente a cómo el enseñar y el aprender no se limita al escenario de la escuela, dado que el acceso a información, las construcciones e interacciones sociales que se dan en otros espacios, determinan también escenarios propicios para el aprendizaje. Se trata entonces de “considerar al conocimiento en su máxima expresión, que se consolida no solo en las aulas, sino también fuera de ellas” (Barreto y Arroyave, 2020, p. 68).

El tercer sesgo presenta un reto aun mayor, ya que además de aprender en cualquier lugar, también se plantea que dicho aprendizaje ocurra en cualquier momento. Esto podría ejemplificarse de manera sencilla, pensando en el acceso que se tiene a una conferencia o una clase que se orientó en días anteriores, es decir, un acceso a la educación de manera asincrónica y que está determinada por los intereses y momentos propicios de cada persona para el aprendizaje.

Vale la pena detenerse y analizar de forma cuidadosa los elementos mencionados, para no caer en una ligereza de suponer la no necesidad del espacio físico escolar como elemento clave en el desarrollo de los aprendizajes (no solo científicos). Se debe destacar a la escuela como “elemento vertebrador de procesos de igualdad y cohesión social, a pesar de sus contradicciones y efectos a veces en dirección opuesta” (Tarabini, como se citó en Iglesias et al., 2020, p. 184). Por lo tanto, sería atrevido pensar en la desaparición total del escenario físico escolar para el encuentro, la interacción y el aprendizaje. Lo

que si se hace necesario replantear es el para qué y el cómo aprovechar este espacio de manera que se complemente con las bondades que ofrece el uso de las tecnologías como mediadoras en procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, la problemática ambiental es otro elemento de análisis prioritario, ya que estamos frente a un notable deterioro de la tierra y por tanto nuestra posibilidad de subsistencia: “por el poderío tecnológico y el crecimiento exponencial de nuestra especie, la hemos explotado más allá de los límites físicos que se habían valorado para no causar desequilibrios importantes” (Bravo, 2020, p. 282).

Por su parte, Nussbaum, citada por Guichot (2015), reivindica tres metas esenciales en la educación liberal, las cuales se convierten también en un punto de partida en el proceso de transformación: el examen crítico de uno mismo, el ideal de ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa, entendida como la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, es decir, ser un lector inteligente de la historia de esa persona. Ello implica un giro entorno a las formas de educar, enfocadas más hacia el reconocimiento del otro, más allá de la competitividad característica de los sistemas y prácticas de enseñanza actuales.

Hacia dónde dirigir la transformación

Se plantea en principio una educación que garantice el derecho de cada individuo a gozar de una vida digna, que además garantice el bien colectivo; que parta de las problemáticas locales y sociales, no de los ideales del capitalismo; que potencie a la persona y le haga consciente de su realidad y responsabilidad para con él y para los demás. Así, “el currículo, como proyecto cultural, político y social, tendrá que abrirse a esas voces y asumirlas de manera estructural en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas” (de Alba, 2020, p. 293).

Pueden identificarse de manera general tres componentes en la construcción de este currículo: el contenido, la metodología y el espacio.

El contenido

Este elemento hace referencia al qué y para qué enseñar. De forma general podemos identificar algunos elementos clave sobre el contenido:

Pensamiento complejo. Se trata de “Enriquecer y complementar el aprendizaje con procesos de enseñanza basados en contenidos que sitúan, es decir, que permiten construir conocimientos contextualizados y pertinentes” (Barreto y Arroyave, 2020, p. 72).

En el mismo sentido, Delval (2013) plantea que la enseñanza debe partir de problemas cotidianos y por medio de ellos permitir al estudiante la comprensión de teorías y conceptos propios de las ciencias; para el autor, “tenemos que fomentar la pasión por conocer, la curiosidad, que todos los niños y niñas manifiestan en algún momento de su vida, y que la escuela termina por apagar” (p. 10).

Principios éticos y morales. Basados en valores humanistas, en aras de garantizar la dignidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza.

Sostenibilidad. Generando una conciencia profunda frente al cuidado del medio ambiente, en el sentido de encontrar un equilibrio cuya prioridad sea siempre la garantía de una vida sana y sobre todo posible.

Metodología

Se refiere a las estrategias para enseñar y aprender basadas en modelos pedagógicos fundamentados en el uso de los medios y en el reconocimiento del contexto como potenciador del aprendizaje. Frente a este último aspecto es importante tener en cuenta que “el pensamiento y el lenguaje se encuentran y desarrollan en el mundo social, es decir, se construyen con el otro” (Vigotsky, citado por Velarde, 2008, p. 209).

Al hablar de la metodología, será necesario abordar elementos como el rol de la escuela, del docente, el aprendizaje en contexto, el uso pedagógico de los recursos y medios disponibles, entre otros. De manera que se trascienda del uso de las herramientas como proyección de los mismos modelos transmisionistas, lo cual carece de sentido: “se enseña con prácticas educativas donde simplemente se cambió el tablero por una pantalla” (Barreto y Arroyave, 2020, p. 62).

El espacio

La necesidad de pensar en la resignificación de los tiempos y espacios para el aprendizaje no indica caer en la informalidad y la ausencia de horizonte, se trata más bien de aprovechar la amplitud del espacio potencial de aprendizaje para proponer estrategias. De alguna manera, más que un obstáculo, es una oportunidad para lograr los propósitos formativos que, como ya se ha dicho, requieren revisarse y priorizarse.

De otro lado, y para finalizar, las estrategias de aprendizaje deberán enfocarse desde la autonomía del estudiante, permitiéndole aprender sin límites de tiempo y espacio, pero al tiempo desarrollar la capacidad de “acceder a la información y procesarla de modo crítico” (UNESCO, 2015, p. 42), esto es, que el estudiante logre aprender a aprender.

La reflexión final a la que nos invita Bravo (2020) es a “perfilar una nueva normalidad, más en equilibrio con la naturaleza y que sea sostenible en el tiempo” (p. 285). Justamente la situación que vive la educación por causa de la emergencia ocasionada por el COVID-19 se convierte en la oportunidad de una transformación radical y significativa en los sistemas educativos, y que ha de responder a la solución de los problemas mundiales y particulares de cada país. De acuerdo con Briceño y Monasterio (2020), “estas decisiones no pueden surgir de un desconocimiento de los entornos turbulentos, por el contrario, deben reconocer el entorno y evitar medidas simples y/o singulares que solo admiten obtener resultados simples o singulares” (p. 146). Por lo tanto, requieren un análisis y ocupación profunda que permita, retomando a Bravo, que esta sea una transformación sostenible.

Conclusiones

Con base en todo lo expuesto, es posible concluir, frente a los retos del momento actual, que el conocimiento científico no debe tomarse como un camino unívoco en el que se considere como el más válido, sino que debe entrar a conversar con otros saberes, para que el fruto de este complemento sea propender un mejoramiento con miras a la sostenibilidad planetaria. En este sentido, que la enseñanza continúe estandarizándose como ha ocurrido, y que con esto pretenda dar un orden y estructura al currículo, puede resultar desgastante e inútil para todos los actores que conforman el sistema educativo, además de que permite reflejar una desconexión e incoherencia entre la realidad de los sujetos y lo que la escuela le presenta. Por tanto, los procesos de enseñanza deberán ser dinámicos, pertinentes y abiertos al reconocimiento de los elementos presentes en la realidad y su estructuración, acorde al sujeto que requiere la sociedad.

Por otra parte, existe una necesidad sentida de que el ser humano vuelva a su esencia y recupere su conciencia como especie, que reconozca y asuma su papel en la transformación de las prácticas de vida, las cuales deben estar enfocadas principalmente en garantizar su bienestar, su dignidad y por supuesto su supervivencia, siempre en igualdad de condiciones con los demás seres humanos. Se trata de superar la existente contradicción entre naturaleza y sociedad. Para ello es necesario que se reestructure el sistema económico, político, cultural y social actual. En este escenario, la educación ha de ser una luz de esperanza, por medio de la cual la formación de pensamiento y espíritu crítico de los ciudadanos les permita aprender a convivir y vivir no desde un interés particular, sino colectivo, y en medio de esto ser líderes de cambio. Por tanto, ha de ser una educación que forme para una conciencia desde la esencia del ser humano y su relación con la naturaleza. Experiencias e iniciativas de algunos autores, como los mencionados en este capítulo, se convierten en puntos de partida y reflexión frente a esta tarea.

De igual forma, la educación no debe ni puede continuar aplazando el planteamiento de una propuesta diferente, y sobre todo pertinente, que esté acorde a las necesidades, posibilidades y expectativas de los individuos y de la sociedad misma. Se hace imprescindible una reflexión profunda que permita reconocer los alcances, oportunidades y limitaciones, así como proponer acciones concretas que por lo menos se conviertan en el punto de partida de un sistema

educativo renovado, un sistema que aporte a una sociedad más justa e incluyente y que no pierda de vista el sentido verdadero y noble que trae consigo el acto educativo. Así mismo, esta necesidad de transformación está planteada desde la supervivencia misma de la escuela, en una época en que fácilmente podría afirmarse, además de manera poco responsable y fundamentada, que no se hace necesaria la escuela y peor aún el maestro.

Estrategias didácticas

1. Teniendo en cuenta la lectura del apartado de este capítulo, titulado “Una nueva realidad: la necesaria reflexión más allá de lo tradicional”, diseñe y realice, en grupos de máximo tres personas, una entrevista semiestructura a un experto en educación, cuya intencionalidad sea profundizar y valorar los elementos que se señalan en el texto base para esta actividad. Una vez se tengan las respuestas, cada grupo deberá realizar una sustentación oral en la que: 1) se comparta el pensamiento del entrevistado como una mirada externa al problema que se ha venido planteando a lo largo del texto; 2) se contrasten las respuestas con los conceptos expuestos en el texto; y 3) se plantee la posición crítica de los entrevistadores frente a los elementos claves identificados.

Para lo anterior, deben tenerse en cuenta las siguientes sugerencias:

Después de la lectura cuidadosa y reflexiva del texto.

- Diseñar las preguntas eje y compartirlas al entrevistado para que tenga conocimiento previo del tema central de la conversación. Recordar que estas preguntas deben apuntar a los temas abordados en la lectura del texto.
- Al momento de crear las preguntas, tener en cuenta que estas no deben ser cerradas sino abiertas y se sugiere que no sean más de cinco.
- Pensar en que la duración de la entrevista, por términos prácticos, no podrá ser superior a cuarenta minutos.
- Buscar un lugar tranquilo para su realización y fuera del ruido de la ciudad o los espacios con mucha población.
- Solicitar la entrevista al experto a través de una invitación formal en la que se exponga el tema y el propósito de la entrevista.

2. Con base en el subtema “Tiempos de crisis: retos y esperanzas para una mejor vida”, realice un texto académico en el que se responda a la pregunta: ¿cómo educar para el saber ser en el contexto colombiano bajo las condiciones ya expuestas y otras que puedan surgir a partir de la reflexión personal? Para su escritura, tenga en cuenta, además de otras fuentes, los elementos planteados en el texto en mención.

3. Considerando que a partir de la emergencia generada por la COVID-19 fue necesario de manera abrupta incorporar el uso de estas herramientas, casi como la única posibilidad de continuar con los procesos formativos, analice y reflexione lo siguiente:

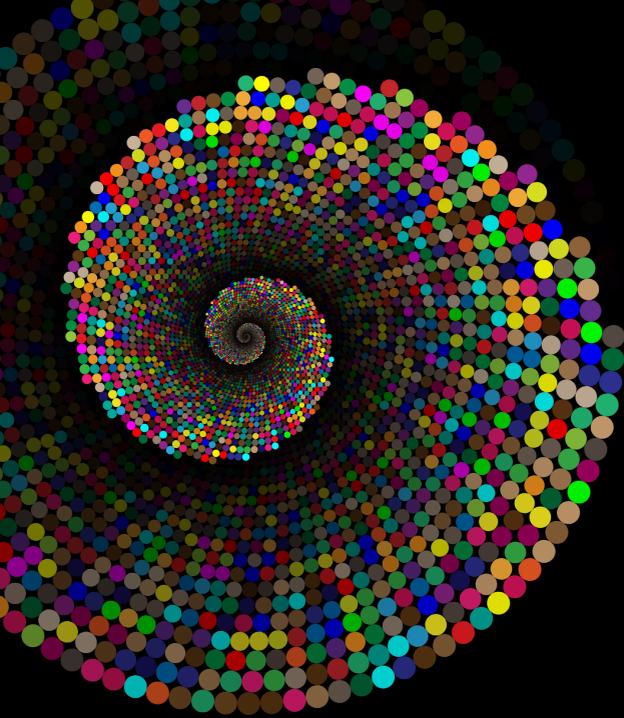
- ¿Cómo evalúa desde su experiencia como estudiante la adaptación que han tenido que hacer las universidades a los currículos para un trabajo netamente en pantalla?
- ¿Cómo han sido evaluados durante esta pandemia y de qué manera creen que se haya garantizado su aprendizaje?
- Desde su rol como docente en formación, mencione al menos tres aprendizajes o reflexiones en torno a las transformaciones que debería tener en cuenta el currículo entorno al qué, cómo y para qué enseñar.

Referencias

- Acaso, M. (2015). *rEDUvolutión. Hacer la revolución en educación*. Paidós.
- Acurio, D. (2012). Educación para el buen vivir: aproximaciones y distancias. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 111-115.). Contrato social por la educación.
- Arroyave, D. I. (2020). Línea de investigación: estudios críticos sobre educación y currículo [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Barreto, M. A., y Arroyave, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. I. Arroyave (Comp.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, lecturas desde la complejidad* (pp. 61-82). Editorial Bonaventuriana.
- Boff, L. (2011). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta.
- Bravo, M. (2020). Un breve respiro de la naturaleza. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (p.p. 280-288). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Briceño, M., y Rodríguez, S. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del covid-19. *ORCID*, 5(1), 136-148.
- Crespo, C. (2012). Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir, reflexiones sobre su construcción* (pp 68-75). Contrato social por la educación.
- de Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: futuro incierto. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 289-294). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40, 1-18. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_la_escuela_para_el_siglo_xxi.

- de Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal. En J. Gandarrilla (Ed.), *Una epistemología del sur* (pp. 183-194). Editorial Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Guichot, V. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación*, 27(2), 45-70. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>.
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista de Filosofía*, 28(69), 57-76. <http://hdl.handle.net/10469/3523>.
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía (3ra ed.)* Ediciones Akal, S.A.
- Mejía, M. (2012). *Educación popular en el siglo XXI*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. (2015). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. Magisterio Editorial.
- Murillo, F., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Replantar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Biblioteca Digital de la UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/replantear-educacion-ESP.pdf>.
- Pallasco, M. (2012). Educación y el buen vivir. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 117-123). Contrato social por la educación.

- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. [10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502).
- Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Edhasa, Libros del Zorzal.
- Rivera, J. (2017). Crear capacidades: propuestas para el desarrollo humano de Martha Nussbaum (Reseñas). *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Política y Acción Pública*, 4(1), 111-113.
- Toledo, V. M. (1992). Modernidad y Ecología. La nueva crisis planetaria. *Ecología Política, Cuadernos de Debate Internacional*, (3), 9-22.
- Velarde, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa*, 12(22), 203-221.



Una educación verdadera
es una educación que
resuelve problemas

*Diego Fernando Pinzón Pérez*¹⁸

¹⁸ Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. ORCID: 0000-0001-6804-960X. Correo electrónico: diegopinpe@gmail.com.

Introducción

La vida es experimentable desde diferentes percepciones o expectativas, y para cada ser humano su significado varía. El hecho de nacer desprovistos de todo conocimiento —el inicio del vivir es a base de instintos— hace que el aprendizaje a lo largo de la vida sea un ascenso, un llenar de sentido y propósito la propia existencia. Este contenido de lo que pensamos que es el vivir se puede resumir en la siguiente expresión: a la vida vinimos a resolver problemas, y problemas de todo tipo. En sí, el nacimiento y la muerte son un misterio por descifrar, pero tomar conciencia de que estamos vivos, que somos alguien, que tenemos un lugar en el mundo y que ocupar ese lugar se convierte en un reto, hace parte de los problemas a la espera de ser resueltos, son el día a día de la existencia. En este sentido, el compromiso formativo de la educación es con la búsqueda de instrumentos para que los seres humanos tomen conciencia y construyan su sentido de vida en medio de los problemas personales, de la humanidad y del planeta.

El año 2020 fue parte de un ciclo que se repite en la historia: vida, muerte, enfermedad, lucha, aprendizaje, transformaciones, logros y nuevos retos. Ahora, la pandemia causada por el COVID-19 quedará en la memoria como el mayor problema al que se enfrentó la humanidad en la primera veintena de este siglo. Una pandemia que tocó la dinámica mundial en todas sus aristas: economía, globalización, política, pobreza, sistema de salud, salud mental, sistema social, seguridad, ciencia, tecnología, educación y ecología. Los bloques políticos y científicos, los económico-empresariales, están en una carrera por dar respuesta al mismo problema: desarrollar una vacuna que permita al mundo continuar su avance. Las preguntas que surgen son: ¿avanzar hacia dónde?, ¿cuál es el papel de la educación en la función de identificar la dirección del

camino de la humanidad? Si de dónde venimos es la causa de los malestares de la humanidad, ¿qué redireccionamientos debemos tomar?, ¿qué instrumentos debe adoptar o resignificar la educación para estos nuevos horizontes?

El presente capítulo abordará el asunto del currículo desde la posibilidad de identificar y resolver sus problemas actuales, y que se evidencian como producto de la reformulación del servicio educativo bajo la modalidad de lo que se llamó “trabajo en casa asistido en el marco de la flexibilización curricular” (MEN, 2020b), y los malestares de la implementación de tal esquema en la comunidad educativa: familias, estudiantes, docentes y directivos. Seguidamente, se hará una reflexión pedagógica en torno a la posibilidad de resignificar el currículo desde el enfoque de la formación para la resolución de problemas y la complejidad, con miras a enfrentar los retos que le esperan a la humanidad en los años venideros, años de temores expectantes, de incertidumbres cognoscitivas ante la posibilidad de nuevos virus y desajustes ambientales, económicos y sociales. La interculturalidad es una esperanza emergente que aporta elementos fundamentales para la resolución de problemas desde la autonomía comunitaria y la localidad de las dificultades, es decir, una propuesta de solución desde la base, en armonía con la vida, la fraternidad, el respeto y la cultura de todo el planeta.

Favorecer un currículo para la resolución de problemas

Los problemas del currículo y la pandemia del COVID-19

En diciembre de 2019 empezó a aparecer la noticia de un grupo de personas enfermas con un tipo de neumonía desconocida en la ciudad de Wuhan, capital de la provincia de Hubei, en la República Popular China (Pandemia de COVID-19, 2020). En ese momento nadie sospechaba que la enfermedad, producto de un virus respiratorio, cambiaría la dinámica mundial y abriría un capítulo nuevo en la historia epidemiológica de la humanidad. El avance del virus fue vertiginoso —y era de esperarse, debido al auge macroeconómico del turismo globalizado y de los intercambios comerciales intercontinentales—, a tal punto que en marzo de 2020, mediante el decreto 417, el presidente de la República decretó el estado de emergencia económica, social y ecológica en todo el territorio nacional (Gobierno Nacional de Colombia, 2020), y empezó, al estilo del mito de Pandora, una especie de jarra apodada virus COVID-19, del cual

brotaron todos los males habidos y por haber en el país: pobreza, violencia, enfermedad, corrupción y muerte.

La primera medida del Ministerio de Educación Nacional (MEN) fue modificar el calendario académico. Enviaron a los estudiantes a receso escolar y a los maestros a dos semanas de desarrollo institucional para preparar aceleradamente la atención de los estudiantes durante la emergencia —Circular No. 20 (MEN, 2020a)—, sin saber que faltaban seis meses de aislamiento obligatorio en casa y una serie de acciones educativas para implementar desde la virtualidad. Al respecto de la circular, llamó la atención el siguiente punto: la orientación a los maestros por parte de los entes territoriales y las organizaciones que hacen parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, para la atención de la emergencia con las siguientes pretensiones.

Conviertan en una posibilidad educativa la situación actual [...] y definan mecanismos, acorde con sus posibilidades, de acompañamiento y comunicación con las familias y cuidadores para orientarlas sobre las recomendaciones frente a la permanencia de los niños en los hogares, como las iniciativas que pueden desarrollar con ellos en casa. (MEN, 2020a, p. 4)

Adicionalmente, la Directiva No. 5 utilizó el concepto de “flexibilización del currículo” y lo enmarcó en las siguientes orientaciones pedagógicas para el diseño de actividades educativas, que se debían caracterizar por ser:

Flexibles, estratégicas, integradoras y contextualizadas. Reconocedoras de las características individuales de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y de sus capacidades en términos de autonomía para poderlas realizar. Posibles de ser desarrolladas con tranquilidad y en los tiempos disponibles. Que promuevan el aprendizaje autónomo, colaborativo e incentive el desarrollo de proyectos pedagógicos. Conscientes de las dinámicas de las familias y consideradas con sus condiciones y capacidades para poder cumplir un papel de acompañantes en la realización de las mismas, de acuerdo con las características y momentos de desarrollo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y sus circunstancias. Para el desarrollo del trabajo académico en casa, la familia y los cuidadores se convierten en los

principales aliados y el hogar en un escenario donde se privilegia la protección, el cuidado y el desarrollo emocional de los niños y niñas. (MEN, 2020b, p. 2)

El malestar posterior, originado por la pandemia en lo educativo, se abordará como asuntos, por no decir problemas, que sin pretensión de generalizar intentan resaltar aquello que fue desestabilizante o problemático, sin desconocer que, en la multiplicidad de posibilidades, se pudieron haber dado experiencias pedagógicamente exitosas. Para iniciar, se retoma el concepto de currículo desde la síntesis analítica y funcional, presentada por Gimeno et al. (2011):

El currículum se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes. Ese instrumento y su potencialidad se muestran en usos y hábitos, en el funcionamiento de la organización escolar, en la distribución del tiempo, en la especialización del profesorado y, muy fundamentalmente, en el orden del aprendizaje. (p. 30)

El asunto de la flexibilización curricular

El término de flexibilización no tuvo competencia con otro problema más profundo y urgente: la vigencia y la pertinencia del currículo. Tal como afirman Barreto y Arroyave (2020), el currículo tiene vida útil reducida y ya no es vigente por décadas, pues el espacio cognitivo al que nos enfrentamos no es lineal ni regular, es anormal, es decir, que no hubo la posibilidad de una auténtica flexibilización curricular, ya que el currículo actual ya está caducado, está restringido al espacio del aula, de la información pasiva del texto escolar y a estrategias tradicionales añejadas en el siglo pasado. Las dinámicas formadoras y estructurantes del currículo no se dieron porque este se asimiló al espacio del plantel escolar y a las dinámicas centradas en el maestro, en la *j-aula* y con la oralidad como canal de relación pedagógica y con estudiantes dependientes de las orientaciones directas y generalizadas de los maestros. Tal vez el término apropiado era la flexibilización de los contenidos y la evaluación, pero

no curricular, ya que los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, el cambio dimensional del contexto global y de la escuela, y la inmersión de la familia en un nuevo rol, requerían un nuevo currículo, no la flexibilización de lo que se venía haciendo y que ya hace mucho tuvo fecha de vencimiento. Como afirma de Alba (2020), lo que está en espera es la construcción de un currículo incierto para un futuro incierto, para la edificación y cimentación de otra normalidad.

El asunto del papel de la familia

Lo primero en surgir fue el reconocimiento de los hijos como estudiantes. Una cosa es mandarlos a la escuela y esperar que regresen, otra muy diferente fue tener todo el tiempo en la casa esa amalgama de estudiante-hijo(a), esa doble complejidad, esa amplificación de las cualidades o de los defectos, esa doble alegría o doble pelea. Hubo de todo en las casas, desde el gran regalo de disfrutarlos todo el tiempo, hasta lo impensable de qué pudiera pasarles en la escuela y de lo cual fueron víctimas en el propio hogar. En este ambiente obligado y carcelario, se dio el proceso escolar en pandemia, situación que demandó replantear toda la organización y dinámica familiar para hacer de la casa un lugar para el “aprendizaje”. Luego apareció la brecha educativa de las familias: “escaso capital cultural de los padres en el ámbito de la educación formal y/o de los medios digitales; y lingüística, desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela por algunas familias, dificultades de comunicación con los maestros” (Iglesias Vidal et al., 2020, p. 182). Esto fue el motivo que exasperó a los cuidadores y a los padres, estresó a los hijos y fue una de las grandes barreras para los maestros, a tal punto que las expresiones de los padres eran: “yo quisiera que mi hijo repita el año porque no sabe nada, no aprendió”. Otros aprendieron con sus hijos, y otro grupo muy reducido terminó actuando de profesor sustituto de sus hijos, aduciendo que los maestros no sabían diseñar talleres, no sabían explicar, ni comprendían lo que pretendían con ese tipo de actividades. El asunto de los padres fue una marea bipolar: hubo alegrías y tristezas, rabias y lágrimas de orgullo, pero lo que sí es seguro es que todos terminaron 2020 cansados de lo educativo. La prescrita invitación del MEN a la flexibilización de manera consciente y considerada a las dinámicas familiares fue una metáfora romántica e idealista que no se cumplió o se hizo parcialmente y que, como suele afirmarse, respondió a la creencia popular de que el papel aguanta todo.

El asunto del diseño didáctico

La didáctica es uno de los saberes del maestro, aspecto que fue puesto en duda, producto de la pandemia, por las familias y la misma escuela. Dicho saber estaba anclado a la mediación de la oralidad directa sincrónica, del tablero, el marcador y el texto circunstancial. El cambio axial del aula a la casa —lugar no acondicionado para el estudio prolongado— evidenció el vacío didáctico de los maestros: desde diseñar un taller escrito hasta tener los criterios apropiados para evaluarlo y promover aprendizajes. A esto se sumó la débil comunicabilidad para explicar a los estudiantes —y familias— lo que había que hacer en casa y, para completar, la falta de estrategias efectivas de acompañamiento para el desarrollo de las actividades propuestas, porque para el caso de la mayoría de las escuelas oficiales, dicho acompañamiento se limitó a la llamada telefónica y a los mensajes impersonales del WhatsApp. Lo que antes se explicaba en el aula de manera directa, interactiva y personal, se convirtió en un teléfono roto de malentendidos. Somos muy buenos para hablar de temas y contenidos en el aula, pero ineficientes para escribir con claridad, sencillez y precisión, en función del aprendizaje a distancia y hacer que lo escrito sea comprendido por medio de la oralidad no presencial. Como afirma [Porlán \(2020\)](#), la relación humana didáctica requiere la presencialidad directa, involucrar emociones y comprometer el cerebro en el procesamiento de la información no verbal, lo cual explica en parte la no efectividad de lo didáctico en la coyuntura actual. En un sentido similar, [Arroyave \(2003\)](#) presenta la didáctica como un sistema complejo de componentes polirrelacionales donde interactúan múltiples componentes a manera de circuito, los cuales componen la realidad socioeducativa y la organizan de variadas formas. Esta complejidad se maximizó con los cambios abruptos sufridos en la realidad social, producto de las medidas para afrontar la pandemia. Volviendo a las orientaciones del MEN, pareciera que fueron más una expectativa paradisiaca en las que lo estratégico, lo integrador y contextualizado, no hicieron parte de la realidad pandémica ni pre-pandémica.

El asunto de los contenidos

Pareciera que la escuela es un museo de información, la cual se expone, se explica y queda para admirarse arqueológicamente, aunque lo triste es que se visita a diario. No hemos superado el paradigma tradicional del contenido basado en información, en temas. Esto no tiene que ver con la noble tarea de la escuela de ser guardiana de la cultura universal, sino con la centralidad que se le da a la información de la cultura para generar procesos de abordaje, retención y replicación. La demanda, según [Arroyave \(2003\)](#), es de conexión y cohesión de los contenidos con el contexto al que pertenecen los actores del proceso educativo, y no tanto por la información que contienen, sino por su potencialidad para la resolución de los problemas del mundo, pues el trabajo escolar en pandemia, en mucho de lo que está haciendo, es trasladar los contenidos del aula al espacio de la casa, con la gravedad de que el carácter abstracto de los conceptos requiere de explicación y ejemplificación para su comprensión. Esta fue una de las razones para la incompreensión maestro-familia en la explicación de las actividades a desarrollar. La información en contenido de lo educativo se convirtió en medio y fin a la vez, no en el pretexto para la ejecución y el desarrollo de habilidades de pensamiento. El problema viene de mucho atrás, ya [Loveless y Williamson \(2017\)](#) habían identificado esta debilidad en el currículo:

El currículo escolar brinda unos corpus de contenidos de las materias académicas que están muy aislados, encerrados en sí mismos y que no están en contacto con un mundo en red en el que la interdisciplinariedad, la colaboración y la creatividad han adoptado cada vez más importancia tanto para el trabajo como para la vida social. (p. 153)

En este mismo sentido, [Porlán \(2020\)](#) asegura que “no es sostenible una enseñanza basada esencialmente en la transmisión directa del saber desde el docente al estudiante, se haga en un espacio físico o virtual” (p. 2), y no a causa de la pandemia, o de gustos, sino que es una cuestión de rigor y profesionalidad, como lo han demostrado las ciencias cognitivas en cuanto al aprendizaje.

El asunto de la valoración del entorno escuela

Un punto a reflexionar es el cambio de percepción por parte de las familias de la escuela y del papel educativo y formativo de los maestros. Al parecer, la escuela tenía en ellos la apreciación de ser valorada meramente por la retención de los niños y los jóvenes, y de los maestros para la enseñanza y el control, mientras los adultos desarrollaban su vida cotidiana de trabajo, subsistencia y hogar. La crisis al interior del hogar, a causa del aislamiento obligatorio y del trabajo en casa, confrontó a las familias frente a la difícil tarea de acompañar procesos educativos y tener la doble función de ser padres y tutores. Se cuestiona el entorno de la escuela porque, gracias a la pandemia, se evidenció que la educación está más allá de ella, así como la historia está más allá de las bibliotecas, y la cultura más allá de los museos (Álvarez-González, 2020), así como bien dice Martínez Bonafé (2010): la escuela no es la institución, es la experiencia educativa. La valoración de la escuela implicó una comprensión más sentida y experiencial de lo que viven los maestros al interior de las aulas, con tantas personalidades y temperamentos juntos, tratando de promover aprendizajes, al punto de que las familias expresaran: ¡Necesitamos a los maestros! No aguantamos más, no sabemos qué hacer con los hijos.

El asunto de la medicación tecnológica

No conocemos la tecnología sino vinculada al aula, como herramienta de búsqueda y transmisión de contenidos; otras herramientas, generadoras de nuevos espacios de encuentro educativo, como la videollamada, la clase virtual sincrónica y el aula virtual, no hacían parte del repertorio instrumental de la escuela, tal vez porque no había la necesidad o porque el currículo ha estado pensado desde antiguo para lo presencial. En fin, lo que emergió en este asunto no es el uso de los medios como tal, sino para qué se usan. El uso de nuevos medios tecnológicos de encuentro no trajo nada nuevo a nivel pedagógico, cambió la forma, pero no el fondo. “Nadie puede negar que el uso del teléfono incrementó en su momento las posibilidades de comunicación humana, pero ¿cambió el contenido de las conversaciones? Es importante hilar fino ante este tipo de deslumbramientos tecnológicos” (Porlán, 2020, p. 4), para decir que no importa el tipo de instrumentos que usemos en educación si no cambia la mentalidad educativa, si no apuntamos a intenciones pedagógicas más trascendentales y significativas. No es descabellado decir que durante la pandemia se hizo lo mismo que en

el aula, pero más impersonal y frío en lo referente al contacto humano. Iglesias Vidal et al. (2020) exponen otro aspecto negativo más estructural a nivel social, la contradicción del sistema educativo que afloró con motivo de la adopción de una precipitada enseñanza a distancia: “una brecha de equipamiento tecnológico, viviendas sin wifi, sin ordenador o compartido para todos los convivientes, con un único dispositivo móvil para toda la familia sujeto a un exiguo plan de datos” (p. 182). Las condiciones de pobreza de muchas familias se hicieron aún más visibles: la imposibilidad de adquirir un dispositivo o acceder a la conectividad fue un añadido al estrés pandémico; la inclusión de estos gastos en la canasta familiar, sumado a la crisis económica, agravó no sólo la situación educativa de los hijos, sino la pobreza socioeconómica y de bienestar emocional de las familias. La adopción de mediaciones impresas como talleres, guías y fichas de trabajo educativo en casa, para garantizar la igualdad de acceso, no fue suficiente por las razones didácticas expuestas anteriormente. De otra parte, los pocos estudiantes del sector oficial que tenían acceso a los dispositivos y la conectividad se vieron expuestos a dos situaciones que limitan lo pedagógico: por un lado, el uso que dan los niños y los jóvenes es básicamente lúdico (videojuegos, entretenimiento) —un reto aún más alto es cambiar este modo de relación con la pantalla para incluir lo educativo—; por otro lado, lo que expone Porlán (2020) con respecto a la interacción educativa a través de los medios tecnológicos, es decir, que “las pantallas limitan en exceso dicha comunicación y condicionan la espontaneidad y el flujo de sensaciones, predominando la frialdad y la distancia frente al acercamiento, la empatía y el acompañamiento” (p. 5).

El asunto del aprendizaje

Hoy más que nunca ha salido a relucir un vacío formativo en el currículo: no se forma para la autonomía. La mentalidad educativa de currículo actual se basa en la disciplina normativa, en la verticalidad de la autoridad del maestro y en su saber como eje, donde se ancla el control del comportamiento, las dinámicas del aprendizaje y la evaluación. Con ese tipo de maestro, cada vez más lejos, los estudiantes quedaron a la deriva educativa. He ahí el malestar de las familias: tal dependencia del maestro para el control normativo y explicativo de las actividades educativas se trasladó a ellos y ocasionó un desajuste para el estudiante, el maestro y la familia. La autonomía en el aprendizaje es fundamental, pues es la base de los hábitos y sostiene el propio control sobre el proceso de

cognición en el desarrollo de las actividades educativas. A un estudiante autónomo le es relativamente fácil orientarse en el proceso cuando está enganchado a una actividad, cuando tiene claro el objetivo y los medios para alcanzarlo. Él mismo es capaz de evaluar su capacidad de logro y evidenciar los aprendizajes. Sin estudiantes autónomos, al maestro le resultaba difícil identificar la casa como una fuente de recursos potenciales para el aprendizaje, ya que no conocía este contexto específico de los estudiantes, ni podía obtener de ellos la información precisa. Así mismo, se le dificultaba concebir el aprendizaje como una oportunidad permanente más allá del horario escolar y de las rutinas educativas —si es que las hubo—, ya que las dinámicas de control del comportamiento son restringidas por la presencia del maestro, lo cual no se dio durante la pandemia, ni se dará de manera permanente en el tiempo postCOVID-19.

Una educación verdadera que resuelve problemas

El carácter útil y aplicable del aprendizaje

La ciencia clásica, racionalista-utilitarista que pretendió el dominio de la naturaleza produjo la revolución industrial y el auge del mercantilismo de los Estados nación. Estos avances de conocimiento han decantado en la revolución tecnológica, la cual prometía el avance de la información y el conocimiento, además de ser una fuente de interconexiones globales entre las culturas y una fuerza transformadora de casi todos los ámbitos de actividad social. Por el contrario, ha generado, y en mayores dimensiones, la continuidad de una serie de desequilibrios a nivel social, económico y político, sumados al aumento de la brecha con los países dominantes y excluyentes a nivel internacional y al interior de las sociedades (Brunner, 2001). Dicha revolución ha abierto puertas a las posibilidades de la educación, pero al pasar el dintel, asoma un contexto mucho más problemático y devastador. Las guerras mundiales del siglo pasado y el cambio climático pandémico del presente ponen la escuela frente al reto de cuál es o cuál debería ser su esencia verdadera, su sentido auténtico, real y pertinente. El utilitarismo del conocimiento y la economía del aprendizaje se han vuelto en contra del ser humano y de las demás especies que habitan el planeta. Es imprescindible ahora, en este preciso corte de la historia —el tiempo de pandemia— volver a la utilidad y aplicabilidad del aprendizaje, dando solución a las necesidades vitales del planeta, a los problemas de la sociedad y las culturas. La escuela, frente al tiempo que vivimos, replantea

las estructuras instaladas de una sociedad capitalista y opresora —tal vez la misma escuela ha sido el instrumento de perpetuación de este sistema— y se abre a una esperanza de otra escuela transformadora y liberadora (Plá, 2020).

El neurocientífico Stanilas Dehaene (2020) afirma que la inteligencia puede considerarse como un proceso que convierte la información no estructurada en conocimientos útiles y aplicables. Desde el punto de vista científico suena apropiado, pero desde el punto de vista práctico, la inteligencia humana, ligada a una cultura capitalista, ha gestado una sociedad consumista, cuya inteligencia es la misma causa de su autodestrucción. Hoy se requiere una inteligencia estrechamente unida al invaluable sentido ético del respeto igualitario de la vida de todos los seres vivos, y con los que compartimos un equilibrio interdependiente bajo la misma atmósfera planetaria. Ninguna otra especie, como la humana, pone en riesgo su propia continuidad existencial, antes bien, el sentido de supervivencia de otras especies las ha llevado a adaptaciones sorprendentes; los valores del capitalismo han convertido muchos productos de la inteligencia en estupidez para la devastación, la depredación y la muerte. Hoy la suma indisoluble de inteligencia + bien común + respeto vital + armonía + equilibrio + naturaleza será la esperanza de un futuro para la escuela y las próximas generaciones. Ahí viene nuestra tarea como educadores y generadores de espacios formativos: cultivar una inteligencia para el bien y la vida, no para el placer y el consumo.

Para la pedagogía se abre un reto: la reflexión de una práctica para una escuela verdadera, es decir, formadora de personas para una cultura postpandemia, de otras lógicas armónicas a la vida y a la naturaleza, de un tipo de maestro que esté más allá del sistema y sirva a la comunidad, esto es, no un funcionario de los contenidos, sino un buscador de alternativas para la solución de problemas.

La educación verdadera es una solución a los problemas sociales

En términos sociales y comunitarios, la resolución de problemas adquiere un sentido de resolución de conflictos en la comunidad. Baronnet (2013) expone las prácticas de la labor docente que está más allá de un currículo normativo y se sumerge en un currículo para un mundo mejor:

Usar e inventar métodos y soportes didácticos originales con base en su imaginación pedagógica y en los recursos naturales y culturales movilizables; usar, inventar y apropiarse de modos adecuados de transmisión de conocimientos dirigidos a “resolver nuestras necesidades”, “solucionar problemas”, “mejorar al pueblo”, “ayudar a salir adelante”, sin proponer un plan integral de enseñanza básica con énfasis marcado en el desarrollo rural. Necesitamos una educación integral que respete la realidad de nuestra región y de nuestro pueblo indígena, que haga más fuerte nuestra experiencia cultural hasta avanzar a la verdadera autonomía, porque la autonomía verdadera es la que resuelve los problemas de nuestras comunidades para que vivan mejor. Por eso necesitamos una educación no sólo de palabra. (p. 312)

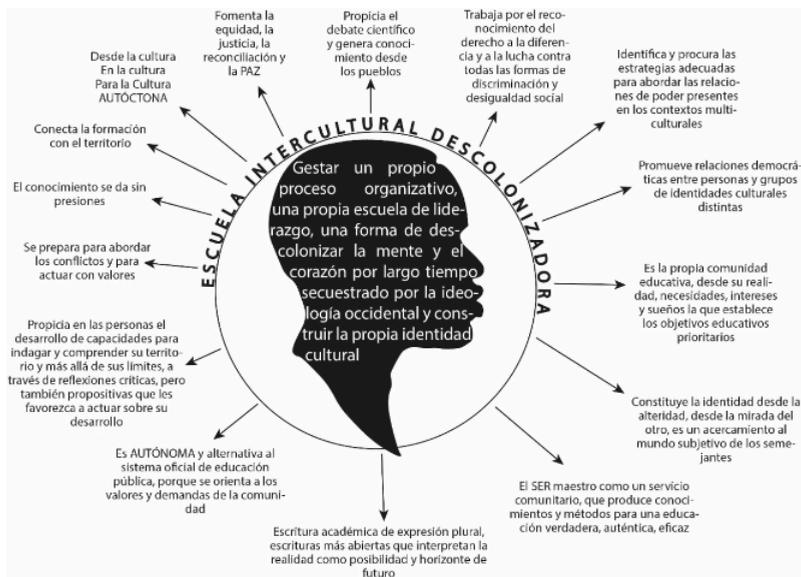
La solución de problemas sociales y comunitarios se conecta profundamente con la educación, en la medida que el currículo y los planes formativos tienden a ser solución y posibilidad de mejora, cambio y transformación de las necesidades y realidades que oprimen y empobrecen a las personas. Una respuesta a una necesidad social es una solución a un problema. En ese sentido, la solución de problemas, desde el carácter útil y aplicable de la educación —ya que se supone que la educación le sirve al estudiante para algo—, es también una educación liberadora. Más allá de la rigurosidad académica lo que se pretende es el abordaje de problemas desde el sentir de la comunidad. Como dicen los autores que hacen parte del [Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue](#), “se está poniendo el cuerpo-territorio en el diálogo, lágrimas, sudor, risas, raíces y alas” (EAMyCP, 2019, p. 154). Así, se atiende el problema juntos y juntas, en comunidad, no como un mero objeto de estudio, poniendo en juego la vida misma de la comunidad, sus experiencias, prácticas, sentimientos, creencias, ideas y aportes teóricos provenientes de diversos campos de conocimiento, es decir, siendo pluridimensional.

La educación intercultural emerge al interior de las comunidades como respuesta a la necesidad de solucionar sus problemas. Su ámbito interno permite superar las estructuras que la escuela tradicional ha perpetuado: hegemonía, visión unilateral y lineal, cerrada, injusta, inequitativa, parcial y excluyente. Abre puertas de solución cuando rescata, valora e incorpora la lengua y la

cultura autóctona en el currículo (Opazo y Huentemil, 2019); cuando conecta currículo-territorio y contexto, a través de una educación pertinente que fomenta la equidad, la justicia y la reconciliación (González et al., 2019); cuando favorece el encuentro profundo entre las culturas a partir de la diversidad, no solamente reconocida sino activa en las relaciones (Samudio y Muñoz, 2019). Esta perspectiva de la educación favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunitarias en cada uno de sus miembros, con el fin de gestar una sociedad basada en lo cultural y comunitario. Es respuesta a una serie de problemas históricos interminables: pobreza, exclusión, violencia, discriminación e injusticia. La educación intercultural adquiere entonces un estatus de respuesta al mundo, y contiene propuestas, alternativas y soluciones a los problemas actuales con la fuerza y la mística de las comunidades indígenas y afrodescendientes. El comunitarismo es una fuerza humana local que se ha enraizado en los territorios aún protegidos por lo autóctono y la cultura ancestral. D' Agostino (2013) resalta la importancia de cimentar el patrimonio cultural en la propia identidad, en el reconocimiento de lo propio que construye memoria y herencia para las generaciones. Esto le ha permitido a las comunidades encontrar sus propias soluciones a los propios problemas. La Figura 4 muestra aquellos aspectos fundamentales de una educación intercultural descolonizadora.

La interculturalidad es en sí misma una solución de problema que está latente hace más de 500 años, y que tiene que ver con la cosificación de las personas, el mercado de la mano de obra, la trata de personas y la desvalorización del ser humano por el ser humano mismo, basado en aspectos externos utilitaristas y no en el reconocimiento de aspectos esenciales de la condición humana y que nos hace seres iguales. Hoy surge la esperanza de una escuela diferente, una escuela referenciada desde su contexto, su territorio, su realidad, y que es capaz de estar arriba —sin desconocer— de la existencia de un sistema estatal educativo que, aunque propende por un derecho universal a la educación, no es capaz de solucionar los problemas sociales y dista de ser realista ante la situación diversa y plural de las comunidades y las culturas.

Figura 4

Educación intercultural descolonizadora

Un currículo para la resolución de problemas enriquecido por la complejidad

Iniciamos el tiempo del futuro incierto; el virus puso a la humanidad en el borde de su debilidad más extrema: la muerte misma. Las incertidumbres acerca de la mutación del virus y de la aparición de otros nuevos, el aumento de la pobreza y los conflictos bélicos, el desajuste ambiental, el cambio climático, unido al calentamiento global y a la creencia latente de otras calamidades apocalípticas, nos empujan a una nueva esperanza: hoy es más que urgente y necesario otro mundo posible, el cual hay que construir desde la base, desde la escuela, desde los niños y los jóvenes, y para que eso sea posible se requiere un currículo nuevo y pertinente, que recoja aprendizajes históricos y que impulse, desde lo micro, las transformaciones vitales para la supervivencia proyectiva del planeta y de la humanidad que lo habita. El inicio del futuro incierto es también el inicio de una esperanza constructiva, formativa y educativa. En los siguientes párrafos

se dará una aproximación a las bases para un nuevo currículo de un futuro posible sostenible y sustentable a nivel ambiental, cultural e identitario. Lo demás vendrá por añadidura.

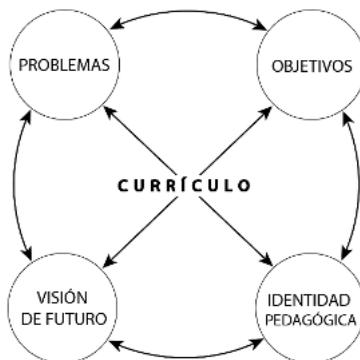
Loveless y Williamson (2017) delinear una serie de preguntas sobre el cómo debe pensarse un currículo para el futuro; dichos interrogantes son pertinentes no solo a la situación actual de pandemia, sino a todas las problemáticas que aquejan a la humanidad y que tienen amenazada toda forma de vida en el planeta:

Qué problemas pretenden abordar, qué objetivos quieren alcanzar, qué visiones de futuro contienen y a qué tipo de identidades pedagógicas dan forma. Este planteamiento da prioridad al modo en que debe pensarse el currículo y al hecho de que ciertas formas de pensamiento originen determinadas prácticas, técnicas y racionalidades. (p. 151)

Currículo y pensamiento (modo de pensar-mentalidad) tienen una ligadura sustancial. La coherencia del decir y el hacer proceden del pensar. Por lo tanto, lo que declare el currículo determinará las prácticas de la escuela en orden a un tipo de pensamiento que pretende formar y del cual a la vez procede. La Figura 5 considera cuatro elementos fundamentales para pensar el currículo: problemas, objetivos, visión de futuro e identidad pedagógica. Estos serán los referentes para las bases que se expondrán a continuación, los cuales tienen una correspondencia circular e interrelacional, dando central importancia al elemento “problemas” por la premura de una transformación futura de lo que se ansía por venir.

Un currículo basado en problemas

Los problemas del ser humano, como individuo y como sujeto, los problemas de la sociedad y los problemas de la humanidad han decantado en afectaciones a todas las formas de vida del planeta. No puede verse que las dificultades humanas estén desligados de los problemas del mundo como un fenómeno aislado, por el contrario, una mirada desde la complejidad permitirá descubrir que detrás de lo simple se halla otra lectura más asertiva que permitirá allegar holística y sistémicamente a soluciones formativas en pro del bienestar de todo lo que contiene el planeta.

Figura 5*Elementos fundamentales para pensar el currículo*

Durante toda su existencia, los seres humanos se la pasan resolviendo problemas. Es lo que hacen a diario. Al hablar de un problema, se hace referencia a algo real, cuyo manejo efectivo puede marcar significativamente la vida misma, sin importar si es un científico o una persona del común, pues es parte de la condición humana (Ackoff, 1989). En el mismo sentido, Cropley (2018) remarca cómo los humanos modernos han utilizado su notable capacidad para encontrar nuevas soluciones a nuevos problemas —solución creativa de problemas— para prosperar en un planeta que está en un estado constante de cambio, asunto posible gracias a la creatividad y la innovación. De modo semejante, pero a nivel científico, Castro-Martínez (2008) afirma que:

La ciencia es, en esencia, una actividad de resolución de problemas (Laudan, 1986). Esta consideración de que la investigación científica tiene como objetivo la resolución de problemas al margen de la verdad o falsedad de las teorías, la comparten investigadores de diversas disciplinas, filósofos e historiadores de la ciencia, y ocurre así porque la resolución de problemas forma parte de la actividad intrínseca al quehacer científico. (p. 1)

En consecuencia, los problemas y su solución/resolución son una condición innata y cotidiana de la vida, cuyo proceso cognitivo puede darse de manera intuitiva no formal, o como un proceso científico sistemático que involucra

habilidades de pensamiento y rigurosidad conceptual y metodológica para su logro. En ese sentido, la resolución de problemas se constituye en una labor no solamente científica sino educativa, en cuanto aporta a la formación humana, intelectual y social del estudiantado (Castro-Martínez, 2008). Jonassen (2004) reafirma que aprender a resolver problemas es la habilidad más importante que los estudiantes pueden aprender en cualquier ambiente. Argumenta que en contextos profesionales, a la gente se le paga para resolver problemas, no para completar exámenes. En la vida diaria resolvemos problemas constantemente, y en su libro *All Life Is Problem Solving*, Popper (2010) dice que la estableció como máxima. Todos los días de nuestras vidas nos enfrentamos a problemas, grandes y pequeños, simples y complejos, claros y confusos. Pero como campo, los educadores han ignorado en gran medida cómo aprender a resolver problemas.

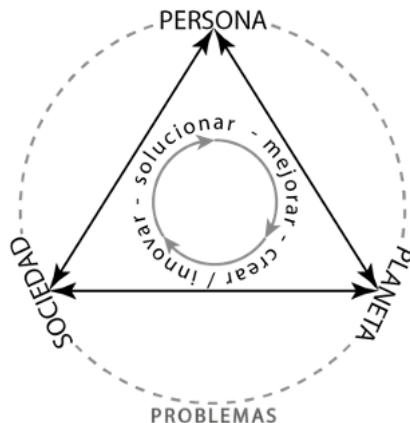
Un currículo para la resolución de problemas considera esta condición de la vida, esta cualidad cognitiva de las personas y esta característica de la ciencia para pensar en todo el conjunto de la escuela (personas, contenidos, proyectos, actividades, ambientes y formas jurídicas), de manera que se orienten a tales fines: solucionar, mejorar, innovar y crear. Es preciso aclarar que nada de esto tiene que ver con el sentido económico-capitalista que se ha dado a estos conceptos, sino con una base fundamental humanizante y ambientalista: solucionar los problemas que tienen hoy las personas, la sociedad y el planeta de manera armónica y equilibrada en estos tres elementos. En la Figura 6 se puede observar cómo la interdependencia de persona-sociedad-planeta es activa/productiva, es decir, una crea a la otra. Morin (2004) hace la siguiente consideración:

Las interacciones entre individuos hacen la sociedad; de hecho, la sociedad no tendría ni un gramo de existencia sin los individuos vivientes; evidentemente, los individuos producen la sociedad. No obstante, la sociedad misma produce los individuos o, al menos, consume su humanidad suministrándoles la educación, la cultura, el lenguaje. Sin la cultura, seríamos rebajados al más bajo rango de los primates. (p. 7)

En esta perspectiva, la solución de problemas para el diseño curricular no es una habilidad que se trabaje desde una asignatura en particular, así exista la creencia popular que resolver problemas pertenece a las matemáticas.

Figura 6

Base de un currículo para la solución de problemas



Por el contrario, es una habilidad fundamental de los seres humanos; una capacidad cognitiva transversal a lo largo de la historia (alimento, refugio, seguridad, descanso, protección, transporte y lúdica). En sí, la evolución fue un proceso de encuentro escalonado de soluciones a las necesidades fundamentales y dificultades de la supervivencia con ayuda del conocimiento (ensayo-error) y de los avances de la técnica y la tecnología.

Los problemas como contenido y metodología del currículo

De nada sirve saber de resolución de problemas si no se lleva a la práctica, y una práctica real y contextualizada, es decir, que toque la existencia de las personas y que afecte sus relaciones en pro de un bienestar social-comunitario en armonía con el planeta.

Cuando se habla de “problema”, parece una palabra sencilla pero su significado no deja de ser amplio e impreciso. Gilhooly (1989) expresa que los “problemas” se presentan en una interminable variedad de formas, y que cualquier definición general del término está destinada a ser bastante abstracta. Por ejemplo, el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (RAE, 2021) presenta los siguientes significados: “1. Cuestión que se trata de aclarar. 2. Proposición o dificultad de solución dudosa. 3. Conjunto de hechos o cir-

cunstances que dificultan la consecución de algún fin”. Gilhooly (1989), por su parte, considera que un problema existe cuando un organismo vivo tiene una meta, pero no sabe cómo alcanzarla, y lo reformula en términos cognitivos: existe un problema cuando un sistema de procesamiento de información tiene una condición objetivo que no puede satisfacerse sin un proceso de búsqueda. Jonassen (2011) dice que hay muchas concepciones de un problema. Originalmente, deriva del griego “*πρόβλημα*”, que significa obstáculo, pero que en sí se refiere a una cuestión o asunto que es incierto y por lo tanto debe examinarse y resolverse. También puede presentar en su significado una connotación afectiva, por ejemplo, para muchas personas un problema es una situación o materia que presenta una percepción de dificultad con sinónimos de problemas que incluyen “dilema”, “apuro”, “obstáculo”, “aprieto”, y “difícil”, los cuales tienen fuertes connotaciones de afectividad. En conclusión, define un problema como una entidad desconocida en algún contexto —la diferencia entre un estado objetivo y un estado actual— (Jonassen y Hung, 2012). De otra parte, Seel (2012) hace la distinción entre “tarea” y “problema”. Por lo general, una tarea es un trabajo bien definido que suele ser impuesto por otra persona y puede ser gravoso, pesado o molesto; y un problema es una tarea, una situación o una persona que es difícil de tratar o controlar, debido a la complejidad y la falta de transparencia. En cada caso, se considera que un problema es una cuestión difícil de resolver o solucionar, un caso dudoso o una tarea compleja que entraña dudas e incertidumbre.

Cuando se refiere a la resolución (resolver-solucionar) de problemas, Gilhooly (1989) resalta que a lo largo de los años se ha llegado a dictar que “resolución de problemas” se refiere a todo el proceso, desde la detección de problemas, pasando por los diversos intentos de solucionarlos o incluso su abandono, lo cual no es acertado, ya que gran parte del tiempo que se dedica a resolver problemas se gasta en no resolverlos. Lo ideal, señala el autor, sería que todo el proceso de detección y respuesta a los problemas se denominara con alguna otra expresión, como “intento de problema” o “procesamiento de problemas”. Gilhooly concluye diciendo que la expresión “solución de problemas” se refiere al proceso general de respuesta a un problema. De otro lado, Seel (2012) expone cómo los psicólogos cognitivos proponen que lo primero que hace una persona cuando se enfrenta a un problema es construir una representación mental de sus características relevantes, denominada espacio del problema. Si

dicha construcción ha sido exitosa, el espacio del problema consiste en información sobre el estado inicial y objetivo del problema, así como información sobre los operadores que pueden aplicarse para resolverlo. Entonces, un problema ocurre si una persona no sabe cómo proceder desde un estado dado hasta un estado objetivo deseado. Así pues, un problema se describe mediante tres componentes: 1) un estado inicial determinado (EI); 2) un estado final deseado (EF); y 3) una barrera que impide la solución del problema, es decir, pasar de EI a EF. Jonassen (2004) afirma que si un problema es una incógnita que vale la pena resolver, entonces la resolución de problemas es cualquier secuencia de operaciones cognitivas dirigida a un objetivo: a encontrar esa incógnita. Jonassen y Hung concluyen que la resolución de problemas es el proceso de construcción y aplicación de representaciones mentales de los problemas para encontrar las soluciones que se encuentran en casi todos los contextos (2012).

Ventajas de la solución/resolución de problemas para el aprendizaje: Jonassen (2011) argumenta que la resolución de problemas es el único objetivo cognitivo legítimo de la educación (formal, informal y otras) en cualquier contexto educativo:

1. La resolución de problemas es la actividad de aprendizaje más auténtica y, por lo tanto, la más relevante que pueden realizar los estudiantes. En contextos cotidianos, incluyendo el trabajo y la vida personal, las personas resuelven problemas constantemente. La solución de problemas es una habilidad esencial del siglo XX: especialmente la capacidad de resolver diferentes tipos de problemas no familiares tanto de manera convencional como innovadora, y de identificar y formular preguntas significativas que aclaren diversos puntos de vista y conduzcan a mejores soluciones.
2. Las investigaciones han demostrado que los conocimientos construidos en el contexto de la solución de problemas se comprenden y retienen mejor y, por lo tanto, son más transferibles.
3. La resolución de problemas requiere un aprendizaje intencional. Los estudiantes deben manifestar la intención de comprender el sistema o el contexto en el que se producen los problemas para poder resolverlos efectivamente. El aprendizaje significativo no puede ocurrir hasta y a menos que los alumnos manifiesten una intención de aprender. Todo el comportamiento humano está

dirigido por un objetivo. Cuanto más claras sean nuestras metas de aprendizaje, más probable es que aprendamos de forma significativa y consciente.

4. La vida es corta. El tiempo asignado al aprendizaje en cada contexto es siempre limitado. Así que, ¿por qué no aprovechar al máximo el tiempo disponible?

5. El conocimiento que se recuerda y no se utiliza en algunas tareas auténticas se olvida demasiado rápido, no se puede aplicar efectivamente, y en la mayoría de las disciplinas se vuelve obsoleto en poco tiempo. Por lo tanto, el propósito principal de la educación debería ser comprometerse y apoyar el aprendizaje para resolver problemas.

En consecuencia, cuando se pretende presentar una forma de currículo para la resolución de problemas no se hace referencia a contenidos explícitos de las asignaturas, como señala Barreto y Arroyave (2020):

No se trata de la información que los estudiantes puedan llegar a memorizar o los conceptos que puedan manejar, sino que en medio del cambio y la circulación acelerada de datos y contenidos se fomente, estimule y desarrolle la habilidad de interpretar, argumentar y construir nuevos conocimientos con significados acordes a las demandas de este siglo. (p. 89)

Los problemas de la vida y del planeta son bastante ricos en complejidad y diversidad, y por lo que son indudables las efectivas soluciones que han dado los pueblos tradicionales, las comunidades indígenas, a los problemas actuales. Al respecto, Olivé (2009) refiere que:

Una gran cantidad de conocimiento tradicional tiene que ver con el uso sustentable de la biodiversidad, uso y preservación de los bosques y selvas, con medicina, con el mejoramiento de especies para la alimentación y con la manufactura de objetos de interés cultural y de utilidad para la vida cotidiana. Los conocimientos tradicionales, por tanto, tienen un gran potencial para el desarrollo económico y social, e incluso podrían incorporarse a innovaciones comerciales, pero pueden contribuir al desarrollo social de muchas maneras no comerciales. (p. 22)

Conclusiones

Las orientaciones —pretensiones— del MEN fueron idílicas, ideológicas e incongruentes con un currículo que ya perdió vigencia y que tiene como detentores a unos maestros anclados en la mentalidad del siglo pasado: maestros asentados en la autoridad vertical, en el aprendizaje intelectual-conceptual-instrumental (Iglesias Vidal et al., 2020) y que desconocen el contexto real, personal y social de los estudiantes. Del mismo modo, emergen algunos asuntos problematizadores del currículo, producto de la crisis en pandemia, pero, sobre todo, de una educación que ya perdió vigencia y pertinencia en un mundo que va a otra velocidad y en múltiples sentidos. Por otra parte, se requiere, como señala Arroyave (2020), que los maestros asuman actitudes reflexivas y críticas sobre el currículo, a partir del puente entre la realidad de la práctica educativa y los fines que persigue la educación en sí, donde se produzca la oportunidad de nuevo conocimiento pedagógico y epistemológico, asunto urgente en una educación que se viene confrontando a una pandemia aún en evolución.

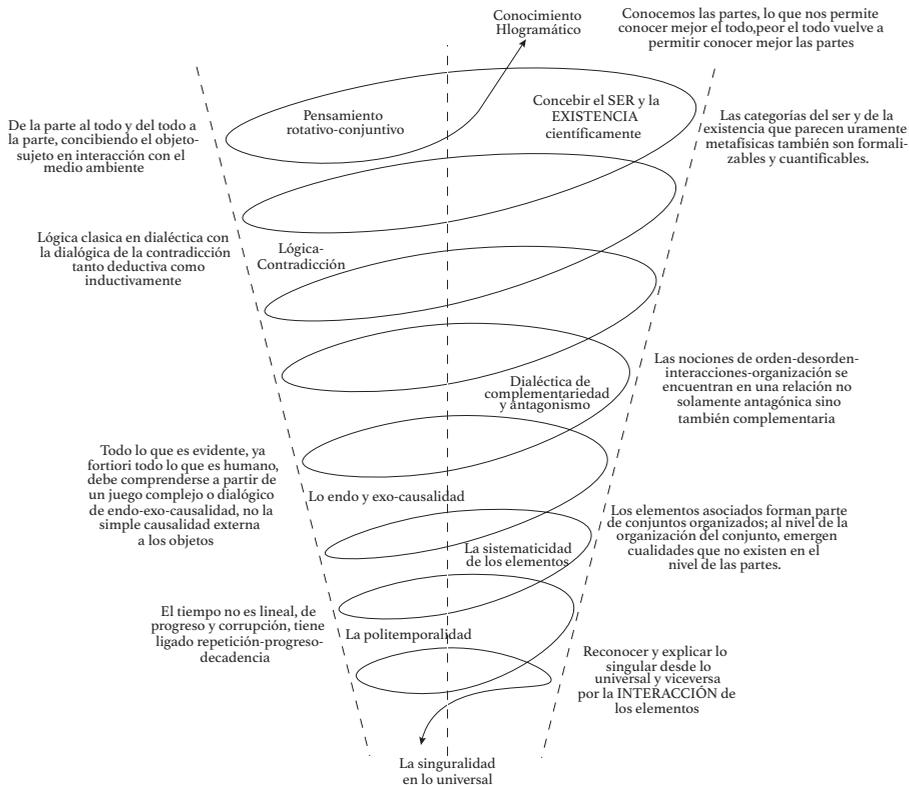
La educación verdadera es aquella que es capaz de promover el conocimiento en sentido crítico, dialógico, democrático y situado, dando respuesta a las necesidades, demandas, intereses, sueños y anhelos de las comunidades. Esto es posible solo si se da desde el interior de ella misma, de la formación de sus miembros, ligados a la cultura a través de una educación intercultural autóctona y auténtica, que es dinámica, que es cotidiana, y que genera pedagogía y didáctica de manera creativa, en respuesta a los problemas y conflictos que allegan con el tiempo y el desarrollo de la comunidad. En palabras de Baronnet (2013), una educación verdadera es:

Una educación que no diga mentiras sobre el pueblo, que no es individualista sino colectiva, que es de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer su conciencia, mejorar su vida, por eso decimos resolver sus demandas. Queremos una educación verdadera donde se puede compartir ideas con nuestra comunidad, una educación de veras que nace de la comunidad, para todos parejo. Nadie nos ha dicho por dónde está el camino para resolver nuestros casos, por eso si la educación se hace con la idea de enseñarnos a solucionar los problemas del pueblo, así vamos a lograr el camino nuestro para resolver nuestras demandas. (p. 314)

Una construcción de currículo basado en la resolución de los problemas actuales nos demanda tomar como base las soluciones ancestrales que ya existen, además de estudiarlas y estructurarlas cognitivamente desde el papel formativo de la escuela. Una educación que tiene un lugar más allá del aula y del contexto ideal de la institución misma que representa la escuela es un ir más allá de sus problemas egocéntricos, para ir a los ecoproblemas. Como afirma **Álvarez-González (2020)**, “es imprescindible un sistema de educación que dé lugar para construir los nuevos comienzos, que se hagan cargo de lo peor y de lo mejor” (p. 275), es decir, un currículo concebido dialécticamente, hologramáticamente, enriquecido por la intelección compleja, tal como se evidencia en la Figura 7.

Figura 7

Principios de intelección compleja



Estrategias didácticas

- A partir de los asuntos emergentes al currículo, producto de la pandemia, trate de establecer algunas soluciones desde la perspectiva de la flexibilización curricular propuesta por el Gobierno Nacional.
- Elabore un decálogo didáctico para la generación de aprendizajes en sus estudiantes, a partir de los principios enunciados en la Figura 4.
- Haga una lista de problemas a nivel personal, social y planetario, y proponga algunas estrategias pedagógicas que propendan por la solución o mejora de dichos problemas en una visión de futuro próximo, de tal modo que respondan a una educación verdadera para la solución de problema

Nivel de Problemas	Lista de problemas	Propuestas pedagógicas
Personal		
Social		
Planetario		

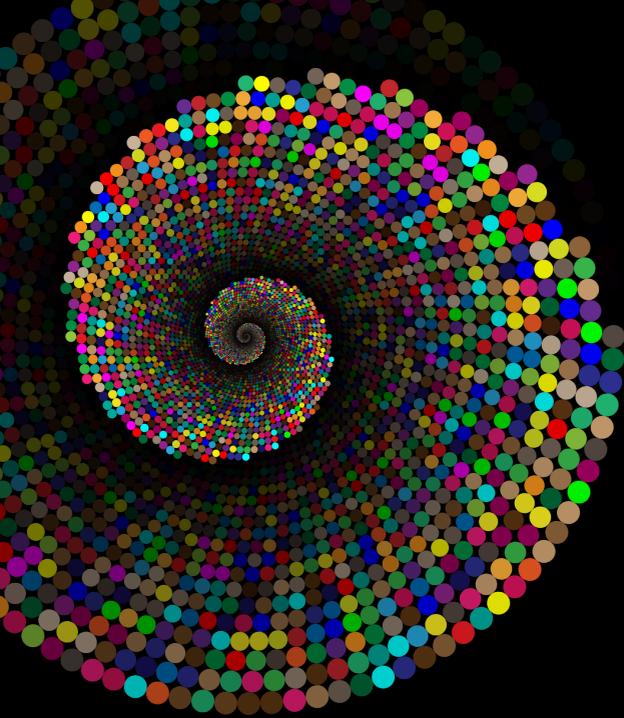
Referencias

- Ackoff, R. L. (1989). *El Arte de Resolver Problemas*. [The Art of Problem Solving]. Limusa.
- Alvarez-González, F. J. (2020). Los nuevos comienzos y la educación, reflexiones desde el confinamiento. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 271-279). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arroyave, D. I. (2003). La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: Un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía. En UNESCO (Ed.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. UNESCO.
- Arroyave, D. I. (2020). Seminario de línea III. Estudios Críticos en Educación y Currículo. [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas: Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 305-329). Abya Yala.
- Barreto, M. A., y Arroyave, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. I. Arroyave (Comp.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, lecturas desde la complejidad* (pp. 61-82). Editorial Bonaventuriana.
- Brunner, J. J. (2001). Globalización, educación, revolución tecnológica. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXXI, (2), 139-156.
- Castro-Martínez, E. (2008). Resolución de problemas: ideas, tendencias e influencias en España. En R. Luengo, B. Gómez, M. Camacho y L. Blanco (Eds.), *Investigación en educación matemática XII* (pp. 113-140). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.
- Cropley, D. H. (2018). *Homo problematis solvendis*. Springer Berlin Heidelberg.

- D'Agostino, A. (2013). Los Centros Cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D'Agostino y N. Burbano (Coords.), *Educación cimarrona: Memorias, reflexiones y metodologías* (pp. 144–153). Abya-Yala; Universidad Politécnica Salesiana.
- de Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, (pp. 289-294). Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.
- Dehaene, S. (2020). *How we learn: Why brains learn better than any machine... for now*. Viking.
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue. (2019). La interculturalidad tiene su cátedra Furilofche-Comahue. En *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 141–158). Universidad Católica de Temuco <http://www.beingindigenous.org/index.php/es/biblioteca/bibliografia/mapuche/4595-educacion-e-interculturalidad-aproximacion-critica-y-decolonial-en-contexto-indigena>.
- Gilhooly, K. J. (1989). *Human and Machine Problem Solving*. Springer US.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8015-3>.
- Gimeno Sacristán, J., Feito, R., Perrenoud, P., y Linuesa, M. C. (2011). Diseño, desarrollo e innovación curricular. Ediciones Morata <https://curriculum911.files.wordpress.com/2018/08/disenio-desarrollo-innovacion-curriculum-sacristan-clemente-linuesa.pdf>.
- Gobierno Nacional de Colombia. (2020, 17 de marzo). Decreto 417 de 2020. *Por el cual se declara un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=110334>.
- González, L., Esmeral, S., y Sánchez, I. (2019). Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria. En *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 197–214). Universidad Católica de Temuco. <http://www.beingindigenous.org/index.php/es/bibli>

- oteca/bibliografia/mapuche/4595-educacion-e-interculturalidad-aproximacion-critica-y-decolonial-en-contexto-indigena.
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>.
- Jonassen, D. H. (2004). *Learning to solve problems: An instructional design guide*. Pfeiffer.
- Jonassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge.
- Jonassen, D. H., y Hung, W. (2012). Problem Solving. En *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2680–2683). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_208.
- Loveless, A., y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital: Creatividad, educación tecnología, sociedad*. Narcea Ediciones.
- Martínez Bonafé, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020a, 16 de marzo). Circular 20. *Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (COVID-19)*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Circulares/394018:Circular-No-20-del-16-de-marzo-de-2020>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020b, 25 de marzo). Directiva 5 *Orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa y la implementación de una modalidad de complemento alimentario para consumo en casa*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_2.pdf.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20(2). <https://doi.org/10.30827/Digibug.7253>.
- Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. En E. Sader (Ed.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 1930). Muela del Diablo Editores.

- Opazo, M., y Huentemil, J. (2019). Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 126-140). Universidad Católica de Temuco.
<http://www.beingindigenous.org/index.php/es/biblioteca/bibliografia/mapuche/4595-educacion-e-interculturalidad-aproximacion-critica-y-decolonial-en-contexto-indigena>.
- Pandemia de COVID-19. (2020, 25 de diciembre). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Pandemia_de_COVID-19&oldid=131944009.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: Entre la opresión y la esperanza. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 303-8). Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.
- Popper, K. R. (2010). *All life is problem solving*. Routledge.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7.
https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502.
- Real Academia Española (RAE). (2021, 3 de enero). Problema. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/problema>.
- Samudio de Gutiérrez, R., y Muñoz, L. (2019). Los estudiantes Ngäbes: interculturalidad e interacciones comunicativas. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Eds.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 215–237). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Seel, N. M. (2012). Problems: Definition, Types, and Evidence. En *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2690–2693). Springer US.
https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_914.



Educación de calidad para una equidad social

*Eliel Enrique Doria Mesquidaz*¹⁹

¹⁹ Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. ORCID: 0000-0002-5489-9192. Correo electrónico: elieldoria@gmail.com.

Introducción

El capítulo describe cómo obtener una transformación social en los contextos, a través de las mejoras en los sistemas educativos, en los objetivos fundamentales de la educación y en los procesos de enseñanza-aprendizaje con calidad. En la primera parte se aborda la desnudez que deja la pandemia de COVID-19 en el contexto escolar; seguidamente, se hace una pequeña invitación para cambiar las estrategias actuales en los sistemas educativos, asumiendo posiciones críticas en los currículos establecidos. Más adelante, se relacionan temas con el cambio de perspectiva, de visión, para valorar las experiencias de algunas comunidades latinoamericanas en las que se plantean nuevas ideas para emprender una aventura en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En ese sentido, se abordan temáticas referentes al buen vivir y a las experiencias para romper con las cadenas opresoras del capitalismo, buscando alternativas de crecer en comunidad, para obtener una felicidad colectiva, construir sueños de liberación y emancipación social en una sociedad que tenga como epicentro el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza y que valora las diferentes culturas como garantía de una vida digna para todos. Finalmente, se propone una serie de estrategias didácticas con el fin de reflexionar y analizar las diversas situaciones de los contextos educativos y formular otras posibles rutas.

Las realidades detrás del COVID-19: caída de un mundo de espejismo

La realidad social detrás del COVID-19: inicio de una nueva educación

La actual situación de pandemia ha hecho que varios campos de la humanidad tengan la necesidad de replantear sus objetivos, ya que no solo es una dificultad a nivel de la salud humana, sino de gran impacto social, económico, político y educativo (Cervantes y Gutiérrez, 2020). En la educación, ha incidido particularmente en la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje, entre ellas, como lo define Bozkurt y Sharma, se trata de una “enseñanza remota de emergencia” (2020, p. 166), pero que ha mostrado la realidad social actual, en la que muchos hogares no cuentan con servicios de energía eléctrica, aparatos electrónicos o, en la mayoría de los casos, ni siquiera una conexión a internet (Murillo y Duck, 2020). Todo esto conlleva a tener en cuenta la familia como un actor importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, porque toda la carga de socialización ocurre en este contexto.

Ahora bien, con el cierre de las instituciones educativas se genera un “déficit de realidad” (Iglesias et al., 2020, p. 182). Así que la educación tiene un gran reto, que es garantizar nuevas estrategias en las que se pueda estar en armonía, revisando los estilos de vida, fomentando las relaciones personales basadas en la solidaridad, la diversidad, la empatía, la confianza mutua, la cooperación y una organización social, en definitiva, que permitan la supervivencia de nuestra especie (Carbonell, 2020). Esto se consigue a través de cambiar la concepción de que la escuela solo es responsable del acto de enseñar y aprender. Por el contrario, es necesario apuntar a un aprendizaje profundo (Iglesias et al., 2020, p. 182), y esto a su vez desencadenará una transformación personal y social, siempre y cuando el papel protagónico lo desarrolle el estudiante, cuyo objetivo principal es dar respuestas a las necesidades y demandas de su entorno comunitario (García-Romero y Lalueza, 2019).

La pandemia ocurrida a nivel mundial ha permitido observar que las instituciones educativas no estaban preparadas para asumir el reto de trabajo por fuera de las aulas de clase, y dejó en evidencia grandes brechas al acceso de los derechos fundamentales de la sociedad, mostrando profundas carencias del sistema educativo y diferentes alternativas para afrontarlos (Porlán, 2020,

p. 1). Por otra parte, la mayoría de los docentes de las escuelas en América latina no cuenta con las competencias necesarias para afrontar este escenario, y se han visto en la cruda realidad de convertirse en centros escolares de “educación a distancia” (Murillo y Duk, 2020, p. 13), para lo que hasta ahora ninguna escuela estaba preparada, pues una pandemia es algo que nadie había concebido. Desde la perspectiva educativa, era impensable preguntarse cómo la escuela puede satisfacer la necesidad educativa sin tener estudiantes en ella, porque siempre se partió de la base que para que la escuela funcionara debía tener estudiantes en su interior.

Una de las reflexiones más importantes que nos deja la pandemia es la invitación, desde el papel del docente, a brindar las herramientas, saberes y conocimientos necesarios para que cada sujeto pueda construir su proyecto de vida, reafirme las bases que le serán útiles en el desarrollo de los conocimientos que se adquieren a lo largo de su vida y con ello apuntar a la transformación de la realidad social, a través de la construcción de su edificio cognitivo (Porlán, 2020). La pandemia también es una oportunidad de reflexionar sobre las actividades que planificamos, teniendo presente siempre que no solo debemos entregar conocimiento en forma pasiva, sino oportunidades de desarrollo de competencias complejas (Millán et al., 2020).

En la mayoría de los casos la humanidad ha sido responsable de una gran cantidad de las enfermedades producidas en la naturaleza, debido al abuso de los recursos naturales y a la presión ejercida para que nuestra humanidad siga en crecimiento estable con un modelo económico insostenible, lo que conlleva a las especies de fauna y flora a evolucionar y desarrollar ciertas armas biológicas que les permitan defenderse del acecho al que los hemos sometido en los últimos años. Por ejemplo, la coevolución del SARS-COV-2 es producto del estrés que se ha generado en la población de murciélagos, haciendo que su sistema inmune se deprime y su carga vírica se dispare (Bravo, 2020).

Por otra parte, el crecimiento exponencial, irracional y exagerado de la población humana ha generado efectos en la historia misma de la Tierra, como las extinciones masivas, el calentamiento global, la inequidad en justicia social en diferentes ecosistemas, por lo que la educación está llamada a contribuir en la construcción de una cultura de crecimiento y consumo racional, con el fin de minimizar la carga de capacidad de nuestro planeta, y con ello establecer

una relación simbiótica con la naturaleza y lograr la supervivencia de todas las especies (Bravo, 2020, p. 286).

Ahora bien, la transformación social y la superación de las dificultades mostradas por la pandemia del COVID-19 no solo depende de la educación, sino que también se le hace un llamado a quienes crean políticas públicas, para que cambien la forma de la administración de recursos (económicos, sociales, naturales, etc.), con el objetivo primordial del bien común, a través de una sinergia en cuanto a lo local y lo regional, con acciones que no solo mejoren la calidad de vida de las personas, sino de los ecosistemas a los que pertenecemos.

Reescribir la historia después del COVID-19: el currículo, responsable de la construcción de una nueva realidad social

Por efecto del confinamiento a causa de la pandemia, se ha vuelto necesaria la reafirmación de las relaciones interpersonales, para lograr la construcción de sinergias entre los factores que influyen sobre la formación de la persona, a través del tiempo-espacio, para comprender su papel en el mundo que lo rodea, cambiando su forma de sentir, pensar y su estilo de vida en la sociedad actual. Para realizar esta acción se debe establecer un “espacio cronotrópico” (de Alba, 2020, p. 289). La pandemia también ha mostrado las brechas que existen en las diferentes clases sociales y desnudó las carencias que cada una presenta, llevándose consigo la aparente estabilidad que existía. Un efecto de estas carencias es la “crisis según el estrato social”, que, según de Alba (2020), “como ha circulado en las redes: Estamos en la misma tempestad, pero no estamos en el mismo barco” (p. 290).

Ahora bien, a pesar de las dificultades mostradas en las diferentes sociedades mundiales, la salida para afrontar esta emergencia se encuentra trabajando juntos, dejando de lado las diferencias, ya que las soluciones parcializadas no ayudan a mitigar los efectos de la pandemia. La presión social ejercida sobre las clases sociales hace que los que tienen mayores dificultades sean los que se exponen en mayor proporción a la pandemia. Es importante anotar que debemos estar atentos a la información para poder abrir la mente (realizar acciones lógicas que garanticen la salud de las personas), los ojos (tomar decisiones que favorezcan el cuidado de la salud) y la voluntad (tomar conciencia y ayudar a

los que más lo necesitan), es decir, fomentar la “responsabilidad crítica del sujeto”, descrita por de Alba (2020, p. 292).

El currículo puede ser el camino para reescribir la nueva historia dejada por la vivencia de la pandemia, pues es el responsable de la construcción de conocimientos y acciones que fomenten el cuidado de la humanidad y de la reflexión sobre las acciones humanas que han contribuido al desarrollo de problemas ambientales, y que tienen efectos en la salud mundial, con el fin de buscar estrategias de protocolos para convivir con nuevas pandemias, o sucesos fortuitos que se presenten en un futuro incierto cada vez más presente (de Alba, 2020).

La actual pandemia ha mostrado que la evolución de la educación parece que se hubiese congelado. En un mundo tan cambiante y globalizado, esta emergencia nos mostró que no estábamos preparados aun con la gran tecnología que manejamos, tal como lo comenta Barreto y Arroyave (2020), pues “pareciera que el tiempo pasa más rápido que la velocidad con que la educación puede adaptarse y responder a los retos y desafíos que implica” (p. 61). Por lo tanto, se debe tener en cuenta al tiempo como variable importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, en un mundo cambiante, este permitirá la comprensión del mundo y de sus avances en los diferentes campos, y con ello garantizará un desarrollo sostenible a través de las generaciones. Una adaptación de la educación con relación al tiempo, como lo propone Njamnovich, es la “dinámica transformativa que puntualiza en el marco de lo que involucra un pensamiento dinámico que es es aquel capaz de incluir al tiempo como variable interna, como expresión del cambio en todas las dimensiones en que este pueda ocurrir” (como se citó en Barreto y Arroyave, 2020, p. 64). El conocimiento siempre está ligado directamente con el tiempo, ya que tiene como base los conocimientos anteriores, es decir, siempre se tienen referentes de algún concepto, fenómeno o enseñanza que se va actualizando a través de la condición de las sociedades en un tiempo determinado. La educación debe aportar a la construcción o a la interrelación de los saberes del pasado, para conectarlos con el presente y seguir siendo las bases para las futuras generaciones, a través de lo que Barreto y Arroyave denominan como “el Conocimiento como puente del ayer y de hoy” (2020, p. 61).

Con la situación actual de la humanidad, la educación está llamada a cambiar los paradigmas del momento, con el fin de reestructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y así transformar la realidad en todos sus aspectos. Una forma de fomentar ese cambio es a través de la educación desde la paradoja, propuesto por Barreto y Arroyave (2020), en la que se plantea romper ciertos esquemas y hacer que la práctica docente sea cambiante, abierta a los procesos que se generen en ciertas situaciones adversas. Por ejemplo, la conexión a las herramientas digitales es esencial para preparar a las generaciones actuales y futuras en su uso responsable, de manera que puedan afrontar las dificultades futuras, sin desconocer que el conocimiento es la base fundamental de la construcción social.

La educación deberá permitir la formación del ser, para que este pueda desarrollar nuevos conocimientos en aras de incentivar al consumo responsable y a la conciencia de respeto ante las diferentes formas de pensamiento, siempre pensando en el bien común con oportunidades equitativas para todos. Por lo tanto, se debe apuntar a un planteamiento humanista y a la construcción de sociedades sostenibles a través de la educación, fundamentadas en el cuidado de la naturaleza, descrito por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). En esa línea de pensamiento, precisa Mora que “con la pandemia covid19, diríamos que el principal objetivo de la pedagogía es re-educar en el respeto inexorable de la naturaleza” (2021, p. 134).

La humanidad debe pensar en nuevas metas y objetivos que tengan en cuenta el cuidado del medio ambiente, que disminuyan las brechas entre la sociedad que dejó al descubierto la pandemia, que se dirijan hacia la transformación de las realidades, basados en las múltiples dimensiones de la vida en comunidad, esto es, las “Dimensiones del desarrollo sostenible” (UNESCO, 2019). También es importante replantear el proceso de enseñanza, ya que no solo se debe centrar en la adquisición de conocimiento, sino en establecer relaciones activas entre todos sus miembros, fomentando valores que permitan la convivencia en comunidad, para superar las dificultades de nuevas emergencias a nivel mundial, en los que el individualismo genera la propagación de un virus que se puede contener si hay un pensamiento colectivo en busca de un bienestar para la comunidad en general.

Hacia una equidad social a través de la educación

Nuevos horizontes hacia la libertad de pensamiento

A través de la historia, la mente humana ha estado dominada a través de paradigmas que implican en algunas ocasiones la limitación para vivenciar nuevos procesos de aprendizaje o, en su defecto, la exploración de nuevas soluciones a los problemas que nos aquejan día a día. Un paradigma, según Boff, puede plantearse en “los ejemplos de referencia, las soluciones concretas de problemas tenidas y consideradas como ejemplares y que sustituyen a las reglas explícitas en la solución de los demás problemas de la ciencia normal” (2011, p. 8). Estos paradigmas han hecho que los problemas que se presentan en la humanidad no se resuelvan de una manera determinada, sino que algunas veces se colocan trabas o dificultades que impiden su solución. El problema actual de los paradigmas es que la mayoría se desarrollan o comprueban en contextos diferentes a aquellos en los que yacen diferentes culturas y/o poblaciones, y que, en la mayoría de los casos, su solución genera problemas aún mayores.

Una de las afectaciones más evidentes es el desarrollo de políticas de desarrollo sostenible, pero que afectan la naturaleza y por ende a la Tierra, modificando su equilibrio dinámico en los diferentes actores que allí se presentan, incluidos nosotros. La humanidad, por ejemplo, es la responsable del fenómeno del calentamiento global, pues la explotación desmesurada de la naturaleza por el afán de mantener políticas económicas, y generar un “bienestar a la comunidad”, cuyos efectos generan problemas a nivel mundial, como las enfermedades (COVID-19), son adicionalmente “recomendadas” por entidades con intereses capitalistas (sector empresarial y bancario), y esto a su vez genera un efecto de movimientos sociales fascistas y de ultraderecha, cuyo objetivo principal es la industrialización de la selva para fines agropecuarios y la destrucción de las formas de vida en todas sus representaciones (Niño, 2017, p. 158).

Estas señales que nos envía la naturaleza son experiencias para reflexionar y analizar que somos parte de un gran ecosistema (Pacha Mama) y que nuestra responsabilidad es ser parte de la solución, no generar más problemas a causa de nuestras políticas de supervivencia. Es importante señalar cómo a través de los cuidados de ciertos pueblos se evidencia una finalidad armónica en la coevolución con la madre Tierra, mientras que la economía capitalista está centrada en obtener “beneficios” a través de la explotación de la naturaleza, como si

fuéramos de una especie que no perteneciera a ella, sino que estuviéramos por encima, teniendo el derecho de elegir y decidir por ella. Esta explotación vehemente hacia la naturaleza puede ser la causa de la pérdida por el amor de patria/matria hacia ella (Boff, 2011, p. 12), y por ende la falta de este sentimiento implica que no se pueda convivir en ella en armonía y paz, ya que ese es el sentimiento que nos convoca al cuidado a la sensibilización por todos los paisajes y ecosistemas que están presentes en la Tierra, y que también tenemos la obligación de reservar. Esto se debe a que hacemos parte de ese equilibrio, que en los últimos años se ha inclinado a favorecer a la humanidad, causando efectos irreversibles en la naturaleza, pero que si aceptamos una sociedad egoísta, y autodestructiva, desconectada de los ritmos de la vida natural —una sociedad que prioriza el capital, el consumo y la competencia sobre la vida, la comunidad y el respeto a la diversidad de todo lo que existe (Rodríguez, 2017)—, seguramente estamos aceptando las imposiciones de las políticas de occidente y seguiremos dormidos en una realidad de fantasía, o, en otras palabras, viviendo la nueva esclavitud (Niño, 2017).

Se debe tener en cuenta que existe una lógica de los fenómenos, en la que somos parte de una complejidad y que todo en el universo tiene relaciones entre todos sus componentes, y cada acción por parte de cada uno de los componentes genera un efecto (orden, desorden), que es necesario para su proceso de evolución, y así la historia de los procesos importantes que han ocurrido en el universo mismo (Boff, 2011). Además, debemos comprender que estamos inmersos en una Tierra viviente, que nuestro accionar generará unos efectos y/o consecuencias, y la educación es la herramienta fundamental con la que se puede construir un nuevo paradigma para generar al equilibrio en el que debemos estar como parte de un ecosistema de un todo.

En consecuencia, la educación debe replantear los sistemas educativos, porque aún está bajo la sombra del concepto occidental de progreso. Una tarea pendiente es revisar esa cultura predatoria que está destruyendo el planeta, cuestionar el éxito económico a cualquier costo, por nuevas formas de educación, tanto en sus principios epistemológicos como en sus modelos metodológicos; una educación de liberación, fundada en el respeto por la vida hacia el otro, hacia la naturaleza, lo cual nos lleva a la formación de ciudadanos para el buen vivir; una educación ciudadana con miras al respeto de la diversidad (sistema

pluralista) y el reconocimiento de los derechos sociales, económicos y culturales de los grupos que han sido excluidos históricamente (Piedrahita, 2020).

Desarrollo sostenible a través del capitalismo, espejismo que colapsa a través de la epistemología del sur

Cuando de Sousa se refiere al “Sur”, no lo hace en forma de ubicación geográfica, sino que hace referencia a las poblaciones que son o han sido sometidos a la opresión, es decir, en el norte también hay poblaciones de sur, lo que indica que ser de sur es olvidar las prácticas y saberes desarrollados durante su historia y verse obligados a realizar actividades que representan la tradición de la cultura occidental, como se conoce hoy el capitalismo y el colonialismo, mismos que conllevan a una inequidad e injusticia social. Se necesita entonces un cambio radical para la emancipación social, es decir, la construcción de un pensamiento postabisimal, que consistiría en un aprendizaje desde el sur (González-Torre, 2019).

Para ello, de Sousa (como se citó en Arroyave, 2020) plantea que la ecología de saberes es básicamente una contraepistemología, es decir, es una respuesta al capitalismo agresivo. Así mismo, es necesario resistir la globalización neoliberal que por décadas ha incentivado la explotación de los recursos naturales, con el beneficio económico para el sostenimiento de la humanidad, del cual solo una pequeña parte de la población mundial goza (inequidad social en la mayoría de las poblaciones), y solo ciertas comunidades tienen acceso al conocimiento del “desarrollo sostenible” (Niño, 2017, p. 46).

Una ecología de saberes es también un deseo de la Tierra: es reconocer la pluralidad de saberes y valores heterogéneos en sus interconexiones, en su discontinuidad-continuidad, heterogeneidad y autonomía, interrelación entre saberes e ignorancias, sin caer en la negación y el absurdo de creer que el saber exacto y seguro es el de la ciencia moderna (Niño, 2017). Por otra parte, se debe tener en cuenta el principio de precaución descrito por de Sousa (2009):

El principio de precaución, el cual, en el contexto de la ecología de saberes, debe ser formulado como sigue: la preferencia debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención. (p. 26)

La ecología de saberes promueve que la mayor cantidad de poblaciones puedan beneficiarse de los diferentes proyectos y/o programas desarrollados en diferentes partes del mundo, lo que permite minimizar las brechas socioculturales, político-económicas. Por lo tanto, es fundamental darle la importancia al conocimiento tradicional, ya que en algunas ocasiones el conocimiento científico no logra explicar o garantizar la efectividad de ciertos fenómenos de la vida cotidiana, entre los cuales se pueden evidenciar varios tipos de elaboración de materias primas (artesanías, productos alimenticios, entre otros) en los que aún permanece la tradición ancestral para su producción, y con calidad garantizada, porque el colonialismo, tal cual como Boaventura de Sousa Santos lo propone, opera a través de la imposición de leyes abismales que se manifiestan mediante prohibición de lenguas, reducción de expresiones artísticas o literarias, por medio de la imposición religiosa y cultural, por la destrucción de saberes y tradiciones (Citado por Niño, 2017). Entonces una epistemología del sur implica, en este caso, que se reclamen nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, que buscan recuperar lo realizado y contribuir a profundizar, y que obliga a atender otras premisas (Mendicoa, 2019).

Por todo lo anterior, se hace necesario un *con-clinamen* como lo menciona de Sousa (2009), donde el ser humano sería su principal promotor, con el fin de luchar contra la injusticia social y la injusticia cognitiva global (Niño, 2017). Uno de los actores llamados a fomentar este cambio es la educación. En ella hay una gran potencia transformadora de la realidad social, y, por ende, el compromiso ético-político de los educadores, ya que hacemos parte de las luchas por la justicia y la emancipación social (Rodríguez, 2017).

Por consiguiente, las propuestas descoloniales buscan otras pedagogías que renueven los sistemas educativos, a través de una formación que incite posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo (Piedrahita, 2020). La epistemología del sur tiene como interés al sujeto, el cuidado de la vida, en la forma de la liberación del sufrimiento social y personal, y este a su vez prioriza el vínculo, los lazos sociales que garantizan el cuidado mutuo. Es importante aclarar que, para la epistemología del sur, la vida incluye a mares, ríos, piedras y, en general, todos los ecosistemas, es decir, parte de una perspectiva no occidental ni normativa sobre la vida (Sandoval,

2021). En ese sentido, pone la vida en el centro como posibilidad ética y política, que transgreda el pensamiento competitivo instaurado en la escuela y en la sociedad, de manera que se cuestione el sentido de una vida que nos invita a poner en el centro el mercado, el dinero o la comodidad, o en otras palabras que la escuela puede aspirar a continuar el ejercicio de una racionalidad basada en la crítica, antes que fomentar la ansiedad de la acumulación de capital o la instauración social de reverencias ante al cientificismo (Niño-Arteaga, 2019).

La escuela como camino a despertar el sentipensar y el cosmocimiento del buen vivir

La educación como eje generador del buen vivir

Actualmente estamos en un mundo globalizado, evidenciando crisis en lo político y en los niveles de contaminación, enfermedades, diferencias sociales y destrucción, que aumentan exponencialmente (Bobatto et al., 2020), y generan a su vez el surgimiento de enfermedades que afectan a la población mundial, como el caso actual del COVID-19. Por lo tanto, resulta pertinente la búsqueda de modelos alternativos que permitan replantear la visión sobre el progreso y desarrollo de la humanidad (Torres-Solís y Ramírez-Valverde, 2019).

El buen vivir puede considerarse como la propuesta más original y con la mayor potencialidad revolucionaria capaz de vencer el capitalismo, como organización político-económica y como propuesta civilizatoria. Su inmenso valor tiene que ver con su origen popular y como reflejo de la historia de los pueblos americanos, es decir, no viene de una teoría, no viene de un escritorio, es realmente el resultado de siglos de lucha por convivir comunitariamente, mantener un equilibrio entre el ser y la naturaleza y defender este estilo de vida o, en otras palabras, pasar del paradigma antropocéntrico al biocéntrico (Friggeri, 2021). El buen vivir es una alternativa a la ideología de desarrollo, como resultado de la opresión de los gobiernos progresistas latinoamericanos con decisiones que afectaron el *ethos* caracterizado por la equidad, identidad y sustentabilidad. Con esta propuesta se busca construir una nueva epistemología del sur, cuya finalidad es un modelo de convivencia contra las teorías del decrecimiento del norte (Ribadeneira, 2020).

El proceso de colonización impactó fuertemente en la cosmovisión de los pueblos indígenas, debido a que se establecieron nuevas relaciones sociales, por

lo que algunos dejaron a un lado las costumbres y conocimientos (pérdida de la lengua nativa) que desde hace tiempo tenían en su historia. Sin embargo, otros pueblos resistieron estos acontecimientos y retomaron sus tradiciones, conllevando así a transformaciones políticas y sociales, como el caso de Sumak Kawsay (Ecuador) o el Suma Qamaña (Bolivia), que lograron permear la Constitución con la filosofía de que son naciones que pueden vivir sin un modelo exterminador como el capitalismo (Houtart, 2011). Según Acurio (2012), “el Sumak Kawsay alude a una vida plena, a una nueva construcción de sociedad, propone otras formas de relaciones que permitan alcanzar lo que Aristóteles concibió como la ‘felicidad’, posible de alcanzar únicamente si hay felicidad de todos” (p. 37).

Colombia no ha sido la excepción en esta lucha, evidenciado en el modelo depredador de la vida y el territorio, la ausencia de los derechos y principalmente la falta de una salud integral, como lo define Urrego-Rodríguez, es decir, “el equilibrio de los sujetos colectivos de acuerdo a sus cosmovisiones, saberes y formas de gobierno diversos” (2020, p. 80). Por lo tanto, el buen vivir es un modelo orientado hacia la sabiduría ancestral y la política colectiva en la ley de origen, propio de los pueblos indígenas (Urrego-Rodríguez, 2020).

Es importante mencionar que en Colombia, específicamente en el Comité de Integración Social del Catatumbo (CISCA), se está aplicando la noción del buen vivir como apuesta descolonial y como alternativa de desarrollo, buscando la transformación de las condiciones de opresión, tanto del modelo actual, como de las políticas de Estado, y apostándole principalmente al cuidado de la naturaleza. Lo llamativo de esta propuesta es la búsqueda de la consolidación de territorios interétnicos e interculturales, lo que reafirma la identidad campesina y promueve la identidad Barí (territorio ocupado históricamente por estas poblaciones), con el objetivo fundamental de la transformación y el cambio social (Cifuentes, 2018).

Ahora bien, la educación tiene un gran desafío de plasmar un proyecto en el que, mediante la convivencia, la diversidad pueda ser una fuente de enriquecimiento, es decir, aplicar en realidad la inclusión, proponer recursos didácticos, con el fin de apuntar a una educación del Sumak Kawsay, teniendo como base la espiritualidad, la formación de conciencia de especie y su relación con la naturaleza y, lo más importante, construir conocimiento a través de las reali-

dades de aprendizaje (Córdoba et al., 2017). La educación es la excusa para conformar comunidades de conocimiento sobre las tradiciones, los conocimientos ancestrales, además de descubrir técnicas nuevas y con ello generar el valor agregado en el que todos sus miembros se integren y promuevan un desarrollo humano, nuevas oportunidades de aprender y, de manera esencial, vivir en armonía con la naturaleza de la cual somos parte fundamental (Crespo, 2012).

Para ello, Acurio (como se citó en Arroyave, 2020) plantea que el buen vivir debe estar relacionado con una nueva ética, una ética del cuidado. Con el nuevo movimiento del buen vivir también se educa a una nueva conciencia, a la ejecución de normas que garantizan el desarrollo colectivo, es decir, de una ética del cuidado, en el que sus pilares fundamentales son el cuidado individual (cuerpo, espíritu y mente) y el cuidado por los otros (conocidos y desconocidos). Con la aplicación de esta ética no se favorece el éxito individual, sino el hecho de generar bienes públicos, derechos u oportunidades. Así, se apuesta por lo colectivo, contribuyendo al desarrollo de una comunidad, región o país. Ahora, ¿cómo se benefician los que no conocemos? Ellos tendrán la experiencia de disfrutar de una sociedad equitativa, en la que todos comparten la felicidad. Esta ética se construye a partir de la educación (Acurio, 2012).

Educación y la formación del sentipensar y la comoscimiento

A través de la historia, los pueblos americanos han resistido la gran maquinaria capitalista, además de los procesos deshumanizantes de los cuales han sido víctimas. Esta represión conllevó a una liberación de pensamiento y la escuela puede ser la herramienta clave para obtener la emancipación a este modelo que ha generado destrucción y miseria a su paso, ya que su ideal es la mercantilización de todo alrededor (naturaleza, humanos, derechos, etc.) y a través de su implementación ha impactado en una vida digna solo para algunas personas, mientras que la gran mayoría sufre sus inequidades e injusticias (Pallasco, 2012). Por otra parte, el cosmocimiento hace referencia a que no es solamente el conocimiento del ser humano, que en la cultura antropocéntrica se asocia a poder y prestigio social, sino al conocimiento de todos los seres visibles e invisibles, orgánicos y no orgánicos, tangibles e intangibles, mientras que el término sentipensar nace a partir de una concepción holística, entendido como el proceso mediante el cual se trabaja conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (Bobatto et al., 2020). Esto indica que debemos conocer la

naturaleza, sentir sus necesidades, cumplir con los deberes como seres vivos, para fomentar su cuidado, poner la vida como eje central y la base de la economía, realizar una transformación social, mejorando la calidad de vida de las poblaciones y dejando de lado el individualismo, es decir, el “vivir mejor” por una nueva perspectiva del buen vivir (Houtart, 2011).

Por motivo de la ausencia estatal, la educación juega un papel importante en la construcción de este nuevo pensamiento, entre los que se puede destacar la actualización del currículo y la participación activa en el desarrollo de los territorios a nivel local, regional y nacional. Esto trae consigo una serie de responsabilidades y exigencias, como la búsqueda de nuevos contenidos y metodologías que trasciendan a las comunidades, a través de las redes de conocimiento. Es importante señalar que la diversidad cultural debe ser pilar fundamental en esta nueva educación, ya que es la expresión de identidad que permite la reorganización del poder y con ello el desarrollo en comunidad (Acurio, 2012).

La educación como revolución social es una respuesta a la crisis del sistema capitalista, por lo que genera una oportunidad para luchar por los derechos de las comunidades que han sido suprimidos a través de la historia. Por lo tanto, la escuela se convierte en una herramienta para la emancipación social y la liberación de pensamientos, respecto a las injusticias sociales a la que han sido sometidas los pueblos americanos (Pallasco, 2012). Las escuelas son agentes de cambio que involucran además del aprendizaje académico, la experiencia, la vida en comunidad, que también hace parte fundamental en el desarrollo económico, social, político y cultural, a nivel local, regional y nacional. Se trata de pensar en potencializar el aprendizaje, la creación y la utilización de saberes, conocimientos, técnicas, artes y cultura, y con ello afianzar a la escuela como generadora de comunidades en las que se desarrollen objetivos que beneficien a todos por igual, sumados a la lucha por las injusticias sociales (Crespo, 2012).

La escuela es el *clinamen* que permite romper la estructura tradicionalista y el modelo capitalista irracional, mismos que están llevando al exterminio de la humanidad y de la naturaleza. Por lo tanto, el docente debe buscar estrategias y construir con ayuda de la comunidad una escuela innovadora, basada en la realidad que propenda la búsqueda de una sociedad justa y equitativa que tras-

cienda con la pedagogía, el accionar y la vida práctica del docente, para transformar la sociedad y frenar el sistema de explotación actual (Pallasco, 2012).

El panorama actual de América latina, al analizar el sistema de opresión en el que está imbuido, nos lleva entonces a reflexionar sobre la obligación que tenemos los docentes, desde la educación, a despertar el interés de soñar colectivamente, promover una conciencia crítica, formar una conciencia revolucionaria, y así lograr incentivar un movimiento de transformación, que busque liberar la conciencia, derribar límites preestablecidos por la clase opresora, y que permita cortar las corrientes que producen las injusticias sociales en Latinoamérica (Freire, 2015).

En consecuencia, la educación y los docentes estamos llamados a brindar las herramientas de transformación social, dar esperanzas a los que han sufrido por la gran maquinaria capitalista que tanto ha destruido, y que actualmente nos brinda un panorama desolador, sin futuro, con problemas ambientales heredados por la conciencia del consumismo y la destrucción de la naturaleza; es nuestra obligación ética y moral de despertar la mente, dar la libertad de pensamiento, concientizar a la población de producir la mutación cultural, de romper estereotipos y buscar la tan anhelada justicia social. Como lo expresa Freire, “es darle a los estudiantes la necesidad de recuperar la esperanza, la alegría de aprender, la curiosidad, la imaginación creadora y el gusto de enseñar” (2015, p. 73). Es transmitir nuestra pasión por enseñar, por liberar las mentes, luchar contra las hegemonías, ayudar a la construcción de sueños posibles, llevar a la comunidad a la transformación cultural, y con ello alcanzar la justicia social que ha sido arrebatada por las clases sociales superiores en Latinoamérica.

Conclusiones

La presente situación que vive la humanidad nos ha mostrado realidades que eran imperceptibles ante nuestros sentidos. Estas dificultades nos muestran el papel importante que tienen la educación, la familia, la vida en comunidad, en la construcción de políticas públicas en las que se busque un bien común, una equidad social, un uso racional de los recursos y un crecimiento racional de la población humana. También es importante resaltar que las instituciones educativas son un espacio de intercambio intergeneracional. Por lo tanto, después de afrontar esta pandemia, lo que esta nos sugiere es la necesidad de hacer modificaciones en la estructura actual, a través de estrategias como la educación de la paradoja en dinámica transformativa, la práctica docente, la cualificación docente, además de colocar al sujeto como centro del proceso, no solo en la transmisión de conocimiento, sino como un agente crítico, transformador de la realidad social, capaz de solucionar los problemas de su entorno y, lo más importante, que aprenda a vivir en comunidad, y así garantizar la supervivencia de nuestra especie, claro está, en un equilibrio con la naturaleza.

La realidad que se está viviendo es producto de la acelerada explotación de la naturaleza; es un grito desesperado de la Tierra y de todas las formas de vida, mostrándonos que es el momento de cambiar los paradigmas y las políticas del capitalismo, que han generado un desarrollo sostenible solo para algunas poblaciones. Es el momento de analizar otros horizontes, de asumir nuevas propuestas locales, en las cuales se fundamente la relación entre la humanidad y la naturaleza, esto es, un acercamiento al conocimiento entre lo humano y lo social, reconociendo la pluralidad. Una propuesta novedosa es la epistemología del sur, la cual busca romper con los métodos tradicionales y con el pensamiento único, privilegiando las metas colectivas del buen vivir, la búsqueda de la armonía con la naturaleza, con el planeta, con una sociedad justa con conocimiento asequible. Es preciso a su vez dejar de lado el modelo actual de competencias, que da prioridad a al éxito económico, mismo que está acabando con todas las formas de vida existentes y que nos conllevará a una extinción masiva. Es importante realizar las siguientes preguntas: ¿la educación actual se enfoca en las necesidades del bienestar de la comunidad, o, por el contrario, en los caprichos del poder capitalista?, ¿estamos educando para un despertar

social hacia el buen vivir, o solo realizando que el conocimiento, la técnica, la disciplina, sean las que determinen las clases sociales para el vivir mejor?

La educación será una herramienta fundamental para lograr los objetivos del buen vivir. Por lo tanto, el papel de la escuela deberá fomentar la participación activa de las comunidades, con el fin de gozar sus derechos, reconocer la interculturalidad, el respeto por la diversidad y la convivencia armónica con todos y la naturaleza, es decir, vivir diferente, pero siendo iguales. Todo esto conllevará a valorar la plurinacionalidad que incrementará el amor propio por nuestra nacionalidad y, lo más importante, cuidar, comprender y valorar el hecho de pertenecer a la naturaleza. Para lograr esto se hace necesario cuestionar los paradigmas tradicionales existentes, realizar una reestructuración al currículo, reconocer la diversidad para que sea una fuente de enriquecimiento para el sistema educativo. También es importante que la educación promueva la formación de sociedad por medio del diálogo y a través de la valoración del aprendizaje con base en la experiencia; que afiance la relación del ser humano como parte del entorno natural y social a nivel de especie integradora de la naturaleza. Otro aspecto importante es garantizar que el aula de clases sea un espacio de escucha con una comunicación abierta, donde todos los miembros de la comunidad educativa se respeten, se apoyen y se quieran, es decir, fomentar un clima social y de motivación, valorando la experiencia de los demás. Esto se logra con la tarea del docente a través del respeto, por la implementación de una praxis dialógica basada en la pregunta y, sobre todo, en la valoración de la diversidad. Este nuevo paradigma, creado por los pueblos americanos, vislumbra una comunidad en la que todos los miembros gocen de las equidades sociales, esto es, una felicidad individual que se consigue a través de una felicidad colectiva es una propuesta para cambiar la filosofía del mundo, construyendo una comunidad crítica, con sueños posibles para producir una mutación cultural y obtener la justicia social en Latinoamérica.

Estrategias didácticas

- Aplica una encuesta sobre las necesidades dejadas por la emergencia sanitaria del COVID-19 en una institución pública y en una privada. Luego realiza el análisis comparativo y construye una reflexión de cómo la educación puede contribuir a minimizar los impactos encontrados en el estudio. Con base a la lectura sobre educación siglo XXI, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué diferencias y semejanzas encuentras en la realidad hallada en la población de estudio?

2. ¿Qué estrategia puedes aportar para cambiar los estereotipos de la educación actual?

3. ¿Cómo puedes contribuir desde el aula de clases para romper con los paradigmas encontrados?

- Consulta el currículo escolar de una institución educativa, y realiza luego un análisis sobre el ajuste al contexto enmarcado por la comunidad educativa. Compara los modelos y estrategias empleadas por los docentes en la forma de enseñar a los estudiantes y argumenta qué estrategias relacionadas con la lectura sobre epistemologías emergentes se pueden implementar en la comunidad educativa para dar solución a ciertos problemas sociales del contexto.

- Realiza un estudio sobre la precepción de la comunidad educativa (docentes, padres de familia, estudiantes) del papel de la escuela en la solución de problemas sociales. Luego construye una reflexión con los datos obtenidos, respondiendo a las siguientes preguntas:

1. ¿Pueden la educación y la escuela contribuir a la transformación social?

2. ¿Qué estrategias puedes proponer para alcanzar los objetivos planteados en las nuevas pedagogías latinoamericanas?

3. ¿Desde la actividad docente que pretendes desarrollar o te encuentras desarrollando, estás aportando al cambio social o a la explotación capitalista del contexto local?

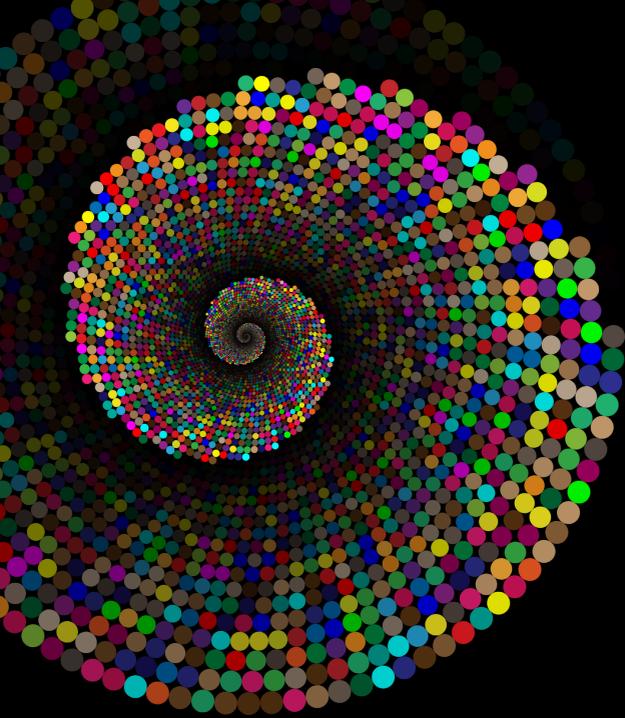
Referencias

- Acurio, D. (2012). Educación para el buen vivir: aproximaciones y distancias. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 111–115). Contrato Social por la educación.
- Arroyave Giraldo, D. I. (2020). Guía seminario de línea de investigación: Estudios críticos sobre educación y currículo [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Barreto Cruz, M. A., y Arroyave Giraldo, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. I. Arroyave Giraldo (Ed.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, lecturas desde la complejidad*. (pp. 61–82). Editorial Bonaventuriana.
- Bobatto, M. B., Segovia, G., y Rosas, S. M. (2020). El Buen Vivir, camino del Movimiento Mundial de Salud de los Pueblos Latinoamérica hacia otra alternativa al desarrollo. *Saúde em Debate*, 44 (1), 24-36. <https://doi.org/10.1590/0103-11042020s102>.
- Boff, L. (2011). La era ecológica: el retorno a la tierra como patria/ patria común. En J. Rodríguez y J. Gallegos (Eds.), *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres* (pp. 23–51). Editorial Trotta.
- Bozkurt, A., y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.
- Bravo, M. T. (2020). Un breve respiro de la naturaleza. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 280–288). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carbonell, E. (2020, 13 de abril). La Covid-19 es el último aviso y, sin conciencia crítica de especie, a la próxima la humanidad colapsará. *Público*. <https://www.publico.es/entrevistas/entrevista-eudald-carbonell-covid-19-aviso-conciencia-critica-especie-proxima-humanidad-colapsara.html>.

- Cervantes Holguín, E., y Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/1015366/riejs2020.9.3.001>.
- Cifuentes, S. (2018). Buen vivir en Colombia, una apuesta de vida desde el campesinado Catatumbero [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomas de Aquino].
- Córdoba, F., Lara, F., y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 81-92. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Crespo, C. (2012). Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y Buen Vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 68-74). Contrato Social por la educación.
- de Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289-294). Universidad Nacional Autónoma de México.
- de Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal. En J. Gandarrilla (Ed.), *Una epistemología del sur* (pp. 183-194). Editorial Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo veintiuno.
- Friggeri, F. P. (2021). Buen vivir y socialismo indoamericano una búsqueda epistémico-política. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(105), 1-17. <https://doi.org/10.1590/3610513/2020>.
- García-Romero, D., y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje en aprendizaje-servicio universitario: Una revisión teórica. *Educación xx1*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22716>.
- González-Torre, Á. (2019). La globalización en Boaventura de Sousa Santos. *El papel de la epistemología del Sur y de América Latina. Derechos y libertades*, 40(Época II), 109-150. <https://doi.org/10.14679/1112>.

- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista de Filosofía*, 28(69), 57-66. <http://hdl.handle.net/10469/3523>.
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3e), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>.
- Mendicoa, G. E. (2019). Hacia una Epistemología del Sur II actores y perspectivas mercosureñas del desarrollo en un contexto de reconfiguración regional. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 9(17), 263-271.
- Millán, T., Heresi, C., Diaz, F., Weisstauba, G., y Vargas Catalán, N. (2020). La pandemia COVID-19 como oportunidad de reflexión en Educación en Ciencias de la Salud. *Revista chilena de pediatría*, 91(4), 489-491. <https://doi.org/10.32641/rchped.vi91i4.2784>.
- Mora, G. J. P. (2021). La pedagogía en tiempos de pandemia covid19: emergencia de la pedagogía transmoderna. *Plumilla Educativa*, 27(1), 129-145.
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>.
- Niño, Y. (2017). Ecología de saberes y pedagogía: una crítica sociocultural frente a la crisis capitalista en Latinoamérica. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 20(20), 145-161. <https://doi.org/10.22267/rhec.172020.6>.
- Niño Arteaga, Y. (2019). La ecología de saberes en el campo de la educación latinoamericana. *Quastiones Disputatae-Temas en Debate*, 12(25), 71-88.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). *Replantar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Biblioteca Digital de la UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/replantear-educacion-ESP.pdf>.
- Pallasco, M. (2012). Educación y el buen vivir. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 117-123). Contrato Social por la educación.

- Piedrahita, J. A. (2020). La descolonización epistemológica y la educación política en Colombia. Hacia una perspectiva ciudadana del buen vivir. *Foro de Educación*, 18(1), 47-65. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fde.720>.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.il.1502.
- Ribadeneira, K. (2020). Buen Vivir: Críticas y balances de un paradigma social en construcción. *Diálogo Andino*, 62, 41-51. <http://dialogoandino.cl/index.php/numero-62-2020-1-2/>.
- Rodríguez, E. (2017). La ecología de saberes en la sistematización de experiencias educativas como una apuesta pedagógica decolonial. *Intersticios de la política y la cultura*, 6(11), 219-232. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/index>.
- Sandoval, A. (2021). Juventud y cuidado de la vida: ejes epistémicos para una propuesta pedagógica situada. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 119-142. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.91>.
- Torres-Solís, M., y Ramírez-Valverde, B. (2019). Buen Vivir y Vivir Bien: alternativas al desarrollo en Latinoamérica. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 69, 71-97. <https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2019.69.57106>.
- Urrego-Rodríguez, J. H. (2020). Las luchas indígenas por el derecho fundamental a la salud propio e intercultural en Colombia. *Saúde em Debate*, 44(1), 79-90. <https://doi.org/10.1590/0103-11042020s106>.



Educar para una humanidad más humana, justa, progresista y solidaria

*Maribel Botero Botero*²⁰

²⁰ Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. ORCID: 0000-0002-3052-2307. Correo electrónico: maribelbotero1@hotmail.com.

Introducción

Las primeras líneas del capítulo se escriben a partir de lo paradójico que resulta que un diminuto e invisible virus, el cual es posible imaginar en todas partes, haya develado no solo condiciones extremas de pobreza, inequidad, desigualdad continua y creciente —brechas existentes entre los que tienen y los que no, entre lo urbano y rural—, sino también cuán frágil y destructivo ha sido el estilo de vida del ser humano tanto con el planeta como consigo mismo. No obstante, frente a la anterior realidad, la Tierra optó por pronunciarse en voz alta, haciendo un llamado al ser humano a visionar nuevas formas de pensar, de actuar y de relacionarse con él mismo, el otro y el mundo natural. No existe la menor duda que la anterior realidad exige de un cambio de pensamiento traducido en acción, para el cual se plantea la existencia de una escuela abierta al cambio, instituida para todos, articulada a los desafíos de la sociedad actual, contextualizada a la cotidianidad y, por ende, de una educación más humana, justa, progresiva y solidaria.

En un segundo momento de reflexión en el capítulo, se visiona la necesidad de un cambio de paradigma, evidente a partir de las crisis a las que asiste la humanidad y en el cual corresponde al ser humano modificar hábitos de vida, definir e instaurar formas más sensatas y racionales de residir en el planeta y abolir los delirios de grandeza, soberbia y poderío hacia él. En este sentido, se propone y se hace necesario escuchar y conocer otras voces, historias, saberes y prácticas ancestrales que rescatan de las sombras otras visiones y que nos pueden transmitir pensamientos más conscientes con nuestro mundo, adaptables a nuestro compromiso con la sociedad y consecuentes con los avances de la ciencia y tecnología.

Finalmente, se deroga a la escuela, de la mano de la educación, la tarea de gestar la existencia de un nuevo paradigma. Es momento de que la escuela asuma una educación conducente a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y humana, en donde la diferencia pueda vivirse con dignidad e igualdad. Una educación que acoja diversas formas de pensar, de saber, de conocer y de comprender el mundo, otras formas de aprender y de vivir en relación con la naturaleza, en las que prime lo comunitario, se reconozca en la diversidad la gran riqueza de la cultura, sumada a la gran variedad de expresiones con las que cada pueblo alimenta el acervo cultural de la humanidad y complementa la obra del creador.

Un virus que hizo visible lo invisible

El COVID-19 no solo aparece como una pandemia que permite visibilizar un sinnúmero de carencias en relación con la salud, la ciencia, la economía, la política y la educación, sino como una oportunidad para que el ser humano se piense en relación consigo mismo, con el otro y con el medio ambiente, asunto que exige de un proceso de adaptación al cambio desde la apertura, la sensibilidad, la disposición y la voluntad. Al respecto, Iglesias et al. señalan que “sucesos históricos críticos de inflexión, como la pandemia COVID-19, nos advierte de nuestras fragilidades, nuestros defectos y debilidades; pero también, humildemente, de nuestras fortalezas y potencialidades” (2020, p. 193).

El principal reto es darse cuenta de que todo cambió y que el sistema educativo no es ajeno a esta realidad. De repente, la vida de las familias, maestros y estudiantes dio un giro inesperado, pues sus prácticas, rutinas, hábitos y costumbres debieron modificarse para dar continuidad al proceso formativo de los niños y jóvenes desde casa e intentar garantizar la cobertura y la permanencia en el sistema. La anterior realidad exige escuchar llamados, visibilizar dificultades y traducirlas en oportunidades para implementar un currículo pensado desde la visión de una educación a futuro, demandada por la humanidad del presente. Esto último amerita considerar un nuevo escenario para la formación: una formación no ajena a la realidad y en donde lo fundamental sea la naturaleza de lo humano en relación con la dignidad.

Un análisis de las realidades puestas en evidencia durante este tiempo de pandemia puede pensarse desde dos perspectivas. Por un lado, este tiempo

hizo más evidentes las condiciones de inequidad, vulnerabilidad, pobreza y precariedad existentes a nivel mundial y que en muchas ocasiones acompañan la prestación del servicio educativo, señalando no solo la ausencia de conectividad, el equipamiento tecnológico, que ya de por sí representa una brecha enorme entre lo rural y lo urbano, sino también el reconocimiento de indicadores más sencillos y que han sido poco visibilizados al pensar el proceso de educar. Por ejemplo, la soledad en que se forman algunos niños y jóvenes, los ambientes en donde el conocimiento es poco valorado, la ausencia de libros en los ambientes familiares en los que los niños y jóvenes habitan, el bajo nivel educativo de algunos padres de familia y cuidadores e incluso el caso de algunos niños y jóvenes que aun en condiciones tan adversas solo cuentan con la escuela como ambiente protector y son sus útiles escolares, cuadernos y lápices, los únicos aliados en este proceso.

De otro lado, y más allá de los grandes esfuerzos de las instituciones de educación por generar formas de conexión, de comunicación, de contacto, flujos de información, la escuela, sin lugar a duda, hizo sentir todo el peso de su ausencia. La soledad de la escuela que se ha sentido revela su intrínseca esencia comunitaria. Para Freire, “la escuela es [...] el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos [...] Escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima” (1989, p. 8).

Antes que ser un lugar para el aprendizaje, la escuela es un escenario en donde la vida fluye en toda su pluralidad, un lugar en donde se tejen infinidad de relaciones y en donde se acentúa el carácter socializador de los individuos, al posibilitarse la adaptación a nuevas formas de vivir, de sentir, de pensar y de actuar. Según Porlán:

las relaciones humanas que se establecen en el contacto directo son más ricas y complejas que las que se producen a distancia. Como sabemos, el cerebro humano procesa mucha más información de la que le llega por transmisión verbal, siendo la comunicación no verbal (gestual, auditiva, corporal, etc.) una parte esencial del diálogo entre las personas. Las pantallas limitan en exceso dicha comunicación y condicionan la espontaneidad y el flujo de sensaciones, pre-

dominando la frialdad y la distancia frente al acercamiento, la empatía y el acompañamiento. (2020, p. 5)

No basta solo con reconocer las limitaciones que en materia educativa y que en relación con la prestación de un servicio educativo de calidad fue posible visibilizar a partir de la pandemia, se trata de que, a partir del reconocimiento de todas estas limitaciones, se logre mejorar la equidad educativa a través de la definición e implementación de estrategias, planes, programas y acciones que logren llegar a las comunidades más vulnerables, con el propósito de crear más y mejores condiciones para el aprendizaje.

En consecuencia, una educación postCOVID-19 debe plantearse a partir del reconocimiento de la dignidad de las personas, de la modificación de las relaciones del ser humano con la casa común y de la contextualización de la enseñanza a partir de la lectura e interpretación de la realidad. Se trata de que la escuela recobre su esencia, abra nuevamente sus puertas hacia la alegría desde la diversidad y pueda generarse el aprendizaje desde lo colectivo y en relación con la singularidad.

La naturaleza se pronuncia en voz alta

Imagino al mundo en un regreso a la tierra,
al lugar en donde todo se renueva constantemente;
pienso en un retorno a lo propio, al hogar, al jardín que pide que lo cuiden,
a ese lugar de amor donde una mano cuidadosa protege todo lo que existe.

(Echeverri, 2020, párr. 6)

La aparición de un virus microscópico no solo significó la lente que permitió visibilizar la gran cantidad de problemáticas existentes a nivel mundial en materia educativa, política, científica, ambiental, social, mismas que, aunque siempre han existido, han pasado desapercibidas por aquellos que gobiernan solo bajo intereses capitalistas, sino también el insumo que ha permitido traducir en voces los reclamos, llamados, quejas y clamores de la madre naturaleza.

El ser humano siempre se ha considerado superior frente a los demás seres que habitan el planeta. Por esta razón, a lo largo de su existencia ha demostrado un carácter dominante, irracional y en algunos casos cruel con los demás individuos que residen en el mundo y con el uso de los recursos que ha tenido a su disposición para satisfacer sus necesidades. Pocas veces ha escuchado los clamores y reclamos de la naturaleza, quien le ha expresado la necesidad de un cambio de actitud en relación con sus actuaciones hacia ella.

Fue a través de la pandemia del coronavirus que la naturaleza se pronunció en voz alta, pidiendo una tregua e hiriendo el orgullo humano de superioridad en relación con los demás seres, y siendo el confinamiento el único espacio en que ha podido dar un pequeño respiro para seguir soportando a la especie humana. Este respiro no es suficiente para la sustentabilidad del planeta, pues amerita un cambio de perspectiva en la forma en que se habita el único mundo que se tiene y que el ser humano no ha hecho consciente.

Hoy más que nunca el medio ambiente se encuentra deteriorado y es evidente la culpabilidad del ser humano frente a este flagelo, ya que en su afán de acumular riqueza y poder se ha encargado de poner en riesgo la armonía del planeta. En muchas ocasiones le ha concedido a la ciencia la facultad de modificar y transformar el medio a su antojo y ha establecido un modelo económico capitalista basado en el consumismo, el tener, la destrucción y el poder. No se trata de culpar al modelo capitalista de las graves problemáticas en materia ambiental, pero sí a aquellas personas que lo promueven, lo ejecutan y no ejercen ningún tipo de control sobre él. De acuerdo con de Sousa:

superaremos la cuarentena del capitalismo cuando seamos capaces de imaginar el planeta como nuestro hogar común y a la naturaleza como nuestra madre original a quien le debemos amor y respeto. No nos pertenece. Le pertenecemos a ella. Cuando superemos esa cuarentena, seremos más libres ante las cuarentenas provocadas por las pandemias. (2020, p. 85)

Es evidente la extralimitación del ser humano en la explotación de los recursos naturales disponibles para su existencia. Como consecuencia, no solo se derivan graves problemáticas en materia ambiental, tales como el calentamiento global y la pérdida de la biodiversidad, sino también en materia de

salud, con la emergencia de enfermedades que amenazan el bienestar de la población, la economía y la estabilidad social. En un mundo interrelacionado como el actual, en concordancia con Bravo, “lo que resulta indiscutible es que son nuestros hábitos y comportamientos los que nos ponen en peligro. Porque detrás de esta pandemia se encuentra la destrucción del medio ambiente que hemos propiciado” (2020, p. 284).

Es impensable cómo un virus tan pequeño puede llegar a debilitar la economía a nivel mundial, misma que se ha encargado de atentar contra la naturaleza de manera indiscriminada, absurda y sin límites. A raíz de toda la problemática generada a nivel mundial por la aparición repentina de la enfermedad del coronavirus, se hace necesario pensar en la definición de nuevas formas de vida que permitan no solo hacer frente a futuras enfermedades, sino establecer relaciones más armónicas para con la naturaleza. Le corresponde al ser humano pensarse en relación con el modelo social y económico que ha adoptado, asumir posturas críticas, tomar decisiones responsables e informadas y orientar sus acciones hacia un desarrollo sostenible y sustentable del planeta.

El deterioro ambiental que está a punto de colapsar el mundo debería ser entendido como un llamado o clamor de la naturaleza a modificar los hábitos y comportamientos del ser humano en relación consigo mismo, con el otro, pero sobre todo con la madre Tierra, quien en múltiples ocasiones ha manifestado en voz baja estar inconforme con las relaciones que las personas tienen con ella, pero que ahora le ha tocado pronunciarse en voz alta para ver si de esta manera logra ser escuchada.

Desde la escuela puede pintarse una educación más humana en tonos verde y azul

Una educación humanizadora es el camino a través del cual ser humanos y mujeres pueden tomar conciencia de su presencia en el mundo, de la manera en que ellos y ellas actúan y piensan cuando desarrollan todas sus capacidades, teniendo en cuenta sus necesidades, pero también las necesidades y aspiraciones de los demás.

(Paulo Freire, 1989, p. 3)

Bajo un interés capitalista, movido por el deseo de riqueza y poder, el ser humano no solo se ha encargado de agudizar las condiciones de inequidad y pobreza en el mundo, sino también de opacar los colores verde y azul de la naturaleza. Así, se ha hecho el sordo frente a los reclamos de la madre Tierra y sus acciones hacia ella ponen en juicio su carácter racional.

Ya se ha advertido que es urgente un cambio de pensamiento traducido en acción, el cual amerita ser pensado a partir de una educación para la diversidad, inclusiva, basada en el respeto y consecuente con la protección de la naturaleza, de manera que la escuela logre convertirse en un escenario que oriente la formación a partir del reconocimiento del otro como sujeto y cuya misión sea la constitución de personas más dignas, buenas, sensibles, cultas, humanas y respetuosas consigo mismas, con los demás y con el entorno natural. “Apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI” (UNESCO, 2015, p. 36).

En el ámbito educativo en específico, se habla de manera frecuente de la necesidad de cambio: en el docente, en el estudiante, en la relación docente estudiante, en la metodología, en los ambientes de aprendizaje, en los recursos para el aprendizaje, en los planes de área, mallas curriculares, entre otros. Lo anterior tal vez con el propósito de intentar responder a las demandas de la sociedad, condicionadas por el avance en el tiempo. Ahora, ¿cómo educar con una visión humanista la humanidad del presente de manera que pueda desenvolverse en una sociedad cambiante? Tal y como lo expresa de Alba:

Desde lo educativo, se muestra la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia la construcción de otra era de la humanidad. (2020, p. 109)

En consecuencia, responder al anterior interrogante implica pensar no solo en una mejor formación de los docentes, en la búsqueda de nuevas estrategias de aprendizaje que permitan construir el conocimiento a partir de la interacción maestro-estudiante, en la contextualización de los saberes a la realidad de los estudiantes, en el reconocimiento de los saberes ancestrales o prácticas cul-

turales propios de las comunidades, sino también en una transformación de las formas de relación de los individuos para consigo mismo, el otro y el medio ambiente.

Aunque debe pensarse en un cambio desde una visión de mundo, el desafío para la educación, en tanto permite la actuación sobre la formación y el desarrollo del ser humano, radica en instituir un hacer pedagógico capaz de trascender las prácticas escolares hacia una formación más humana. De acuerdo con Ruiz:

Afrontar la “nueva situación” que nos ha traído la pandemia requiere un rearme ético, un equipaje que nos prepare no tanto para “saber” cómo abordar la situación, sino la fortaleza y el coraje para dar paso a una nueva “civilización” que nos reconcilie con nosotros mismos, con los otros y con la naturaleza. (2020, p. 28)

El desafío continúa siendo la existencia de una escuela acoplada a los desarrollos académicos, políticos, científicos, sociales y tecnológicos de la actualidad, a la que le hace falta reconocer la necesidad de una educación para todos, es decir, una escuela abierta al cambio, que contextualice su enseñanza a la cotidianidad y que se piense a sí misma desde procesos continuos de reflexión e investigación pedagógica.

Pensar la educación desde una visión humanista demanda ante todo reconocer a la persona como un ser de dignidad, que requiere ser educado en condiciones de igualdad, inclusión, aceptación y respeto a la alteridad. Se trata de pensar una educación que permita responder a las exigencias del mundo actual, no en relación con el aporte a intereses capitalistas, sino una educación al servicio de la humanidad, posibilitada a partir del desarrollo de saberes y competencias en contexto. Al respecto, Villagómez y Cunhas de Campos (como se citó en Barreto y Arroyave, 2020) plantean que:

se requiere, en suma, de alternativas pedagógicas, de la esperanza, de la utopía, del sueño de un mundo mejor, de respeto a las diferencias, de transformación de la realidad, de la libertad, de emancipación, vinculadas a la educación comunitaria, a la pertinencia social, cultural, lingüística, a la autodeterminación y autonomía docente y escolar, de la práctica de la interculturalidad.

En coherencia con la visión de una educación humanista, se hace necesario repensar la significación del conocimiento, en tanto se desvirtúa su carácter transmisionista para convertirse en un conocimiento elaborado a partir de la vivencia, la experiencia y las necesidades propias de la comunidad. En este sentido, es fundamental revisar la esencia y finalidad de la pedagogía y la formación de docentes. El maestro debe formarse para posibilitar el aprendizaje, reconocer la diversidad, fomentar prácticas inclusivas, en competencias ciudadanas y para el cuidado y conservación del mundo natural. Le corresponde fomentar la autoestima y la autonomía en los estudiantes, mediante la creación de ambientes de aprendizaje seguros, basados en el respeto y el buen trato, hacer uso de diversas estrategias pedagógicas y didácticas, poseer buenas relaciones con sus colegas, padres de familia y estudiantes, seleccionar los contenidos adecuados y adaptarlos a la cotidianidad de los educandos, vincular las tecnologías y diversos materiales a sus prácticas académicas, además de estar dispuesto a aprender y formarse de manera permanente (UNESCO, 2015).

Tejiendo un paradigma que valore la trama de relaciones que se hilan desde la complejidad

El mundo es tan delicado y complicado como una telaraña.
Cuando tocamos un hilo hacemos vibrar todos los otros.

(Londoño, 2006, p. 17)

Thomas Kuhn (como se citó en Arroyave, 2020) atribuye dos sentidos a la palabra paradigma. En sentido amplio, paradigma es “toda una constelación de opiniones, valores y métodos, etc. Compartidos por los miembros de una sociedad determinada” (p. 8); y en sentido un poco más estricto, un paradigma corresponde a “los ejemplos de referencia, las soluciones concretas de problemas tenidas y consideradas como ejemplares y que sustituyen a las reglas explícitas en la solución de los demás problemas de la ciencia normal” (p. 8).

En este sentido y teniendo en cuenta que Boff (2011) define paradigma como un modelo que de forma sistemática y organizada establece la manera en que el ser humano se relaciona consigo mismo y con todo lo que le rodea, y considerando que son patrones de valoración, definición y acción sobre el contexto circundante, hoy más que nunca se hace necesario repensar las relaciones que

el ser humano ha establecido consigo mismo, con el otro y con su casa común, con el propósito de posibilitar el surgimiento de un nuevo paradigma desde una visión más humana y racional.

El paradigma dominante al que asiste la humanidad se ha caracterizado por entender el mundo y la naturaleza como grandes despensas de recursos y materiales, que los seres humanos toman, en muchas ocasiones, de forma indiscriminada e irracional, no solo para satisfacer sus necesidades, sino para intentar saciar sus deseos de riqueza y poder, mediante acciones de las que se derivan consecuencias funestas para la salud humana, la armonía y estabilidad del planeta.

Desde lo individual, en muchas ocasiones se desplaza la esencia del ser hacia el hacer o el tener, el concepto de identidad se traduce en responder a tendencias impuestas por una sociedad marcada por el materialismo y el propósito de vida se reduce a estar a la vanguardia de lo impuesto por la ciencia y la tecnología, y desde lo colectivo existe un sistema que promueve la organización productiva para el acaparamiento de capital desde muy pocas manos, lo que visibiliza graves problemáticas políticas, ambientales, económicas y sociales.

Es la crisis lo que hace evidente la necesidad de un cambio de paradigma y hoy, más que una necesidad, es una urgencia manifiesta el establecer una nueva manera de habitar el planeta, renunciando a cualquier forma de dominancia y poderío sobre él, para definir una relación sensata y razonada desde el reconocimiento de la multiplicidad de relaciones que se tejen entre todos los seres y su hábitat. El ser humano debe hacerse consciente de que todos los seres son hijos de la Tierra, que como hermano de todas las criaturas hace parte de una red que teje la vida en el planeta y que cualquier hilo que se rompa o salga de la red altera las condiciones en las que se mantiene en equilibrio o armonía. De acuerdo con Houtart, “el nuevo paradigma tiene que adoptar orientaciones opuestas a las de un capitalismo que está llegando al colmo de su carácter destructor y que, por consecuencia, es un instrumento de muerte, tanto por el planeta como por el género humano” (2013, p. 2).

Gestación como sinónimo de germinación o formación siempre da una idea esperanzadora de vida, y el hecho de reconocer que un nuevo paradigma se encuentra en este estado, hace pensar que sí es posible un cambio en la forma

en que el ser humano ha tejido sus relaciones con su hábitat natural. Se trata de reconocerle al planeta su condición de ser vivo, dejar la prisa para volver a sensibilizarse con la riqueza de colores, formas, sonidos, diseños, olores y sabores que solo es posible encontrar en el mundo natural. Houtart lo entiende de esta manera:

El nuevo paradigma plantea como opción fundamental, una dinámica social equilibrada entre personas, géneros y grupos sociales, en armonía con la naturaleza, para promover la vida y asegurar su reproducción. Se trata de vivir bien, de cumplir con el Bien Común de la Humanidad, lo que implica, como primer paso, el respeto de la integridad de la naturaleza, como fuente de vida. (2011a, p. 19)

Para Boff, “la Tierra posee su identidad y autonomía como un organismo extremadamente dinámico y complejo” (2011, p. 11). Desde la anterior perspectiva, corresponde al ser humano sensibilizar los sentidos para descubrir la extraordinaria belleza que se esconde detrás de su identidad y poder percibir en su autonomía las relaciones tan complejas y maravillosas que se tejen entre todas las criaturas existentes. El agudizar la vista le permitirá contemplar el despertar y adormecer de la naturaleza cada día, el escuchar con atención develará la magia que se oculta detrás de cada sonido, el estar en silencio le sorprenderá cuando la naturaleza se pronuncie, el aspirar su olor dará cuenta de su bienestar o malestar y el tocar o acariciar pondrá de manifiesto la textura y suavidad del hilo con que han sido tejidas las puntadas que demarcan las relaciones de todos los seres existentes. Al respecto, Boff afirma que:

En la base de esta nueva percepción se siente la necesidad de una utilización nueva de la ciencia y de la técnica con la naturaleza, a favor de la naturaleza y nunca contra la naturaleza. Se impone, por consiguiente, la tarea de ecologizar todo cuanto hacemos y pensamos, rechazar los conceptos cerrados, desconfiar de las causalidades unidireccionales, proponerse ser inclusivo en contra de todas las exclusiones, conjuntivo en contra de las disyunciones, holístico contra todos los reduccionismos, complejo contra todas las simplificaciones, De ese modo el nuevo paradigma comienza a hacer su historia. (2011, p. 12)

Es evidente que la noción de complejidad se hace presente en cualquier tipo de tejido y más aún en aquellas relaciones tan complicadas y sorprendentes que llegan a tejerse entre la diversidad de organismos vivos existentes y que por su misma naturaleza son difíciles de entender y descubrir.

En concordancia con Boff (2011), la complejidad exige otro tipo de racionalidad, de ciencia y de lógica. Se requiere de una ciencia que actúe a partir del reconocimiento del principio de la vida y de una lógica distinta que valore la complejidad de lo real. Desde la lógica, se hace necesario entender las relaciones de las realidades del universo, atendiendo a lo que define la identidad de cada ser, reconociendo lo que lo hace diferente, intentando confrontar la identidad con la diferencia, valorando la diversidad de posiciones y contribuciones e intentando poner a dialogar todas las relaciones tejidas y todos los seres relacionados desde la perspectiva de la inclusión. Y desde el punto de vista de la racionalidad, corresponde a los seres humanos acercarse al entendimiento de la esencia de todos los seres, desde el respeto por la complejidad de las relaciones y el conocimiento de la parte como componente de un todo y el todo presente en las partes. De acuerdo con Morin:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. (1999, p. 17)

Cuando los hilos se juntan, el saber se hace tejido y el tejido se hace saber

Lo que es diverso no está desunido, lo que está unificado
no es uniforme, lo que es igual no tiene que
ser idéntico, lo que es diferente no tiene que ser injusto.

(de Sousa, 2007, p. 44)

La existencia de diversidad de grupos humanos, poseedores de condiciones y prácticas sociales que han definido su identidad a lo largo de la historia y que los hacen diferentes de la sociedad, aduce no solo al reconocimiento de su ori-

gen, costumbres, historia, tradiciones y prácticas culturales, sino también al de las formas de conocimiento e ignorancia que logran consolidarse en dichas prácticas y en relación con la naturaleza. Desde esta perspectiva, la ecología de saberes debe entenderse como una contraepistemología, en donde el pensamiento ecológico reconoce la multiplicidad de pensamientos heterogéneos y destaca que interactúan y pueden generarse dinámicas interconexiones entre ellos. A partir de esta ecología, se posibilita al ser humano ampliar su visión de mundo en relación con lo que sabe y no sabe, identificando que aquello que no sabe hace parte de su ignorancia. Es evidente que a lo largo de la historia, el conocimiento científico adquirió un estatus de supremacía, acompañado de un posible menosprecio por algunas otras formas de conocimiento existentes. De acuerdo con de Sousa:

en muchas áreas de la vida social, la ciencia moderna ha demostrado una superioridad incuestionable con relación a otras formas de conocimiento. Hay, sin embargo, otras intervenciones en el mundo real que hoy en día son valiosas para nosotros y en las cuales la ciencia moderna no ha sido parte. (2009, p. 187)

Desde la anterior perspectiva, es importante reconocer el carácter utilitario del conocimiento generado por la ciencia, con valiosos descubrimientos en diversos campos para la humanidad y en relación con el cuidado de la vida del ser humano y del planeta en el que vive. Sin embargo, en muchas ocasiones a la actividad científica se le conceden usos inadecuados que derivan afectaciones no solo para los seres humanos, sino también para los demás seres existentes, los lugares y las complejas relaciones que se tejen entre los organismos vivos y no vivos que comparten un mismo hábitat. De acuerdo con Cedillo, “la ciencia misma exige la valorización de otros saberes humanos (éticos, estéticos, filosóficos, políticos, etc.) para no convertirse en un arma peligrosísima para la humanidad” (2009, p. 142).

La ecología de saberes reconoce la necesidad de ir más allá de la tendencia que considera el conocimiento científico como el único saber verdadero y promueve su interacción e interdependencia con otras formas y prácticas de saber. Es importante reconocer que la ciencia no tiene la respuesta y explicación para todas las preguntas y problemáticas que se plantea, pero que también existen otras formas de saber y conocer, que pueden aportar a su contestación o solu-

ción. Es aquí donde adquiere verdadera significación el interconocimiento en que se fundamenta la ecología de saberes y el superar tendencias exclusivistas en relación con otras formas y prácticas de saber y conocer. En consecuencia, y de acuerdo con Zuluaga-Duque, “el conocimiento se predica en plural. El científico, el filósofo, el humanista, el artista, el ser humano de fe, el ser humano de a pie, el chamán, el técnico; cada uno tiene conocimiento, pero de diferente tipo” (2017, p. 64).

¿Si no es ahora, cuándo?

Cambiar es difícil, pero es posible y urgente.

Freire (1997, p. 9)

Las crisis no solo surgen como épocas en las que nos vence el miedo y la desesperanza, sino como oportunidades para repensar los paradigmas a los que asiste la humanidad y visionar otros que emanen formas de pensar y accionar acordes con las necesidades de equilibrio natural que requiere la sociedad contemporánea. Las crisis provocadas por el capitalismo desmedido, como un modelo político, social y económico, han acentuado las condiciones de inequidad social, desigualdad, marginación y pobreza, han amplificado cada vez más la exclusión, el autoritarismo y la intolerancia, han pronunciado la destrucción del mundo natural por la demanda de acumulación de capital que cada vez se hace más evidente y han aumentado las brechas en las sociedades, quedando la riqueza sustentada en pocas manos, pero a partir de la explotación de la mayoría y de la madre naturaleza.

Para Houtart, “vivimos en efecto una crisis del modelo de desarrollo dominante, destructor de los ecosistemas y de las sociedades” (2011b, p. 36). Es inaceptable continuar bajo un modelo de desarrollo cimentado en la acumulación de riqueza y poder, ajeno al mundo de la vida, sostenido desde la individualidad y desconocedor de la relación ser humano-naturaleza. El vivir bajo un sistema capitalista, fundado bajo patrones de explotación, producción y consumo, sustentado por el desprecio al planeta que alberga el principio de la vida, condicionado por la desigualdad, el hambre, la pobreza, el cambio climático e inspirado por el interés propio, exige la existencia y concreción de

un nuevo paradigma establecido a partir del reconocimiento del carácter vivo del planeta y la multiplicidad de relaciones que se tejen en él.

En consecuencia, y como respuesta a las crisis derivadas por el sistema capitalista, surge en algunos países el buen vivir o vivir bien, como un nuevo modelo económico disyuntivo del capitalismo, en el que el desarrollo deja de centrarse en la acumulación de capital y bienes para dar prioridad a la vida, al ser humano y a la naturaleza. Para [Acosta \(2015\)](#), el buen vivir propone sociedades sustentadas en una vida armónica del ser humano consigo mismo, con sus congéneres y con la naturaleza, porque todos somos naturaleza y solo existimos a partir del otro.

Desde este modelo de desarrollo alternativo, se promueve una nueva sociedad garante de derechos. Tal y como lo plantea [Pallasco \(2012\)](#), el buen vivir es un modelo de desarrollo que concibe como centro al ser humano, con su entorno social y natural, y en donde se le reconocen gran cantidad de derechos, tales como la inclusión, la equidad, la salud, la educación, el trabajo, la vivienda digna y la seguridad social.

Lo anterior exige legitimar la educación como derecho fundamental de los seres humanos, reconocer el carácter vivo de la naturaleza como escenario indispensable para la vida de todas las especies del planeta y testigo de la complejidad de relaciones que se tejen en su interior e instituir una escuela abierta a todos los pronombres y pensada en, desde y para la diversidad.

Un lugar de puertas abiertas para todos los pronombres

Según [Robayo \(2013\)](#), la escuela como sistema se ha convertido en nuestro país en el factor más importante de inequidad social, en cuanto son marcadas las brechas existentes entre lo público y lo privado, lo rural y lo urbano. Así, se ha naturalizado el hecho de que un gran número de niños en condiciones de pobreza, quienes viven lejos o pertenecen a ciertas comunidades, no asistan a la escuela. Además, el ingreso a la educación superior se encuentra condicionado no por las capacidades, sino por el factor económico que en muchas ocasiones limita el ingreso solo a aquellos que poseen recursos, para dar continuidad a su proceso de formación profesional, y la calidad educativa se mide con

pruebas estandarizadas que homogenizan la exigencia, sin adecuar la escuela a las necesidades de cada contexto. En ese sentido, El Plan de Desarrollo Buen Vivir 2009-2013 (como se citó en [Arroyave, 2020](#)) señala que:

La educación contribuye a la construcción, transformación y replanteamiento del sistema de creencias y valores sociales y a la revalorización de las culturas del país, a partir del reconocimiento de la importancia de las prácticas sociales y de la memoria colectiva para el logro de los desafíos comunes de una nación. (p. 35)

Por lo anterior, no puede pensarse en una sociedad para el buen vivir sin construir una nueva visión de educación y, por tanto, de escuela. Surge la necesidad de legitimar una escuela innovadora, definida bajo políticas de gratuidad, fundada para todos bajo condiciones de equidad en relación con el acceso, la permanencia y las oportunidades, esto es, una escuela democrática, intercultural, que atienda a las necesidades de la población, que responda a los desafíos de la actual sociedad, sin poner en riesgo el equilibrio del planeta, capaz de rescatar la historia, los saberes y las prácticas ancestrales para enriquecer el acervo cultural e instituida como escenario para el ejercicio y la práctica de valores democráticos.

Desde el buen vivir, se visiona una educación que posibilite el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, consecuente con la formación en valores, la construcción de principios y de una identidad que oriente la toma de decisiones para la vida en sociedad, aspectos que de ninguna manera pueden ser medidos en pruebas censales. Al respecto, [Maturana y Nisis](#), en concordancia con el ideal de educación pensado desde el buen vivir, consideran:

Expresado de otro modo, educación tiene que ver con llegar a ser seres humanos, y el tipo de ser humano que llegamos a ser mientras aprendemos y enseñamos tiene que ver con la adquisición de las habilidades operacionales que se necesitan para vivir en el dominio particular de existencia en el que uno es un ser humano. En estas circunstancias, es tarea de los educadores hacer uso de la enseñanza, cualquier enseñanza, como un medio para educar en la creación del espacio viviente que llevará al estudiante a llegar a ser un ser humano responsable, socialmente consciente y que se respeta a sí mismo. (2002, p. 41)

Visionar un desarrollo equitativo, solidario y armónico exige de una educación en donde las posibilidades de realización del individuo sean iguales para todos, esto es, una educación pensada desde el contexto y para el contexto, que prepare a los niños y jóvenes para la vida en comunidad, para la comprensión de cómo se vive en cada territorio y con herramientas que les permitan transformar el entorno de acuerdo a sus deseos y necesidades, pero sin desconocer la armonía que debe existir en las relaciones consigo mismo, con el otro y con su ambiente natural.

Camino hacia un nuevo paradigma de la mano de la educación

El cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad, personal, social y ambiental.

(Boff, 2012, p. 22)

Pensar en un nuevo paradigma que se aleje del interés por el capital presume de la existencia de una nueva ética, una ética del cuidado, pensada no solo desde el cuidado de sí, sino también del cuidado de los otros y del mundo natural. Una ética del cuidado es una que se orienta a partir del desarrollo de acciones responsables, derivadas de la comprensión del mundo como una red de relaciones de que el ser humano hace parte y de donde surge la necesidad de un gran sentido de responsabilidad hacia los otros, desde el reconocimiento y cumplimiento de los derechos y deberes. Se trata de una ética en la que los derechos individuales converjan con las responsabilidades de la colectividad, bajo principios de ayuda y complementariedad. A su vez, una nueva ética demanda traspasar el reconocimiento de los derechos del ser humano para reconocer los derechos de la naturaleza y visionar una vida en armonía entre las personas y su hábitat.

A la apuesta por una sociedad del buen vivir, pensada desde la ética de cuidado, se une la educación como un bien público y una herramienta clave en la consolidación de una sociedad más justa y humana, fundada desde el reconocimiento de la dignidad en condiciones de igualdad. Según Crespo, “buen vivir conecta con una educación que se traduzca en el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos y contribuya a la calidad de vida” (2012, p. 69).

Lo anterior supone la definición de nuevas prácticas pedagógicas, en las que el ejercicio de la práctica se oriente desde una nueva visión de mundo y a partir de diversas formas de pensar, mirar, problematizar e intervenir la realidad, considerando las consecuencias derivadas de las acciones del ser humano. Tal y como lo plantea Acurio, “la educación necesaria para el buen vivir es una educación que genera sujetos socialmente responsables, corresponsables con el país. Sujetos que construyen otras relaciones entre sí” (2012, p. 112).

Corresponde al estado garantizar el derecho a la educación para todos los ciudadanos, definiendo planes, programas y acciones, encaminadas al acceso y permanencia de todos a una educación de calidad, tendiente a la formación de ciudadanos responsables socialmente y conscientes de sus deberes para consigo, con la sociedad y la casa común, y estructurada a partir de la contextualización de los contenidos educativos a las necesidades de la localidad. Por lo tanto, y en concordancia con Amend:

la contextualización de la educación debe responder a dos aspectos: por un lado, a la adquisición de conocimientos modernos que permitan al alumno interactuar con el mundo externo a su comunidad y, por otro lado, a la revaloración de sus propios conocimientos ancestrales a los cuales reconozca como parte importante de sí mismo. El conocimiento de ambos mundos permitirá al alumno convertirse en un protagonista activo en el proceso de adaptación y cambio para el desarrollo sostenible de su comunidad. (2016, p. 14)

En este sentido, es responsabilidad del maestro acercarse a la comprensión de la realidad en la que se forman los estudiantes, hacer evidentes aquellas situaciones de opresión que los acechan, proyectar expectativas de cambio y adentrarse en un mundo de posibilidades que se traduzcan en acciones para superarlas. Al respecto, Freire (2015) señala que soñar colectivamente surge como un gran desafío para la educación, en cuanto corresponde a los agentes del proceso educativo no solo visibilizar situaciones, problemáticas sociales y limitantes en las comunidades (denunciar), sino visionar y concretar acciones para tratar de superarlas (anunciar).

Es así como los maestros están llamados no solo a dejar volar la imaginación, a atravesar los límites de lo que existe y a viajar al mundo en donde se

hace posible lo imposible, sino a crear las condiciones necesarias para hacer realidad los sueños y trascender los límites de lo convencional y no viable. Tienen la facultad de soñar desde una visión compartida o colectividad, para develar pensamientos y concretar acciones que permitan cristalizar sueños, desde la creencia que es posible la modificación de las condiciones o limitantes que impiden lograrlos y desde la comprensión de que el soñar en conjunto posibilita consolidar alternativas transformadoras que pueden materializarse.

Conclusiones

Pensar en humanizar la educación es una cuestión que requiere superar las barreras de la individualidad, para abrirse a multiplicidad de concepciones, perspectivas, formas de pensar e interacciones que se tejen en la relación con el otro y bajo condiciones de igualdad, equidad y justicia. Construir una nueva visión de mundo desde la misión de humanizar la educación, aunque no es tarea solamente del sector educativo, sí puede hacerse posible desde la escuela, mediante una formación más pertinente, inclusiva y en armonía con la naturaleza. Se trata de visibilizar lo invisible para derivar procesos de mejora, escuchar los clamores de la naturaleza, retocar sus colores verde y azul y educar a partir del reconocimiento de la dignidad de los seres humanos.

Aunque existan muchas visiones de mundo en relación con la comprensión de la complejidad de la trama de relaciones que se tejen en el universo, desde una nueva lógica y con el propósito de contribuir al nacimiento de un nuevo paradigma, el ser humano está llamado a reconocer el carácter diverso, dinámico y cambiante del cosmos, a pensarse como un ser racional y autónomo, pero en solidaridad con los demás seres, a ser cada vez más singular pero a su vez complementario, a visibilizar la trama de relaciones en que habitan todos los seres vivos, con el propósito de acercarse a su comprensión desde el respeto a su individualidad, su aportación a la constitución de un todo y el análisis de su historia relacional y transcurso temporal. Como un ser ético, le corresponde actuar a favor de la preservación y sostenibilidad del planeta, utilizar su capacidad creadora para conservar y no para destruir y valorar la posibilidad de entretener diversos saberes, experiencias, prácticas culturales, formas y modos de acción para derivar soluciones frente a las problemáticas existentes.

Es evidente que frente a la concepción capitalista del desarrollo, surge la necesidad de un nuevo paradigma, fundado en un nuevo modelo de vida, que permita mediante la ética del cuidado tejer de nuevo las relaciones entre el ser humano y la naturaleza, consolidar las relaciones humanas desde el reconocimiento de la colectividad, rescatar de las sombras otras visiones, prácticas y saberes ancestrales, y anular del pensamiento del ser humano los delirios de grandeza, soberbia, superioridad y poder, e incluso sus acciones de violencia que perturban la estabilidad y armonía del planeta. El ser humano, como un individuo más del planeta y no como dueño y señor de él, tiene la posibilidad de habitar el mundo, la responsabilidad de intervenir y de transformar su realidad para mejorar sus condiciones de vida, siempre y cuando lo haga bajo principios éticos de responsabilidad y cuidado consigo mismo, con el otro y con el entorno natural. Corresponde al sistema educativo formar seres humanos éticos, críticos, propositivos, capaces de tomar decisiones responsables e informadas, y de derivar acciones sociopolíticas encaminadas a la superación de sus problemáticas o limitantes.

Estrategias didácticas

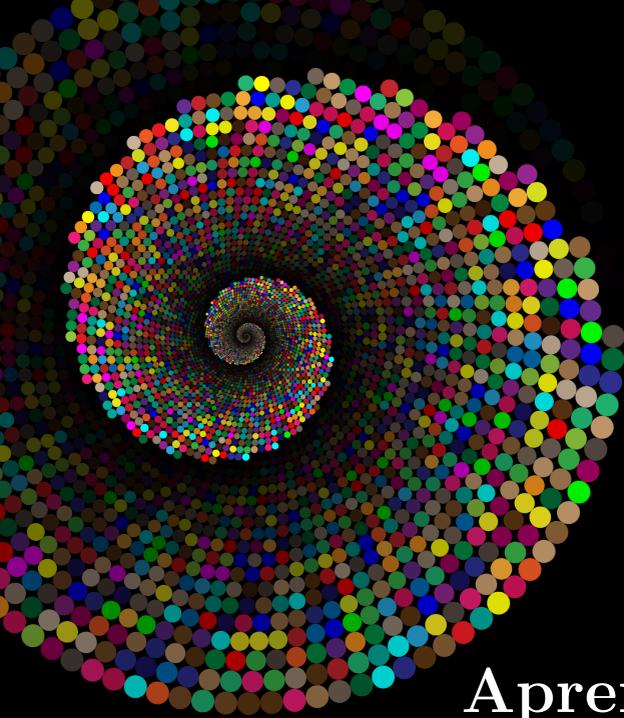
- En este momento te corresponde prestar tu voz a la naturaleza, para que ella pueda pronunciarse en voz alta. Ponte en su lugar y elabora un audio con el llamado que ella le hace al ser humano.
- Elabora en tres cuartillas una construcción reflexiva que permita responder a la pregunta: ¿cómo puede pintarse desde la escuela una educación más humana en tonos verde y azul?
- Sintetiza en un poster la importancia de educar para una humanidad más humana, justa, progresista y solidaria.

Referencias

- Acosta, A. (2015, 28 de febrero). El buen vivir como alternativa al capitalismo. En L. Concheiro (Entrevistador). <https://ambiental.net/2015/02/el-buen-vivir-como-alternativa-al-capitalismo/>.
- Acurio, D. (2012). Educación para el buen vivir: aproximaciones y distancias. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 111–115). Contrato Social por la educación.
- Amend, S. (2016). *Guía para la contextualización de la educación ambiental intercultural*. Ediciones Nova Print Sac.
- Arroyave, D. I. (2020). Guía de estudio. Línea de investigación: estudios críticos sobre educación y currículo [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Barreto Cruz, M. A., y Arroyave Giraldo, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. I. Arroyave Giraldo (Ed.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, lecturas desde la complejidad*. (pp. 61–82). Editorial Bonaventuriana.
- Boff, L. (2011). Epistemologías emergentes: Cambio de paradigma. En J. Rodríguez y J. Gallegos (Eds.), *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres* (pp. 7–19). Editorial Trotta.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Editorial Trotta.
- Bravo, M. T. (2020). Un breve respiro de la naturaleza. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 280–288). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cedillo, J. P. (2009). ¿Es el conocimiento científico, superior a los otros saberes humanos? *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(46), 135-142.
- Crespo, C. (2012). Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.),

- Educación y Buen Vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 68–74). Contrato Social por la educación.
- de Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289–294). Universidad Nacional Autónoma de México.
- de Sousa Santos, B. (2007). La reinención del Estado y el Estado plurinacional. *OSAL*, 25–46.
- de Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal. En J. Gandarrilla (Ed.), *Una epistemología del sur* (pp. 183–194). Editorial Siglo veintiuno.
- de Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Echeverri, F. G. (2020, 15 de noviembre). Cómo enfrentar la pandemia desde el jardín. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/cultura/arte-y-teatro/obra-de-arte-de-ana-maria-rueda-reflexiona-sobre-la-pandemia-549227>.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo veintiuno.
- Houtart, F. (2011a). *De los bienes comunes al 'bien común de la humanidad'*. Fundación Roxa Luxemburgo.
- Houtart, F. (2011b). El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista de Filosofía*, 28(69), 57-76. <http://hdl.handle.net/10469/3523>.
- Houtart, F. (2013). El bien común de la humanidad: un paradigma post-capitalista frente a la ruptura del equilibrio del metabolismo entre la naturaleza y el género humano. *Tercera Conferencia para el Equilibrio del Mundo*, (pp. 1–14). La Habana.
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>.

- Londoño, N. (2006). *Planeta vivo*. Cargraphics S.A.
- Maturana, H., y Nisis, S. (2002). Bases biológicas del amor como fundamento de la formación humana en educación. En H. Maturana (Ed.), *Transformación en la Convivencia* (pp. 39-54). Dolmen.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2015). Reafirmar una visión humanista. En *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (pp. 35-39). <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/replantear-educacion-ESP.pdf>.
- Pallasco, M. (2012). Educación y el buen vivir. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 117-123). Contrato Social por la educación.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502.
- Robayo, D. D. (2013). La educación como poética de la crisis y de la incertidumbre. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 24, 10-15.
- Ruiz, P. O. (2020). Educar después de covid-19. Una mirada desde la pedagogía de la alteridad. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 24-29.
- Zuluaga-Duque, J. F. (2017). Relación entre conocimientos, saberes y valores: un afán por legitimar los saberes. *Investigación, desarrollo e innovación*, 8(1), 61-76.



Aprendizajes, retos y
posibilidades para la
educación rural en
tiempos de pandemia
*Gynna Lycseth Angarita Aldana*²¹

²¹ Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. ORCID: 0000-0002-2137-3178. Correo electrónico: gynnaaaa@gmail.com.

Introducción

Es evidente que el mundo se ha sumergido durante las últimas décadas en una crisis global, presente a nivel de los recursos naturales, sanitario, económico y social. La situación se ha catapultado y visualizado durante el último año, debido a todos los efectos dejados por la pandemia generada por el coronavirus. Esto ha promovido la búsqueda por un mejor futuro, donde la educación emerge como un “espacio” transversal, en el que se pueden gestar transformaciones, en la medida en que se aleja del “carácter de dominación” que le ha sido otorgado en la globalización y se preocupa por responder desde una visión holística el proceso educativo de la escuela.

En la primera parte de este capítulo se expone el surgimiento de un nuevo paradigma desde la crisis actual de nuestro planeta, evidenciando cómo se abre la posibilidad para que la escuela asuma la visión del ser humano desde una posición holística. A partir de esto, en el segundo apartado se muestran las posibilidades que existen o surgen para la escuela, transitando desde la metáfora del buen vivir, hasta asumirse como un espacio de esperanza y lucha, en el que se recupera “la alegría de aprender, la curiosidad, la imaginación creadora y el gusto de enseñar” (Freire, 2015, p. 39). Todo esto tomando como base algunas pedagogías Latinoamericanas.

Finalmente, se pretende analizar la situación de la escuela rural y mostrar, en una situación de crisis como la pandemia por coronavirus, las brechas que se han hecho más evidentes, pero que a la vez abren la oportunidad de pensar la educación desde el sentido holístico del ser humano y el conocimiento del contexto.

Caminando hacia una escuela holística

La crisis global que se ha evidenciado en las últimas décadas conlleva a que la humanidad desde diferentes perspectivas se pregunte, genere propuestas y respuestas para la configuración de un planeta ideal, mejores seres humanos y la posibilidad de una calidad de vida superior. Sin embargo, dicha calidad de vida debe pensarse más allá de los recursos económicos, optando por el interés en el bien común de la humanidad. Desde esta perspectiva, será muy importante la respuesta que la educación y en particular el sistema educativo brinde a través de su propia transformación. Para que esto suceda, es necesario que dicho sistema se ubique en el centro de interés, para analizar las limitaciones y posibilidades que tiene.

Tiempos de crisis como oportunidad

La crisis mundial que se ha evidenciado repercute y a la vez es en parte consecuencia de un sistema educativo regido por la repetición de conocimientos y conceptos, la fragmentación de los mismos y la visualización de forma aislada y separada de las dimensiones del ser humano, tales como *logos*, *eros*, *pathos* y *daimon*, centrándose principalmente en la razón (Boff, 2011). La evidencia se encuentra, por ejemplo, en planes de estudio que proponen el desarrollo de competencias del “saber-hacer”, enfocadas en la educación para el mercado laboral, aprobadas desde la política pública, como refuerzo de una formación “técnica-instrumental acrítica” (Niño-Arteaga, 2019). Esto conlleva a la falta de interacción, “conocimiento” y comunicación dialógica con el mundo que nos rodea, “[...] rechazando como innecesario, inútil e improductivo el conocimiento ético-filosófico en todos los niveles de formación que pueda provocar una justicia cognitiva concreta” (Niño-Arteaga, 2019, p. 82), además de robustecer la escuela “como una agencia de control social meritocrática que impone una pedagogía donde se requiere una socialización en la cultura dominante como condición previa para el éxito educativo” (Collado, 2018, p. 78).

Este enfoque de la educación es entendible bajo una visión de lo que ha sido denominado como el paradigma clásico, centrado además en un concepto errado de ciencia moderna en el que se han “encasillado” los procedimientos y se ha limitado la experimentación a unas condiciones determinadas, en las que se restringen las variables del mundo real. Se divide, fragmenta y extrapola lo que se necesita “conocer” fuera del mundo de relaciones que el objeto o

sujeto de estudio pueda tener con el medio que lo rodea y cómo este le afecta, desconociendo la complejidad de la naturaleza, al suponer que “estaría regida por un pequeño número de leyes simples e inmutables” (Boff, 2011, p. 24).

Entonces, observamos cómo la educación formal se separa del verdadero “conocimiento” del medio que nos rodea, lo cual genera mantener una educación técnica que tiene como objetivo la preparación de mano de obra, mas no la formación de seres humanos que comprendan su medio para preservarlo, mejorarlo y mantener el interés por trabajar en un bien común que no responda a las necesidades capitalistas. En palabras de Niño-Arteaga (2019), “la escuela se somete a las leyes del mercado, y, por tanto a perpetuar la transmisión de la racionalidad abismal asentada en el modelo capitalista” (p. 85), operando en términos de consumismo, competitividad, conformismo, eficacia e individualidad.

Sin embargo, es posible entender que, como lo escribe Boff (2011) “debido a la crisis actual, se está desarrollando una nueva sensibilización para con el planeta en cuanto totalidad. De ahí surgen nuevos valores, nuevos sueños, nuevos comportamientos, asumidos por un número cada vez más creciente de personas y comunidades” (p. 27). Y así, de acuerdo con Kuhn (como se citó en Boff, 2011), es de esta crisis de donde se produce el surgimiento de un nuevo paradigma. Ese que “aún está en periodo de gestación. No ha nacido totalmente. Pero está dando las primeras señales de existencia. Comienza ya una nueva relación de diálogo con el universo” (Boff, 2011, p. 27).

La ciencia moderna y el nuevo paradigma

La idea de un nuevo paradigma se debe tomar con cautela, teniendo en cuenta que no se puede ver la ciencia moderna como opuesto, sino más bien, como lo expone Santos (2009), para un uso contrahegemónico.

Ese uso consiste, por un lado, en explorar la pluralidad interna de la ciencia, eso es, prácticas científicas alternativas que han sido hechas visibles por epistemologías feministas poscoloniales y, por otro lado, en proveer la interacción e interdependencia ente conocimientos científicos y no científicos. (Santos, 2009, p.186)

Esta propuesta debe tener en cuenta que, de un lado, se percibe la ciencia en una relación directa con ideas políticas y económicas, que la hacen funcional a las estructuras de poder, separándose de la sociedad y sus luchas (Arce, 2020). Por otra parte, se debe tener precaución con la diferenciación que se hace entre conocimientos científicos y conocimientos no científicos, pues se convierte en una contradicción en los términos, en la medida en que se da a entender que no hay otra realidad que la del mundo revelado por la ciencia (Ziman, 2003) y esto mantendría la misma dicotomía que la “ecología de saberes” propone dejar atrás.

En consecuencia, se requiere una perspectiva que integre la ciencia moderna, puesto que, como lo menciona Arce (2020), “el pensamiento hegemónico de la ciencia [...] ha demostrado que ha sido muy efectivo, y lo será en el futuro” (pp. 70–71). Por lo tanto, no se trata de rechazar el conocimiento científico, sino valorar otras fuentes de conocimiento “que son producto de otras formas ampliadas de entender el conocimiento que no se reduce exclusivamente a la razón y que da pie para la emocionalidad y la espiritualidad de los pueblos” (Arce, 2020, p. 76).

Otro elemento que conduce a una revisión cautelosa tiene que ver con la posibilidad de que, al igual que el paradigma clásico, este nuevo paradigma exista únicamente para un grupo o comunidad. Se debe recordar que, en ocasiones, los nuevos valores, sueños y comportamientos se asumen por temporadas o en ciertos espacios. Boff (como se citó en Arroyave, 2020), se refiere a los momentos de crisis como momentos de creación, tal vez partiendo de que “[...] el caos es generador y es principio de creación de singularidades y de novedades” (p. 27).

No se busca aquí reducir la importancia y las evidencias sobre el surgimiento de un nuevo paradigma, sino de enfocar algunos elementos que no pueden ser tomados a la ligera. Un claro ejemplo se da por la crisis acentuada por la pandemia, que ha hecho más visibles las brechas sociales, económicas y, por ende, se han vislumbrado con mayor intensidad problemas como el daño ambiental y la desigualdad en la educación, convirtiéndose así en una convocatoria para todos aquellos preocupados y responsables a ser creadores de novedades en la educación, para que respondan favorablemente a la crisis actual, pero se requiere que esas transformaciones trasciendan y que no sean momentáneas.

Se puede decir entonces que nos encontramos frente a una crisis de insostenibilidad planetaria, que para ser superada requiere que la humanidad preste más atención a alternativas al desarrollo hegemónico (Arce, 2020), es decir, trascender los modelos teóricos de desarrollo sostenible, sustentados en aspectos económicos, sociales y ecológicos, dado que son insuficientes para abordar la complejidad de la realidad ontológica (Collado, 2017).

Transitando de lo particular al holismo

Tanto las características de la ecología de saberes, como el eminente surgimiento de un nuevo paradigma y la mirada complementaria del conocimiento, nos conducen a pensar en una mirada holística que comprenda al ser humano y al mundo bajo ese mismo concepto, sobrepasando la necesidad de extraer para comprender. El concepto de conocer debería retomarse desde la educación, enfocada en fortalecer todas las dimensiones del ser humano, como *logos*, *eros*, *pathos* y *daimon*, evolucionando así en un sentido holístico, porque, como lo exponen Gluyas et al. (2015), “la actualidad mundial requiere de cruces cognitivos, por lo que la formación de las personas debe elevar su potencial en todas sus dimensiones” (p. 23). Así se propicia la lógica dialógica, la interacción “con todo en todos los puntos y en todas las circunstancias” (Boff, 2011, p. 29). Arce, por su parte, indica que “esta apertura está lejos de un holismo reduccionista en el que *todo vale* sino que tiene la capacidad de reconocer lo estratégico, aquellos fenómenos y elementos que tienen la capacidad de ser catalizadores de cambio” (2020, p. 75).

Desde esa mirada holística se logran integrar diversas estrategias, entre las cuales se resalta: 1) identificar la complementariedad, trascendiendo más allá de valorar la diferencia; 2) interacción entre todas las dimensiones del ser humano, con él mismo, con el otro y con el medio, por lo que es necesario recordar que “somos una especie única que coevoluciona en un ecosistema compartido con más de diez millones de especies que debemos aprender a respetar, conservar y regenerar para no extinguir su rica biodiversidad” (Collado, 2017, p. 79); 3) fortalecer un sistema educativo basado en el conocer, que en los términos de Boff (2011) es “entrar en comunión con las cosas” (p. 26), hacer de este un sistema complejo en oposición a la simplificación que se ha visto de establecer un “modelo educativo” o una serie de modelos que simplifican al ser humano

y generan, como los pasos de una receta, las actividades educativas para ser aplicadas a todos por igual, tal vez olvidando que:

[...] cada ser no se entiende por sí mismo sin el ecosistema, sin las demás especies en interacción con él y sin los demás individuos de la misma especie; no obstante esa interdependencia, cada ser singular es único y en él culminan millones y millones de años de trabajo creador del universo. (Boff, 2011, p. 33)

Cobra entonces sentido la ecología de saberes, en una fusión con una visión sociológica de la educación que sea holística y transdimensional (Collado, 2017) y que, como lo plantea Niño-Arteaga (2019):

[...] proponga el desarrollo de lo humano en cuanto a las relaciones con el Otro, con la naturaleza y con la sociedad desde la emergencia de una racionalidad que no se sienta amenazada ante la diversidad de prácticas y experiencias que logren integrar el pensamiento crítico con lo popular y con lo alternativo dentro de la riqueza humana y cognitiva que promueve la diversidad de los saberes. (pp. 83-84)

Es posible entonces que la educación asuma un papel transformador, para tener una escuela con sentido, que no responda a las pautas del modelo del capitalismo cognitivo y con unas características definidas, dentro de las que se resalta la de no hacer separaciones entre el tiempo para aprender y el tiempo para vivir (Villarreal, 2020). Y surge entonces el interés por el papel de la escuela y especialmente qué se puede hacer en ella para darle vida a la metáfora del buen vivir y a la educación liberadora, con la perspectiva de la crisis como oportunidad.

La escuela: un espacio de sueños y oportunidades

Estamos en búsqueda de todo aquello que nos permita transitar la crisis actual del mundo (ambiental, social, económica). Esta crisis se puede entender en palabras de Houtart (2011) como la “crisis del modelo de desarrollo dominante, destructor de los ecosistemas y de las sociedades” (p. 16). Se puede decir que la mayor comprensión del ser humano que se conoce y se reconoce, la evidencia de las brechas sociales y económicas (más en tiempo de coronavirus), la

conciencia sobre la importancia de la naturaleza y su cuidado y por tanto la crítica a los sistemas productivos y de explotación, son causas de esta crisis del capitalismo. Y es en este espacio de crisis que, desde el papel de educador, surge las siguientes inquietudes: ¿cómo?, ¿cuáles son esas responsabilidades que en mi labor como ser humano me corresponden?, ¿por dónde iniciamos en la escuela? Se pretende, en esta parte del capítulo, esbozar ideas en referencia a dichas preguntas, desde los postulados de algunas pedagogías latinoamericanas. De ningún modo constituyen respuestas prescriptivas sino más bien una mirada desde el contexto en una escuela latinoamericana, colombiana, rural.

Más allá de la metáfora: la utopía y la equidad

El buen vivir se ha constituido como un paradigma que ha cobrado fuerza a nivel latinoamericano, principalmente en países como Ecuador y Bolivia. El buen vivir no es un concepto que se excluye en la educación, por el contrario, “buen vivir conecta con una educación que se traduzca en el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos y contribuya a la calidad de vida” (Crespo, 2012, p. 69).

Sin embargo, es preponderante un carácter utópico en el paradigma del buen vivir, que se enfoque en los principios de unidad, igualdad, libertad, solidaridad, justicia social, responsabilidad, bienestar común y calidad de la vida, en todos los ámbitos de la vida (Houtart, 2011). Ahora, este sentido de utopía se ha visto convertido más en una metáfora (Acurio, 2012) y en una “frase bonita” (Pallasco, 2012) que a la fuerza se incluyó en la legislación educativa, como es el caso de Ecuador.

Esto no significa que deje de ser una utopía en “[...] el sentido positivo de la palabra, es decir una meta que perseguir, un ideal que realizar” (Houtart, 2011, p. 21). Este es el motivo que convoca a las instituciones educativas a pensar el buen vivir, el “vacío” que se preocupa por llenar la escuela. No hay duda de que continuarán las falencias y carencias de infraestructura, dotación de recursos y acceso en las instituciones educativas y en la familia, pero la escuela constantemente está buscando la forma de que, bien sea en términos de buen vivir o en términos de escuela liberadora, se dé “la armonía entre las personas y la naturaleza” (Pallasco, 2012, p. 118) y que “toda niña, niño y adolescente tengan la oportunidad de tener un buen comienzo en la vida, aprender en sociedad y en la escuela a ser felices, a convivir y lograr el éxito

en sus conocimientos, capacidades instrumentales y competencias individuales para emprender y optar con libertad” (Bustamante y Peralbo, como se citó en Crespo, 2012, p. 72). A nivel más general, cobra valor aquí el carácter equitativo del buen vivir, no reducido únicamente a cobertura y calidad en la provisión de bienes, sino como un programa que trascienda más allá de un periodo político, como una verdadera política pública.

La escuela: esperanza y lucha

Es cierto que “la escuela es un lugar de esperanza y de lucha” y es por esto que a pesar de las dificultades mostradas para hacer realidad el paradigma del buen vivir por parte del Estado, la escuela se dedica a buscar las estrategias para dar las bases a una educación emancipadora. Ahora, no por este sentido se tiene que seguir “acostumbrando” a dar lo mejor que se puede con lo poco que se tiene (en referencia a recursos físicos y económicos). Es importante que se esfuerce cada vez más en hacer evidente y comprensiva la situación a la comunidad educativa. No como una forma de abandono, sino en busca de generar una posición crítica ante sus necesidades.

La esperanza y lucha frente al carácter de dominación de la educación es lo que posibilita el cambio en el que la escuela aporta, construye, libera, pero no solo a través de decir que borra esta idea de dominación de su panorama, sino más bien en la medida en que se fortalece la imaginación y la creatividad, donde se buscan las razones que nos conduzcan a superar la comprensión fatalista de nuestras situaciones y contextos, de manera que a partir de esa búsqueda también se asuma una posición crítica de la burocracia, problematizando la cultura de la dominación (Freire, 2015).

Una escuela que es esperanza y lucha buscará salir de esas “formas fatalistas”, impuestas en el lenguaje neoliberal sobre la necesidad del desempleo, de la pobreza, de la desigualdad. Esto implica que desde la educación se cambie la idea de un estado paternalista que ahonda (¿tal vez de forma indirecta?) la idea de pobreza en los ciudadanos, convirtiendo la educación pública, desde su manejo estatal, en replicadora de la desigualdad y que asume —ingenuamente— el control y la reproducción de un sistema en el que los estudiantes de las clases más bajas mantienen el papel de pobreza que les ha sido “dado” en el círculo social de sus padres. Entonces, está aquí el papel de la escuela y de la

educación, esa que “otorga a las personas mayor claridad para ‘leer el mundo’, y esa claridad abre la posibilidad de intervención política. Es esa claridad la que presentará un desafío al fatalismo neoliberal” (Freire, 2015, p. 43).

Pero... ¿qué hacemos?

Es entendible que la educación y la escuela tiene muchos retos para hacer realidad y trascendental el buen vivir, pero, evaluando siempre cuáles son esas fortalezas e intereses del contexto, es necesario preguntarse: ¿cómo se construye la política pública a nivel global?, ¿cómo el joven se conoce, se reconoce se cuida y cuida su ambiente?, ¿cómo se piensa internamente desde todas sus dimensiones, y así mismo desarrolla sus competencias desde sus fortalezas? Ahora, Freire propone que, “[...] como seres humanos, nuestra principal responsabilidad es intervenir en la realidad y mantener viva la esperanza. En tanto educadores progresistas, debemos comprometernos con esa responsabilidad” (2015, p. 44).

Al resignificar entonces el papel de la escuela y la educación, es preciso tener en cuenta una ética del cuidado de uno mismo y del otro (Acurio, 2012). Dentro de esta ética del cuidado de uno mismo, se debe partir de un conocerse a sí mismo y en todas las dimensiones como ser humano. Un reconocimiento holístico que nos conduzca al cuidado del otro, no solo del otro ser humano, sino del ambiente como ese espacio que nos rodea, pero que además está en cambio constante y que también implica una mirada holística.

El cuidado de uno mismo y del otro son ideas que convergen, en lo que expone Houtart (2011), para reestablecer la armonía del ser humano con la naturaleza, porque proviene de esta y por tanto no puede vivir sin ella: “Preocuparse de la humanidad significa en primer lugar defender la tierra y establecer la armonía entre la naturaleza y los seres humanos, lo que implica el respeto de todo el entorno natural” (p. 22). Esta armonía con la naturaleza se retoma desde la siguiente explicación:

[...] la crisis ambiental emerge como una manifestación de la exclusión de la naturaleza, la cultura y la subjetividad del núcleo duro de la racionalidad de la modernidad. Esto significa que los problemas ambientales son el resultado y el efecto de una forma y racionalidad específica de conocer y apropiarse del mundo: el pro-

yecto de la Modernidad entendido como resultado de la falta de comprensión de la naturaleza compleja, que busca racionalidades causales, lineales y fragmentadas. (Gazzano y Achkar, 2013, p. 13)

La naturaleza compleja que se propone pensar implica una comprensión del ambiente como totalidad que está en constante autotransformación y autoorganización (Gazzano y Achkar, 2013). Es necesaria también la participación de la comunidad en la gestión del currículo, de tal forma que este trascienda la formación desde las áreas básicas del conocimiento y se permita incluir los saberes del contexto, las subjetividades, las políticas y las realidades (Castañeda, 2015, p. 186). Esto forja “que las escuelas no solo sean espacios para el aprendizaje sino para el ejercicio de derechos, de práctica de la democracia, de las libertades y participación social” (Pallasco, 2012, p. 124) y al mismo tiempo que se fortalezca “la reciprocidad entre iguales versus la verticalidad de la dominación” (Álvarez, como se citó en Collado et al., 2018, p. 638).

Se requiere el valor histórico y cultural que descoloniza el saber, “que rescate la verdadera historia de los pueblos, el valor de sus enseñanzas y herencias para preservar nuestro valor cultural y proyectarnos al progreso y desarrollo social, que rescate el arte, la literatura ancestral de nuestros pueblos” (Pallasco, 2012, p. 124), y tenga sus bases en la descolonización del saber:

[...] tomar partido por una nueva forma de conocer, reconociendo otras formas de buscar el conocimiento, otras formas de aprender que, sin limitarse únicamente a la escuela, permitan romper con métodos tradicionales impositivos y con el pensamiento único; reconocer y experimentar nuevas formas de relacionarse consigo mismo y con los otros, renunciando a la competencia, a pasar por encima del otro, prevaleciendo las metas colectivas de Vivir Bien sobre los objetivos individuales de éxito económico; relacionarse de manera diferente con la naturaleza, con el planeta, en la búsqueda de la armonía y el equilibrio y no de la explotación y la usurpación; en fin, constituir un sistema educativo democrático que propicie la formación de ciudadanos para el Buen Vivir. (Piedrahita, 2020, p. 62)

En esta recopilación también se resalta la necesidad de “recuperar la esperanza, la alegría de aprender, la curiosidad la imaginación creadora y el gusto de enseñar” (Freire, 2015, p. 39). Encontrar estrategias transdisciplinarias, que intencionalmente transgreden el centro en las disciplinas, reconociendo la multidimensionalidad de la formación y del ser humano y las interretroacciones entre los diferentes niveles de realidad y de percepción humana (Collado et al., 2018).

Una estrategia adicional será pensar las políticas de desmercantilización como una oportunidad para la escuela, en la que en oposición a los proyectos productivos, que en la práctica generan mayor competencia e individualización, se oriente hacia el desarrollo de proyectos basados en el fomento de la donación o intercambio de productos, a través de los bancos de alimentos, ropa, muebles, es decir, la promoción de actividades como “el trueque, la reciprocidad (o intercambio impreciso y diferido en el tiempo de bienes y servicios), los bancos de tiempo (intercambio de favor por favor), el uso de monedas locales, etc.” (Cubillo-Guevara et al., 2016, p. 49). Con lo anterior, se puede entender el concepto del buen vivir como una forma de vida en procura de la armonía con uno y con el otro: la sociedad, el ambiente, la naturaleza. Se incluye además “la identidad (como armonía personal), la equidad (como armonía social) y la sostenibilidad (como armonía integral)” (Cubillo-Guevara et al., 2016, p. 54).

Es importante asumir que la escuela está en transformación, siendo el escenario en el que los seres humanos creemos en los sueños, en el carácter liberador y democrático de la educación, y que está compuesta por seres humanos que, como lo dice Freire (2015), no nos acomodamos y no dejamos morir dentro de sí el gusto de ser humano. No se puede concluir, porque “nuestra lucha de hoy no significa que necesariamente conquistaremos cambios, pero sin esta lucha de hoy tal vez las generaciones futuras tendrían que luchar mucho más. La historia no termina en nosotros: sigue adelante” (Freire, 2015, p. 50), y como escuela no podemos abandonar este espacio de sueños y posibilidades. De aquí surge la necesidad de ver la escuela, la escuela rural para el propósito de este capítulo, como un espacio para reflexionar, desde sus limitaciones y brechas, para aprender, desde sus posibilidades, a partir de la crisis evidenciada en la pandemia y, por tanto, la necesidad de mantener la educación bajo una metodología no presencial.

¿Educación rural no presencial?

Debido a la necesidad de aislamiento social generada por el contagio de COVID-19, se detuvieron las clases presenciales en las instituciones educativas de la mayor parte del mundo. Esta situación ha generado un alto impacto, porque, además de atraer la atención hacia el sector educativo, ha permitido, por un lado, evidenciar a través de los medios de comunicación las dificultades que ya tenía la educación, la educación pública y puntualmente la educación rural en un país como Colombia, donde un 80 % del territorio nacional corresponde a zonas rurales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018); por otro lado, la necesidad de pensar el sistema educativo y transformarlo para que dé respuestas a los contextos reales, partiendo de la base estructurada de la pedagogía.

Desigualdad y brechas

“Las brechas son asumidas como la distancia entre la situación observada y una norma que intenta incorporar las valoraciones predominantes en América Latina, valoraciones que a su vez se corresponden con las aspiraciones y con las tradiciones culturales” (MIDEPLAN, 2002, p. 6). Las brechas se generan entonces a partir de la desigualdad y, para este caso, la desigualdad social, que se evidencia en Colombia en la desigualdad económica. Ahora, convocando un análisis respecto al sector educativo, el panorama no es consolador, dado que la brecha social afectó notablemente en el acceso a la educación. Los aspectos de desigualdad que más impacto han generado para la educación son los relacionados con el equipamiento tecnológico, habitacional, educativo y lingüístico (Iglesias et al., 2020). Lo referente a equipamiento tecnológico se evidencia en la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas, cuando se ha dado la necesidad de que sea a través de la vía digital. Esto último.

[...] aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que —más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia— dificulta la socialización y la inclusión en general. (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 7)

Estas brechas se ven aún más marcadas en nuestro país, al pensar en la educación pública y rural. Allí también se requiere el análisis del acceso a servicios básicos tales como la energía eléctrica, el agua potable y el gas do-

miciliario. Es posible que en diversas instituciones educativas hayan podido aplicar la enseñanza remota, haciendo uso de diferentes medios tecnológicos y logrando que los estudiantes continuaran con el acompañamiento del docente, de manera que no generara más sobrecarga y frustración a los padres de familia.

Aunque se hizo necesario “flexibilizar” los planes de estudio, en ese acompañamiento se logran más avances, especialmente si lo comparamos con aquellos estudiantes y maestros que tuvieron que acomodarse a entender y explicar todo a través de una guía plana, sin acceso a animaciones, aplicaciones o videos y que, debido a la urgencia manifiesta de continuar con la prestación del servicio educativo, se buscó en un principio trasladar el proceso educativo de la escuela a la casa, sin pensar con claridad en los medios. No se pueden obviar aquí situaciones como la que expone CEPAL-UNESCO (2020) respecto a la población infantil más vulnerable, para quienes el cierre de las instituciones educativas les afectó en la nutrición y alimentación, pues dependían de estos servicios dentro de la escuela. Aunque tal vez hoy tengan los kit entregados, desde los programas de alimentación escolar no cuentan con el acompañamiento requerido para su preparación y consumo. Este es un tema que debe revisarse e interpretarse, no solo desde la precariedad de las familias, sino también desde la organización del mismo sistema público, porque, como lo manifiesta de Alba (2020):

La responsabilidad en este momento crítico del sujeto social, en cada espacio social, cultural y político en el que se encuentre, es: si puedes, quédate en casa con los ojos, la mente y la voluntad abiertas y atentas; si tienes que salir, porque tienes necesidad de trabajar o no tienes techo, exige respeto, exige e infórmate. (p. 292)

Ahí está el reto de la educación. De cierta forma la educación ayuda y ayudará a contrarrestar, pero para eso también necesita pensarse y modificarse para no seguir siendo una más de las brechas, y, más aún, con las necesidades del sector rural.

Equipos e internet: ¿la solución definitiva?

Mientras en la mayoría de colegios privados se lograron mantener las clases sincrónicas y el avance en los planes de estudio, a pesar del aislamiento y de acuerdo a lo planeado, la educación pública tuvo que enfrentarse a la búsqueda de herramientas que pudieran asegurar el acompañamiento a los estudiantes

por parte de los docentes. En este punto no importa pensar si la educación que se estaba impartiendo obedecía a un sistema transmisionista, solo se dio una búsqueda activa de herramientas para evitar que los estudiantes se alejaran de la escuela.

En aquellos sectores rurales en los que cualquier tipo de comunicación vía internet es imposible, aun contando con los equipos, las estrategias fueron otras. Estas, en una respuesta casi impulsiva y urgente a la situación, consistieron en talleres o tal vez guías que respondieran a la continuidad del plan de estudios, en ocasiones sin bases pedagógicas de la educación no presencial. Aun así, es posible que un análisis superfluo de los resultados a corto plazo en cobertura y deserción muestre que funcionó. Pero el análisis que sobreviene necesita indudablemente de una mirada más profunda y construida sobre las bases de la pedagogía, más allá del acceso a computadores, tabletas o internet, especialmente cuando una educación no presencial (ni remota, ni a distancia) evidencia un bajo acompañamiento por parte de los docentes, sin recursos económicos ni niveles educativos acordes por parte de las familias, imposibilidad de continuar con la adquisición de datos o planes de internet o de voz, con la necesidad de los padres de familia de salir a trabajar, dejando a los niños, niñas y adolescentes solos a cargo de su proceso educativo, sin formación en autonomía, con bajos recursos por parte del Estado, destinados a dar soluciones reales a los problemas de conectividad. Se requiere más bien una mirada que permita al sistema educativo dar respuesta, como lo expresan Barreto y Arroyave (2020), siendo lectores del tiempo, porque “[...] una institución educativa no puede promulgar una estabilidad fehaciente e indiferente a las características cambiantes de mundo actual” (p. 66).

Aunque se cuente con la conexión a internet, hay otros factores que influirán en la calidad de la educación no presencial y, si se quiere, trascenderán a la educación presencial, como se reportan en el informe COVID-19 de CEPAL-UNESCO (2020):

[...] no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar. (p. 7)

Orientando el curso en la educación rural

Se debe tener en cuenta que para las zonas rurales, la educación ha construido una serie de programas educativos enfocados en mejorar la cobertura y la alfabetización. No obstante, la falta de evaluación de la calidad a profundidad ha mantenido en funcionamiento un modelo educativo descontextualizado de la “ruralidad de nuestro país” (Arias, 2017). Es pertinente entonces, como lo explica Bravo (2020), que pongamos la desigualdad social y ambiental en el centro de los problemas, para que también los esfuerzos estén concentrados en disminuirla. Sumado a las dificultades evidenciadas tras la pandemia de coronavirus, lo anterior nos lleva a plantear una ruta para analizar y proponer en y desde el sector educativo rural:

Tener en cuenta el contexto para la relación de pensamientos, construcción de conocimiento, planes de estudio y currículo en una educación con sentido humanista

Primero, a partir de entender que, como lo plantea Porlán (2020), “la investigación es una cualidad común a todo ser humano, que permite plantearse problemas, formular hipótesis desde los saberes previos, contrastarlas y construir nuevos saberes” (p. 3), por lo que se deben fortalecer esos procesos investigativos, sumados al pensamiento complejo, tejiendo, a partir de los conocimientos y saberes campesinos, una red de pensamiento en la que

se integren ideas en y desde la escuela hacia la vida cotidiana y viceversa, pero también se trata de la posibilidad de abrir espacios para que todos los estudiantes, a la par con los docentes, puedan construir un pensamiento colectivo sin perder la noción y validez que tiene cada uno como sujeto. (Arias, 2017, p. 71)

Aquí también se vinculan principios como los propuestos por Iglesias et al. (2020), al diseñar entonces prácticas que tengan sentido y valor personal, fomentando procesos de aprendizaje profundo, y que además “reconozcan, legitimen y utilicen los recursos, saberes, destrezas de los distintos agentes comunitarios en proyectos compartidos hacia la creación de continuidades educativas” (p. 187). De esta manera, fortalecen el sentido del cuidado del otro, desde el cuidado de la naturaleza, convirtiendo esta crisis en una oportunidad para “per-

flar una nueva normalidad, más en equilibrio con la naturaleza y que sea sostenible en el tiempo” (Bravo, 2020, p. 285).

Estas prácticas educativas se reúnen en los planes de estudios basados en competencias y por lo tanto en los cuatro pilares propuestos para la educación, lo que conlleva al saber, saber hacer y saber ser. Sin embargo, retomando la propuesta del artículo de la UNESCO (como se citó en Arroyave, 2020), es pertinente y necesario revisar la interpretación de las competencias, su significado y su relación con el contexto en los planes de estudio, para que estos cuatro pilares no se vean reducidos a mejorar la redacción de unos objetivos centrados en el pilar del saber (conocimientos) y sus temáticas, sino que, por el contrario, permitan el desarrollo de una educación en la que se resalten los valores humanistas y su sentido holístico.

Los valores humanistas que se proponen para la educación deben ser tangibles y no solo visibilizados a través de un cúmulo de conocimientos organizados en asignaturas como ética y valores o religión, sino que deben pensarse como ejes transversales de la educación y eso hace referencia a la educación desde la casa y en todos los espacios que se dé. Desde las instituciones de educación formal se observa que siempre se “habla” del énfasis en valores. Sin embargo, se encuentra que se visibilizan a través de los manuales de convivencia, ahora convertidos en un compendio de normas implantadas, creadas fuera del contexto particular de cada institución educativa, convirtiéndose en la mayoría de ocasiones en letra muerta. Como se observa, el cambio hacia el fortalecimiento de la educación humanista es necesario, sin que esto signifique la anulación de la importancia de los conocimientos.

Finalmente, se hace referencia a la construcción del currículo como “proyecto cultural, político y social”, que escuche las voces del contexto con sus saberes, creencias y valores, para tomarlas de manera estructural en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas en el futuro incierto (de Alba, 2020). En la ruralidad es importante la participación de los actores en la construcción, diseño, ejecución y evaluación de los currículos, en un diálogo constante sobre lo que se desea aprender y la finalidad de la educación (Arias, 2017).

Evaluación–investigación

La visión de una educación transmisionista recae a la vez en un sistema de evaluación basado en los conocimientos y centrado exclusivamente en las respuestas conceptuales del estudiante, mismo que no sirve como un proceso de aprendizaje ni para el estudiante, ni para el docente. Una de las dificultades para superar este sistema de evaluación y convertirlo en un proceso continuo de ajuste entre aprendizaje y enseñanza (Porlán, 2020) es que este debe estar motivado por un cambio de pensamiento frente a la finalidad, tanto de la educación como de la escuela, invitando a todos los actores (padres, estudiantes, docentes, directivos) a hacer parte del proceso.

Rescatar el papel del docente

“Para que la educación pueda contribuir a la plena realización del individuo y a un nuevo modelo de desarrollo, los docentes y demás educadores tienen que seguir siendo agentes esenciales” (UNESCO, 2015, p. 57). En una versión humanista y más comunitaria, también se debe trabajar en rescatar el papel importante del docente en la sociedad, alentando procesos de formación de calidad con resultados aplicables en el contexto del docente, además de generar los espacios para el desarrollo de estas competencias, acompañamiento en los procesos de formación y creación de comunidades de aprendizaje entre pares y con la comunidad educativa.

Conclusiones

Al hablar del surgimiento de un nuevo paradigma, adquiere un lugar sobresaliente la “ecología de saberes”, expuesta por Santos como aquella que “persigue proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista” (2009, p. 185). Es de vital importancia, en el surgimiento de este nuevo paradigma, pensar siempre en un futuro común, recordando que “por el hecho de tener un origen común y de estar interrelacionados, tenemos todos un destino común en un futuro siempre en apertura igualmente común” (Boff, 2011, p. 33). Es necesario entonces entender a cada ser en su singularidad, no como un objeto aislado, sino como parte de la comunidad, y por tanto sus interacciones con los otros y el entorno, desde una mirada de solidaridad que nos permita comprender, conocer y aportar.

Retomando todo lo expuesto, la invitación es a cimentar una escuela en la que el buen vivir trascienda y que, con los conocimientos, capacidades, aprendizajes y sentir de la comunidad, se adopten, adapten y construyan estrategias en un análisis coligado de las ideas del buen vivir, esto es, una escuela que tenga la educación como derecho humano fundamental, que genera espacios democráticos para toda la comunidad educativa, preocupada por la defensa de la naturaleza y por el valor histórico-cultural; una escuela donde todos estamos en constante aprendizaje del otro y que asume al ser humano desde y en todas sus dimensiones, en una visión holística que no referencia solo la relación de los elementos de la naturaleza y las personas, sino que parte de esa conformación del ser humano desde las diferentes dimensiones, reconociendo que “existe una simbiosis y no una separación entre los seres humanos y la naturaleza” (Houtart, 2011, p. 22).

Es pertinente decir que la pandemia mostró algo que no era desconocido para nosotros, como lo es la desigualdad social, que a la vez se ha visto reflejada en la brecha de acceso a la educación. La urgencia de mantener en funcionamiento el sistema educativo llevó a las instituciones a popularizar el uso de herramientas tecnológicas y virtuales, así como la necesidad del acceso a internet. Sin embargo, esto no fue posible para todos, como se evidencia en el sector rural, donde más allá del acceso a internet, se requiere el análisis del contexto y las necesidades específicas, de tal forma que en las propuestas, acciones y metodologías que se planteen, “se prioricen las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 8).

Estrategias didácticas

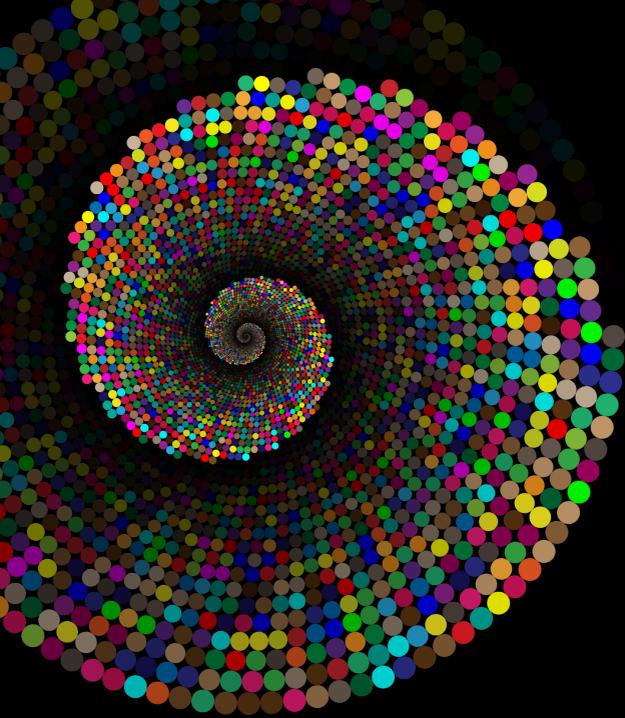
- En un equipo de trabajo, organicen un debate en el que se argumente la defensa del paradigma clásico vs. un nuevo paradigma holístico.
- Elabore un texto argumentativo de tres cuartillas sobre el tema: Las posibilidades del buen vivir en la escuela rural.
- Construya una propuesta que incluya mínimo cuatro actividades, para educación no presencial, para desarrollar con estudiantes en una institución educativa rural. Considere las brechas y desigualdades que se mencionan en el apartado “¿Educación Rural no presencial?”, eligiendo el área y tema de su preferencia.

Referencias

- Acurio, D. (2012). Educación para el buen vivir: aproximaciones y distancias. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 111–115). Contrato Social por la educación.
- Arce, R. (2020). Convergencias y diferencias entre el pensamiento complejo y la ecología de saberes. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (29), 69-91.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista educación y ciudad*, (33), 53-62.
- Arroyave, D. I. (2020). Seminario de Línea I [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Barreto Cruz, M. A., y Arroyave Giraldo, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. I. Arroyave Giraldo (Ed.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, lecturas desde la complejidad*. (pp. 61–82). Editorial Bonaventuriana.
- Boff, L. (2011). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta.
- Bravo, M. T. (2020). Un breve respiro de la naturaleza. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 280–288). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda, D. (2015). Territorio, educación y la demanda de un buen vivir en la ruralidad. En C. Camacho (Ed.), *Sociedad y Educación en perspectiva rural* (pp. 177–188). Universidad de la Salle.
- Collado, J. (2017). Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (23), 55-82. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.01>.
- Collado, J., Madroñero, M., y Álvarez, F. (2018). Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. *Ensaio: Avaliação e Políticas*

- ticas Públicas em Educação*, (100), 619-644. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601487>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>.
- Crespo, C. (2012). Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 68–74). Contrato Social por la educación.
- Cubillo, A., Hidalgo, A., y García, S. (2016). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo para América Latina. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 5(2), 30-57.
- de Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289–294). Universidad Nacional Autónoma de México.
- de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo veintiuno.
- Gazzano, I., y Achkar, M. (2013). La Necesidad de redefinir ambiente en el debate científico actual. *Gestión y Ambiente*, 16(3), 7-15. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestion/article/view/38052>.
- Gluyas, R., Esparza, R., Romero, M., y Rubio, J. (2015). Modelo de Educación Holística: Una Propuesta para la Formación del Ser Humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 462-486. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>.
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista de Filosofía*, 28(69), 7-33. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18224/18212>.
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de*

- Educación Para La Justicia Social*, 9(3e), 181-198.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>.
- MIDEPLAN. (2002). *Seminario desigualdad y reducción de brechas de equidad*. Departamento de Evaluación Social.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan Especial de Educación Rural (PEER): Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz. Ministerio de Educación Nacional. http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/wp-content/uploads/2018/12/10.-PEER_06-2017-1.pdf.
- Niño Arteaga, Y. (2019). La ecología de saberes en el campo de la educación latinoamericana. *Quaest.Disput*, 12(25), 71-88. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1954>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Replantar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Biblioteca Digital de la UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/replantear-educacion-ESP.pdf>.
- Pallasco, M. (2012). Educación y el buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 117–123). Contrato Social por la educación.
- Piedrahita, J. A. (2020). La descolonización epistemológica y la educación política en Colombia. Hacia una perspectiva ciudadana del buen vivir. *Foro de Educación*, 18(1), 47-65. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fde.720>.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.il.1502.
- Villarreal, J. E. (2020). Los desafíos de la educación ante el capitalismo cognitivo: la complejidad y el currículo. En D. I. Arroyave (Ed.), *Estudios Multirreferenciales sobre educación y currículo. Lecturas desde la complejidad* (pp. 92–110). Editorial Bonaventuriana.
- Ziman, J. (2003). *¿Qué es la Ciencia?* Cambridge University Press.



La escuela actual: aprendizajes en comunión con el contexto y la alteridad

Luz Niyereth Vásquez Acevedo²²

²² Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. ORCID: 0000-0003-4160-3556. Correo electrónico: niyerethvasquez2@gmail.com.

Introducción

En el presente capítulo se desarrolla, en primer momento, la ecología de saberes como una oportunidad para aprender en comunidad y bajo el principio de alteridad y de reconocimiento de los saberes otros que habitan la escuela, tomando como base el Proyecto Educativo Institucional como construcción colectiva que permite vincular a otros actores educativos en el proceso formativo, a través de su participación en la construcción o rediseño de una propuesta contextualizada y pertinente con las necesidades de la comunidad, aunque no por ello deje de lado la propuesta educativa a nivel nacional.

En segunda instancia se plantea la idea de trascender en el aprendizaje de los estudiantes, para construir ciudadanías éticas, comprometidas con la equidad y la justicia social. Mediante la identificación de saberes relevantes para la transformación social y la creación de capacidades, se pretende plantear una propuesta que fomente la autonomía, la conciencia y la solidaridad entre los aprendices, de manera que sea posible una comprensión del mundo con sentido comunitario, donde cobre vida el concepto del buen vivir.

Finalmente, en el marco de la educación para el siglo XXI, se presenta una radiografía de lo experimentado en la escuela a partir de la aparición del SARS-CoV-2 y las implicaciones que la pandemia trae consigo, además de los retos que se plantean para dar continuidad a los procesos formativos de los educandos. En este apartado se reitera la importancia de comprender la esencia del proceso formativo para la construcción de un ciudadano que se proyecte al futuro, más allá de haber habitado un aula de clase, con conciencia social y compromiso con el medio ambiente. Teniendo claro que la educación es un derecho fundamental, se plantean los retos que la escuela tiene en el marco de la pandemia.

La ecología de saberes en la escuela: otras formas de aprender en comunidad

La escuela es un escenario en el que se hace visible la transmisión del conocimiento en el actuar diario. Como lugar de encuentro de saberes, se tiene la creencia que es el espacio ideal para que se formen nuestros hijos, sus hijos y los hijos de estos, es decir, es el espacio para que la sociedad pueda aprender los conceptos o ideas fundamentales que le permiten avanzar en la escala social, laboral y de conocimiento, invento moderno que se instaura en occidente y que deviene de una realidad ligada a la emergencia del capitalismo (Cardona, 2015).

Como lugar de encuentro y socialización, en la escuela confluyen actores diversos, que en la mayoría de los casos se relacionan gracias al contexto que la circunda. En este espacio convergen tanto las ideas construidas en el seno del hogar, como los hábitos, las costumbres y, en general, aquellas características propias de las comunidades que contribuyen a la formación de nuevos conocimientos o saberes no científicos, pero no menos importantes que aquellos ya reconocidos por el sistema del mundo moderno. Considerando los postulados de Boff (2011), si bien la humanidad ha establecido unos paradigmas o modelos a seguir, que explican su relación con el mundo natural, es necesario continuar trabajando en ello y es en la escuela donde es posible realizar estas acciones.

Esta ha trascendido de tal manera, que en la actualidad están en desarrollo nuevas formas de comunicación dialógica entre los seres y el mundo, y es aquí donde la escuela, como escenario ideal para la articulación de saberes, evidencia estas aportaciones a través de la participación de sus miembros, construyendo comunidad en el reconocimiento de los saberes otros que emergen en cada uno de los que la asisten y que evidencian las nuevas dinámicas relacionales.

El Proyecto Educativo Institucional —PEI— y la ecología de saberes

El Proyecto Educativo Institucional (PEI, por sus siglas) es conocido como la carta de navegación de la escuela, permitiendo el diálogo entre los diferentes sujetos que la conforman (Gobernación de Antioquia, 2020). Este, de acuerdo con la legislación colombiana, “debe responder situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país [...]” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, art. 73, p. 16); desde esta perspectiva, es un cons-

tructo de orden colectivo que debe recoger el sentir y las necesidades de una comunidad en un contexto particular.

El PEI es un tejido en el que se articulan saberes, prácticas, experiencias y conocimientos alrededor del proceso formativo y requiere un reconocimiento de cada uno de los sujetos que habitan la escuela, razón por la cual su contribución en la construcción, actualización e implementación es necesaria. Esta obra se constituye en un escenario transformador, toda vez que abre las puertas a los aportes de todos los actores que conforman la comunidad educativa, para deconstruir unos elementos impuestos y actuar en favor de una reescritura que abra camino al cambio y a la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como escenario de participación, es la oportunidad para que se rompa con esa monocultura del saber y del rigor, mencionada por Ayestarán y Márquez-Fernández (2011), al referirse a los planteamientos de de Sousa (2009), y de este modo se reconozca el conocimiento popular, tradicional, indígena, campesino, urbano, local, a través del aporte que realicen familias, egresados, personal administrativo, de servicios, docentes, directivos docentes y demás miembros de las comunidades educativas.

Reconstruyendo el saber y las relaciones

En la literatura encontramos que el conocimiento puede ser científico y no científico, ambos, producto de las comprensiones que realiza el ser humano en su relación con el entorno, con los demás y consigo mismo. Estas comprensiones pueden variar y por ello la reflexión de de Sousa se convierte en un soporte vital para construir nuevos conocimientos, nuevas ideas o desmitificar aquellas preconcebidas, con las que no nos identificamos y a las que hemos sido expuestos. En palabras del autor,

a lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo. (de Sousa, 2009, como se citó en Arroyave, 2020, p. 21)

Como mencionamos antes, la ecología de saberes es una oportunidad para conocer de primera mano los intereses que convocan a la comunidad en el acto educativo y, parafraseando a Meneses et al. (2019), en referencia a de Sousa, esta ecología nos recuerda que no hay ignorancia ni saber en general o en abstracto, ya que toda ignorancia carece de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular, en un diálogo de saberes y conocimientos en el que también se incluyen los científicos.

El conocimiento es amplio y general; surge en las diferentes latitudes del planeta a partir de las relaciones que establece el ser humano con el contexto que lo circunda. Tanto creencias, como ideas o construcciones que realiza el ser humano en la interacción cotidiana con la naturaleza, hacen parte del conocimiento y definen algunas de las características que lo representan. Pese a ello, cada construcción elaborada por el ser humano no es *per se* un conocimiento máximo que niegue o rechace lo que otros construyen (Ayestarán y Marquez-Fernández, 2011). Cada uno de nosotros, en la medida en la que avanzamos en nuestros procesos de relación con el entorno, generamos nuevo conocimiento y trabajamos en la interpretación de los saberes otros de quienes coexisten con nosotros.

Es entonces en este acto de construcción de conocimiento y reconocimiento de saberes otros en el que la escuela aporta al sujeto en formación, donde se requiere que las temáticas abordadas vayan más allá de la teoría y se conviertan en saberes aplicados que transformen el proceso formativo en un ejercicio de reflexión con respecto a la vida real.

Estrechando los vínculos con la comunidad

Debido a la necesidad de aplicar el conocimiento adquirido en la escuela, y considerando que la familia, como primera formadora, puede aportar significativamente a la transformación del aprendizaje, vienen surgiendo apoyos como en el campo de la ingeniería, a través de las llamadas Escuelas al revés. En estas se plantean videos con temáticas que se deben abordar en la escuela, para que los niños, niñas, y adolescentes avancen (en los contenidos) al interior de sus hogares, de acuerdo con sus diferentes ritmos de aprendizaje y que, aprovechando este apoyo, puedan interactuar con compañeros y se planteen retos que les permitan abordar los conocimientos aplicados a situaciones del contexto (Oppenheimer, 2014).

Por otro lado, también hay experiencias como las telesecundarias de Tepexoxuca en México, que se inscriben en una reflexión más amplia acerca del sentido de la educación y de la institución escolar, a través de la implementación de estrategias de trabajo en el campo y en los procesos formativos, resaltando los intereses de la comunidad y rescatando valores culturales que se han ido quedando en la población de más edad (Messina, 2013).

Con este tipo de aportes, el docente cambia un poco su rol y asume un papel de acompañante, mentor, guía o mediador, permitiendo que la relación que se establece en este acto educativo sea más horizontal y el aprendizaje pueda llegar a ser más significativo para quien aprende. Por otra parte, la familia y la comunidad constituyen un soporte para el trabajo creativo que los niños, niñas y adolescentes pueden realizar, a través de la interacción en grupos colaborativos y el abordaje de situaciones problemáticas de su entorno cercano, local o global.

Intervenciones como las antes expuestas podrían hacernos considerar la idea de un acto opresor o colonizador, en el entendido de que las tecnologías no son más que una invención del ser humano para limitar la capacidad creadora de las comunidades, alienar o imponer un capitalismo salvaje. Pese a ello, y desde una perspectiva incluyente, la tecnología no está diseñada para afectar negativamente la escuela. En lugar de esto puede aportar, vista como una herramienta de apoyo, en los procesos formativos. La tecnología permite a la población estudiantil acceder a más información e intercambiar ideas con otros estudiantes de lugares apartados y así ampliar el espectro de la comunidad de aprendizaje, con lo cual no se pretende la digitalización del conocimiento (Niño-Arteaga, 2019), sino la ampliación de los canales de comunicación, para conocer las perspectivas que tienen diversas comunidades frente a una situación problema.

Para cerrar este apartado, es importante considerar que la crisis en la que nos encontramos actualmente invita a la reflexión constante sobre las interacciones entre las personas y favorece un ambiente de aprendizaje continuo y de transformación al respecto, además de que abre caminos hacia modelos con mayor sensibilidad y cuidado del otro, de lo otro. Como lo indica Boff, “conocer no es sólo una forma de dominar la realidad. Conocer es entrar en comunión con las cosas” (2011, p. 9), y ello es justo lo que la situación que actualmente se experimenta a raíz de la pandemia producida por el COVID-19

nos invita a reflexionar. ¿De qu3 manera se est3 presentando el conocimiento a los ni3os, ni3as y adolescentes? ¿C3mo permite la escuela que los saberes propios de las familias, comunidades, grupos ancestrales y populares permeen las pr3cticas educativas?

Educar nuevas ciudadanías: el reto para la escuela

Los saberes relevantes para la transformaci3n social

El conocimiento se ha convertido en el gran tesoro de la humanidad. Conocer es uno de los principales compromisos que tiene el ser humano para iniciar su transformaci3n cultural y hace parte de su desarrollo evolutivo. Esta es una de las razones para participar de la construcci3n del conocimiento, no solo como parte de un derecho, sino tambi3n como una responsabilidad para transformar la sociedad. El conocimiento se desarrolla en el acto educativo y en este se presentan acontecimientos de la historia, “conocimientos te3ricos y t3cnicos evolutivos, adaptados a la civilizaci3n cognoscitiva porque son las bases de las competencias del futuro” (Delors, 1996, p. 91). Conocer implica un aprendizaje constante que le permite al ser humano avanzar hacia el desarrollo. Sin embargo, hay quienes prefieren que los pueblos vivan en el desconocimiento, asunto que plantea Freire cuando destaca que

nuestra ignorancia es la felicidad de los due3os de la tierra, del mismo modo que nuestro aprendizaje, nuestra lectura, el mejoramiento de nuestra memoria y los avances que conquistamos en el campo de la cultura los hacen temblar de miedo. (2015, p. 48)

En consecuencia, el conocimiento no siempre representa una posibilidad de avanzar y trascender, tambi3n es un arma que produce miedo entre quienes temen ver el pueblo emerger de la ignorancia y abrir sus ojos hacia una propuesta de un mundo mejor. Es por esta raz3n que la sociedad debe trabajar en la construcci3n del conocimiento, el cual, desde la perspectiva de Freire, implica trascender del aprendizaje de algunas palabras, la construcci3n de frases o la repetic3n de ideas que otros proclaman como verdades.

El acto de conocer sugiere entonces el entendimiento de las realidades, es decir, ubicar las palabras en el contexto en el que se plantean, comprender cada razonamiento desde su raíz, lo que implica establecer una relaci3n con la causa

que lo motiva. Y, como manifiesta el autor, la necesidad que tiene el sujeto de conocer parte de la curiosidad epistemológica, la cual permite una comprensión sustantiva del objeto, es decir, la construcción de conocimiento de calidad que va más allá de la simple especulación o intuición (Freire, 2015), de manera tal que redunde en la realización de propuestas alternativas en beneficio del desarrollo y la justicia social.

Educación para crear capacidades y fortalecer la conciencia social

Partiendo de la base del conocimiento como fuente para la creación de las ideas, se entenderá que la transformación social o la mutación cultural existirá siempre y cuando la sociedad ponga en primer lugar en la escala de desarrollo su interés por la educación de las comunidades. Esto es, la educación de la sociedad no para unos fines específicos, sino en el marco de la comprensión de las realidades y en una crítica propositiva que contribuye a mejorar las condiciones de vida en términos de equidad y justicia social. Ello permitiría evidenciar lo que Cortina (2017) presenta como una sociedad moralmente pluralista, en la que las personas compartirían los mínimos de justicia de sus sociedades, sin tener que renunciar a sus propios bagajes culturales y enfocándose en un proyecto de sociedad intercultural tanto local como globalmente.

Sin embargo, es necesario comprender la preocupación de Houtart (2011), cuando presenta a la interculturalidad como una ilusión en aquellas sociedades donde priman las desigualdades y en escenarios donde las empresas son las que orientan los saberes, pues ello nos implica como sociedad la necesidad de plantear una visión conjunta, más crítica y solidaria, erradicando el miedo que bloquea y envenena la esperanza, además de que impide la colaboración constructiva en pro de un futuro mejor (Nussbaum, 2019). Lo anterior conduce a la urgencia de contar con una ética cívica en la que se evidencie la responsabilidad entre instituciones y ciudadanos por las personas concretas y por aquellos que se convierten en la esencia del diálogo sobre lo justo (Cortina, 2017). Esta ética debe permitir hacer un reconocimiento de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, para trascender hacia una propuesta concatenada a las necesidades e intereses de todos, facilitando el acceso a lo mínimo y esencial que exige la vida humana para que sea digna.

Así pues, una alternativa podría ser la incorporación dentro de la legislación de la promoción del desarrollo de capacidades, como pauta para el tipo de educación que se requiere impulsar en la construcción del buen vivir, tal y como ocurrió en la Constitución y en el Plan de Desarrollo de Ecuador (Crespo, 2012). Para ello, los estados deben considerar que “la verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa” (PNUD, como se cita en Nussbaum, 2012, p. 19), lo cual difiere de la simple acumulación de bienes de consumo y riqueza y procura responder a los problemas más urgentes de la gente. Ello, en consonancia con lo dicho por Acurio (2012), requiere el planteamiento de una propuesta consciente y solidaria, que invite a la reflexión sobre el paradigma del buen vivir y cuestione tanto al concepto de desarrollo asumido hasta ahora, como a la sociedad, cuya referencia de vida es el consumo, el individualismo, la acumulación y el éxito sobre cualquier otra condición.

Es en este sentido que la pregunta de Gaviria cobra ahora más significado al momento de mirar el papel de la escuela como espacio de concentración del conocimiento, y en el que las palabras se hacen coherentes con las acciones: “¿Qué está haciendo la educación actual por la formación ética de los estudiantes?” (2015, p. 11). Ello, en especial, cuando en lugar de hablar de ciudadanía comprometida, solidaria y responsable, la presenta disfrazada de una moral que confunde a la sociedad y le hace perder la noción de lo correcto o incorrecto, de lo bueno y lo malo. Es imperativo en este caso que la escuela fortalezca la enseñanza de los derechos sobre la base de relaciones horizontales, de manera que las diferentes ideas puedan coexistir bajo un compromiso de respeto mutuo, lo que, en palabras de Pallasco (2012), conocemos como escuela para la emancipación, misma que busca una educación a la altura del siglo XXI que forme personas de su tiempo, de su lugar concreto y abiertas al mundo, que ayude a configurar caracteres justos (Cortina, 2017), con una visión diferente a la escuela tradicional, que contribuya a la formación de ciudadanos responsables socialmente.

A continuación, se revisarán algunos de los retos que enfrenta la escuela, a raíz de la situación de salud mundial experimentada en la actualidad, desde la perspectiva de la educación como derecho fundamental y la escuela como territorio de encuentro de saberes.

La escuela en el contexto de la pandemia

Hace poco más de un año se ha venido observando cómo un virus, el SARS-CoV-2, ha cambiado la dinámica del mundo. Un enemigo invisible llegó para transformar todos los escenarios y dejar plantada en la sociedad la semilla de la incertidumbre ante el futuro. El mundo ha cambiado luego de la aparición del COVID-19, como también se conoce. Los escenarios que antes eran espacio para la interacción fueron cerrados, porque podían ser foco de contaminación, y estar al lado del otro podía representar un riesgo tanto para nuestra salud como para toda nuestra familia. Se hizo necesario entender que nuestras dinámicas cotidianas necesitaban un alto en el camino y debíamos replantear hábitos, uso de los recursos, formas de aprender y de relacionarnos. Frente a esta situación, la escuela, como escenario donde confluyen sujetos, ideas, hábitos, conocimientos, se convierte en un lugar de riesgo y debe clausurarse de manera preventiva.

Pandemia y educación postCOVID-19

En medio de estos cambios que iniciaron en países del primer mundo, emerge el concepto de pandemia, término que cada día cobra más fuerza y nos indica que el COVID-19, “una enfermedad infecciosa nueva que puede presentar manifestaciones clínicas graves incluyendo la muerte” (Fardoun et al., 2015, p. 17), se encuentra en todos los escenarios, incluida la escuela. Ello advierte una serie de cambios en las dinámicas del espacio escolar y representa nuevos retos con relación a las estrategias de intervención y mediación de los aprendizajes de los estudiantes (Porlán, 2020).

Vista como oportunidad de cambio, la pandemia favorece la creación de nuevas propuestas de formación o intervención a los procesos de enseñanza y por ello es importante comprender lo que representa la educación postCOVID-19, un tema que puede ser espinoso para algunos y para otros una oportunidad de crear nuevas formas de acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes a través de medios alternativos. La educación postCOVID-19 o

postpandemia convoca a la escuela a repensar qué tipo de ciudadano se quiere formar, cuáles competencias se deben fortalecer en los estudiantes, de manera que desarrollen habilidades digitales para la vida, además de favorecer la interacción con el otro, a pesar de que no se encuentren de manera presencial. Esto último apoya el planteamiento de Barreto y Arroyave, cuando nos sugieren que “debemos comprender que un aula significa más que cuatro paredes pues el conocimiento está en todas partes” (2020, p. 69).

Así, la pandemia le presenta a la escuela la necesidad de considerar que cuando se habla de aprendizaje, se hace referencia a los conceptos, planteamientos o ideas necesarios para que el ser humano pueda desarrollarse en un contexto determinado. Los aprendizajes van más allá de simples contenidos teóricos y por ello se debe trascender a los aspectos cognitivos, emocionales y éticos. No hay límites para aprender. En su contínuum, el ser humano aprende y se adapta a las circunstancias, trabaja diariamente en la necesidad de construir sueños, ideas, y crea expectativas frente a lo que viene, individual y colectivamente.

La escuela, como escenario de socialización, debe replantear su estrategia pedagógica, de manera que se privilegie el aprendizaje sobre la enseñanza y se evidencie el interés por incluir la diversidad que habita los sujetos que acuden a ella. Namó de Mello relata que “para que el aprendizaje de todos sea de calidad es necesario darle sentido al conocimiento curricular, hacer del aprendizaje una experiencia significativa, agradable y siempre conectada con la vida de todos los alumnos” (citado en Barreto y Arroyave, 2020, p. 121); ello implica pensar que, si bien el escenario escolar es importante en el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, su contexto actual y las dinámicas que experimentan fuera del aula también favorecen el desarrollo de sus aprendizajes, asunto este que debe ser revisado en el marco de la pandemia y la educación postCOVID-19.

La escuela como garante de derechos

Como sugiere la UNESCO (2015), “el aprendizaje no debe ser simplemente un proceso individual. Como experiencia social, requiere aprender con los demás y a través de ellos, por medio de conversaciones y debates, tanto con los compañeros como con los docentes”(p. 50), es decir, se aprende del otro y con el otro, en la alteridad. La escuela necesita trabajar en una estrategia pedagógi-

ca que fomente la participación de sus estudiantes, les permita opinar, crear, proponer y disentir en el marco de un trabajo de equipo. Como garante de derechos, debe fomentar la creación de espacios colaborativos en los que el conocimiento se construya a partir de proyectos de intervención o proyectos de investigación surgidos de las necesidades e intereses de los estudiantes.

El impacto que ha generado el COVID-19 viene de la mano de las medidas que se han tomado para evitar el contagio masivo. Entre estas encontramos el confinamiento como una de las más seguras para evitar contraer el virus, además de proteger a quienes comparten en la cotidianidad con nosotros. Sin embargo, esta experiencia de encerramiento no solo le ha permitido a la sociedad cuidarse, sino entrar en otro tipo de relación con la naturaleza y con los demás. En este sentido, se le ha dado un respiro al ambiente y a la naturaleza (Bravo, 2020).

La quietud y el silencio han favorecido la aparición de especies que poco se veían en escenarios donde el ser humano permanecía presente. Del mismo modo ha permitido evidenciar muchos miedos que como especie tenemos, ha ampliado algunas brechas, como lo sugiere de Sousa: “la pandemia solo agrava una situación de crisis a la que ha sido sometida la población mundial” (2020, p. 20), especialmente en términos del acceso a la información, recursos básicos como el empleo, la salud, la alimentación y una vida digna, entre otros. En este orden de ideas, la escuela debe proyectar transformaciones de base, y como lo plantea la UNESCO (2015), trabajar en una educación que no conlleve únicamente a la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores del respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad. En esta vía, la educación debe ser transformadora, posibilitar la participación de todos y cada uno de sus actores frente a la realización de propuestas y la creación de alternativas que nos incluyan y disminuyan las brechas de las desigualdades.

Retos para la escuela en el marco de la educación postCOVID-19

Si partimos de la premisa planteada por de Sousa, esta es, que “sabemos que la pandemia no es ciega y tiene objetivos privilegiados, pero aun así crea una conciencia de comunión planetaria, de alguna manera democrática” (2020, p. 23), podemos analizar algunos retos que debe asumir la escuela en el marco de esta situación de salud.

El primero es considerar que, si bien el agitado ritmo de vida cambió de manera drástica y se volcó hacia un momento de quietud, calma o ralentización que abre las puertas a la reflexión acerca de nuestra comúnmente llamada normalidad, el confinamiento ha hecho que muchos de nosotros cuestionemos nuestro papel en el planeta y la participación que hemos tenido en su cuidado. Si bien el silencio, la distancia y el encierro han favorecido la creación de nuevos escenarios para establecer comunicación con aquellos con los que no podemos compartir como antes, la escuela está convocada a romper esa incomunicación y volver a vincular a los niños, niñas y adolescentes, desde sus hogares o espacios de recogimiento, para que interactúen, se proyecten, programen y realicen actividades que aporten en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, el desarrollo de las habilidades informáticas se convierte en una necesidad inminente tanto de docentes como de estudiantes, y es una oportunidad para que se realice un análisis sobre la dinámica presentada en las relaciones entre estos actores (docente-estudiante, estudiante-estudiante) o al interior de las familias. La vinculación de la familia en el escenario formativo se constituye también en una necesidad para fortalecer el trabajo realizado por la escuela en el marco de esta situación de salud y, por ello, como lo sugieren Iglesias et al. (2020), es necesario construir propuestas que den respuesta a necesidades y desafíos que se estén afrontando por parte de las comunidades educativas, es decir, en el contexto en el que se desarrolla el acto educativo.

Si bien en la actualidad la pandemia nos ha traído diversas reflexiones en los entornos escolares, en relación con el contacto y la participación de los estudiantes en los procesos formativos, el esfuerzo que ello implica no es menor y representa uno de los retos más grandes, en tanto que las diferencias especialmente económicas, así como la formación de los padres, no contribuyen con la intención de llegar a todos. La escuela debe acompañar al estudiante en la construcción de sí mismo, basada primordialmente en el desarrollo adecuado del proceso de aprendizaje en diferentes circunstancias cotidianas, en un mundo que interactúa con el ser humano y en el que ambos se condicionan mutuamente (Yanez, 2016).

Se debe trabajar en la equidad como una característica que permite mantener los lazos de la sociedad, convirtiéndose en uno de los elementos sustanciales para la creación de comunidades de aprendizaje en las que todos los actores

pueden crear ecosistemas comunitarios o redes que se basan en el reconocimiento del otro, y también en el establecimiento de una confianza mutua, esto es, comunidades justas. La escuela como escenario transformador debe propender por mantener relaciones con aliados que favorezcan las oportunidades para su comunidad educativa y de la misma forma estrechen los lazos que se tejen a su interior. Estas interacciones deben soportarse en el análisis del contexto, así como en la creación de un horizonte institucional en el que se contemple la pluralidad de la comunidad educativa y favorezca de igual forma las relaciones de respeto y reconocimiento del otro. Ello invita a la reflexión sobre lo humano y sobre el compromiso con el medio ambiente, aspectos en los que también debe trabajar la escuela y que se convierten en un nuevo reto. Tal y como lo sugiere de Alba (2020):

Desde lo educativo, se muestra la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia la construcción de otra humanidad. Una que sea capaz de atender las demandas, las inquietudes, los sueños y los corajes bajo la égida de una radical justicia política, social, cultural y educativa. (pp. 291–292)

Una humanidad comprometida con el cuidado del medio ambiente, responsable con la formación y el autocuidado, dispuesta a cambiar sus hábitos, porque son estos los que finalmente nos ponen en riesgo en relación con el ambiente, los otros y nuestros aprendizajes. Es necesario asumir actitudes que vayan en sintonía con el cuidado del otro y de la naturaleza.

Otro de los retos que presenta la escuela, en el marco de esta situación, es construir un currículo que como proyecto cultural, político y social se abra a la comunidad educativa, le permita la participación representativa y la convoque para pensar en ella como un escenario transformador, comprometido con dicha comunidad, de manera que cuente con ella. Así mismo, este proyecto integrador debe dar cuenta de la responsabilidad que cada uno de los miembros asume en relación con el medio ambiente, ampliarse al contexto del aprendizaje continuo, el aprendizaje para toda la vida, aquel que conecta las experiencias de lo aprendido en los contextos donde las personas aprenden (Aparicio-Gómez y Ostos-Ortiz, 2020).

Conclusiones

A manera de cierre, se puede afirmar que la escuela, como escenario integrador de la comunidad, tiene la oportunidad de permitir que en ella confluyan los saberes propios de las familias, grupos populares, comunidades ancestrales, campesinas, urbanas y otros que surgen de la cotidianidad de cada una de las regiones en las que esta se encuentra. A través de su PEI puede recoger conceptos, ideas y demás constructos que constituyen parte fundamental de la filosofía de vida de las comunidades y aportan a la creación de nuevas dinámicas que favorecen el desarrollo de su identidad, pero también permiten avanzar en la solución de las necesidades presentadas en la cotidianidad.

Mejorar la calidad de vida de las personas exige decisiones políticas inteligentes, surgidas del compromiso y la participación dedicada de muchos individuos. Para esto es necesario comprender que el primer paso de la transformación se encuentra en la educación, como el instrumento a través del cual conducimos el conocimiento hacia la comprensión de nuestra realidad y en la que se cultiva una ética de la responsabilidad. La educación es un derecho fundamental que no debe estar condicionado a factores políticos, ni de género, edad, afinidad sexual, u otros; es a través de ella que se permitirá mejorar las condiciones de vida de las comunidades y fomentar la creación de capacidades, tanto en los individuos como en los lugares habitados por ellos, permitiendo construir propuestas de transformación que contribuyan a la creación de espacios dignificantes para los más oprimidos o los que se encuentran en desventaja por múltiples factores, especialmente socioculturales.

Podemos decir que la pandemia nos ha permitido evidenciar necesidades en la escuela que nunca fueron planteadas, tales como la importancia de la presencialidad, el espacio de aprendizaje, que en la actualidad trasciende al contexto en el que cada estudiante debe permanecer para cuidarse durante el confinamiento, sumado a las relaciones entre todos los miembros que habitan el hogar o los recursos para acceder a los nuevos modelos de interacción. La escuela, como garante de derechos, debe trabajar en el empoderamiento de sus estudiantes, en relación con lo que esperan aprender y la sociedad en la que desean vivir, así como ayudarlos a hacerse conscientes de la corresponsabilidad que como sujetos tienen con la sociedad y con su proceso formativo, de cara a una transformación social, cultural y medioambiental.

Estrategias didácticas

Pensar en la escuela. Se presenta como un espacio dispuesto para invitar a quienes se encuentran en proceso de formación docente a construir propuestas y alternativas para mejorar la escuela y atender algunos de los retos planteados a lo largo de este capítulo. Es importante que tengas en cuenta que no hay ideas buenas o malas y que las alternativas que plantees deben considerar diferentes aspectos de las instituciones educativas, así como de la población que atienden.

Actividad 1. Los actores educativos en el PEI

Considerando el tema “La ecología de saberes en la escuela, otras formas de aprender en comunidad”, realiza una propuesta para la construcción o actualización del PEI de la escuela, teniendo en cuenta los catorce aspectos que plantea el decreto 1075 de 2015 (MEN, 2015). En ella debes responder al interrogante, ¿cómo visualizas a los diferentes actores de la comunidad educativa en los aspectos del Proyecto Educativo Institucional?

Actividad 2. El ciudadano que debe formar la escuela

Presenta un esquema en el que representes el perfil de ciudadano que debe formar la escuela actual y contrástalo con el tipo de docente que se requiere para la formación de este ciudadano deseado. Responde al interrogante, ¿qué elementos adicionales se requieren durante el proceso de formación de ese ciudadano?

Actividad 3. Otras formas de enseñar y aprender, educación para el siglo XXI

Considerando las condiciones en las cuales se desarrolló la pandemia y lo que ello ha implicado para la escuela y los hogares de los estudiantes, y atendiendo a la invitación de Iglesias et al. (2020) a construir propuestas que den respuesta a necesidades y desafíos que se estén afrontando por parte de las comunidades educativas, presenta una propuesta para la escuela actual, en la cual se pueda llevar a cabo el proceso de alternancia de los estudiantes de manera gradual, segura y progresiva. Es importante que tengas en cuenta las posibilidades de conectividad que, en ocasiones, se convierten en el limitante de algunos estudiantes.

Referencias

- Acurio, D. (2012). Educación para el buen vivir: aproximaciones y distancias. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 111–115). Contrato Social por la educación.
- Aparicio-Gómez, O., y Ostos-Ortiz, O. (2020). *Aprendizaje continuo*. Universidad Santo Tomás. Working Paper No. 197511.
- Arroyave Giraldo, D. I. (2020). Guía seminario de línea de investigación: Estudios críticos sobre educación y currículo [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Ayestarán, I., y Márquez-Fernández, A. (2011). Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En Homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 7-15.
- Barreto Cruz, M. A., y Arroyave Giraldo, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. I. Arroyave Giraldo (Ed.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, lecturas desde la complejidad* (pp. 61–82). Editorial Bonaventuriana.
- Boff, L. (2011). *Ecología. Grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta.
- Bravo, M. T. (2020). Un breve respiro de la naturaleza. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 280–288). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cardona, M. (2015). Aprender, un acto político. Reflexiones desde el sujeto, el pensamiento y la autonomía. En *Sujeto, pensamiento y autonomía* (pp. 35–50). Maestros y maestras gestores de nuevos caminos.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Paidós.
- Crespo, C. (2012). Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.),

- Educación y Buen Vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 68–74). Contrato Social por la educación.
- de Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289–294). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91–103). Santillana/UNESCO.
- de Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal. En J. Gandarrilla (Ed.), *Una epistemología del sur* (pp. 183–194). Editorial Siglo veintiuno.
- de Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ediciones AKAL.
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A., y Yousef, M. (2015). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza–aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in Knowledge, 21*, Artículo 9.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo veintiuno.
- Gaviria, C. (2015). Educación y democracia. En *Sujeto, pensamiento y autonomía* (pp. 9–33). Maestros y maestras gestores de nuevos caminos.
- Gobernación de Antioquia y Secretaría de Educación. (2020). *Guía orientativa para la actualización y gestión del PEI*. Fondo Editorial Universidad de Antioquia.
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista de Filosofía, 28*(69), 57-76. <http://hdl.handle.net/10469/3523>.
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social, 9*(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>.
- Meneses, M., Nunes, J., Añón, C., Bonet, A., y Gomes, N. (2019). Las ecologías de saberes. En *Boaventura de Sousa Santos: Construyendo las*

- Epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas* (pp. 229–266). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.9>.
- Messina, G. (2013). Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 137-165.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994. *Ley general de educación*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 2015. *Decreto único reglamentario del sector educación*. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>.
- Niño Arteaga, Y. (2019). La ecología de saberes en el campo de la educación latinoamericana. *Quastiones Disputatae-Temas en Debate*, 12(25), 71-88.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2019). *La monarquía del miedo: Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Paidós.
- Oppenheimer, A. (2014). *¡Crear o morir! La esperanza de América Latina y las cinco claves de la Innovación*. Penguin Random House.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Replantar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Biblioteca Digital de la UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/replantear-educacion-ESP.pdf>.
- Pallasco, M. (2012). Educación y el buen vivir. En F. Cevallos, L. De Jarrín, M. Luna y C. Viteri (Eds.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 117–123). Contrato Social por la educación.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502.
- Yanez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 11, 70-81.

Conclusiones

La situación actual ha mostrado realidades imperceptibles sobre la situación social que atraviesa Latinoamérica, lo que nos lleva a reflexionar los caminos que nos quedan por avanzar, en la búsqueda del uso racional de recursos naturales y de una equidad social. Esto genera, a su vez, que la escuela deba considerarse como un espacio de intercambio intergeneracional, que permita realizar cambios sustanciales, con una educación desde la paradoja, con una dinámica transformativa, que cuestione la práctica docente, la cualificación docente, que el estudiante sea el centro del proceso desde una perspectiva crítica, transformadora de su realidad social, capaz de solucionar los problemas del entorno y, lo más importante, que se busque un equilibrio permanente con la naturaleza. Es el momento de asumir la responsabilidad, desde la educación, para frenar las políticas hegemónicas que están en un punto de crisis en los diferentes contextos: socialmente, con desigualdades exageradas; culturalmente, el no reconocimiento de la diversidad de la que somos parte; económicamente, donde hay pocos recursos para la población en general, mientras unos pocos poseen cantidades abismales; biológicamente, con efectos catastróficos hacia la humanidad, a través del desarrollo de nuevas enfermedades a causa del cambio climático generado en cierta parte por las acciones humanas. Todo esto nos brinda la oportunidad de mirar nuevos horizontes, buscar propuestas locales en las que se fundamente una armonía entre el ser humano y la naturaleza, la inclusión cultural de la que somos parte, es decir, brindar una educación de calidad que se preocupe por el reconocimiento del otro, además de diseñar currículos para el crecimiento de las poblaciones y no por los caprichos capitalistas de los gobiernos, y cambiar el sistema educativo actual basado en el individualismo y la competencia, de manera que se pueda vivir mejor. En-

tonces, los docentes estamos llamados a brindar a las comunidades, a través de una educación con calidad, una esperanza, que a su vez signifique el crecimiento en comunidad, la liberación de la mente, el levantamiento de la voz de las comunidades, para que puedan ser escuchadas, la lucha por los derechos y la ruptura con las cadenas de la dominación capitalista, la construcción de sueños posibles. Sumado a lo anterior, que la educación sea una revolución social, que permita una mutación cultural, donde la felicidad no sea individual, sino una felicidad en comunidad, para así llegar al vivir bien y lograr la emancipación social, para alcanzar una sociedad equitativa que perdure a través de las generaciones futuras.

Se pone en evidencia que todos los tiempos de crisis generan cambios y se visualizan como retos, posibilidades y aprendizajes que surgen para la educación y para la escuela, especialmente en la crisis del capitalismo que se ha hecho más evidente en la pandemia. Bajo esta oportunidad, se mantiene el reto de la educación no presencial, asumida como una invitación a pensar de forma consciente en una escuela holística, preocupada por el ser, el saber y el hacer, por el buen vivir, como una oportunidad de trascender más allá de la metáfora. Surgen así las oportunidades y aprendizajes, a través de propuestas en las que se generan acciones de formación conjunta, que involucren a la familia y sus saberes, sin dejar de lado la conexión con los conocimientos actuales. Es también el espacio para fortalecer el trabajo autónomo y comprometido que se observa en los estudiantes y familias de la zona rural, generando la permanencia del análisis constante del contexto a nivel espacial y temporal, esto es, la educación en un sentido humanista, que permita mantener en condiciones de equidad la educación de los niños, niñas y jóvenes aún en la distancia.

Efectivamente, la pandemia ha cambiado el proceso de enseñanza y aprendizaje, y los profesores se han tenido que reinventar. No obstante, esto siempre ha sido así, pues una de las grandes facultades que debe tener un maestro es la capacidad de adaptarse, ya sea a la dinámica de los contextos sociales, en las características de los estudiantes o en las propias exigencias del sistema educativo. Tal vez la pandemia ha acelerado el proceso de adaptación de los maestros, debido a que lo acontecido llegó de repente y adaptarse toma tiempo, aunque debe aceptarse que algunos requieren más tiempo que otros para autotransformarse. Ahora, de una u otra manera, para el caso de los maestros,

la transformación ha de llegar. Esto pone de relieve que la profesión docente es un asunto inacabado, no por lo incompleto sino por el dinamismo, especialmente porque en educación las recetas no existen y la lectura de contexto siempre será necesaria. Sin embargo, que las escuelas no cuenten con las mejores prestaciones tecnológicas y, peor aún, que no todos los estudiantes puedan acceder a este tipo de recursos digitales, ya sea por cuestiones de inequidad económica, mala prestación de los servicios tecnológicos, que ya empiezan a ser comunes, o por la simple dinámica social o familiar, requiere un abordaje de la situación con soluciones a todo nivel.

La escuela es un escenario transformador, habitado por la diversidad y la alteridad. Es un espacio que convoca a la reflexión sobre el ciudadano que deseamos construir y que permitirá el desarrollo de sociedades más justas y equitativas. Es en este escenario en el que el papel de los docentes requiere de una revisión y ajuste a las necesidades que el entorno plantea, pues no basta con ser transmisor de conocimientos sino su mediador. La escuela precisa formadores capaces de aportar en el desarrollo de nuevas estructuras de aprendizaje, que garanticen aprendices más críticos y conscientes de su responsabilidad con el mundo que habitan. Este espacio sagrado de formación amerita un replanteamiento de las prácticas educativas que se vienen gestando en su interior y la construcción de comunidades de aprendizaje que vinculen las experiencias y saberes del contexto sociocultural que permea la escuela. Como escenario de construcción de conocimiento, la escuela no puede limitarse a unos saberes específicos, sino que debe aprovechar los recursos del entorno, tanto físicos como tecnológicos, para que la población estudiantil pueda asumir con mayor conciencia los retos que afronta en el marco de su proceso formativo, especialmente con la naturaleza que le rodea, con los otros que la asisten y acompañan. El ser humano, como ser complejo e integral, no solo se debe a lo que piensa en relación con su conocimiento, su saber, sino también, como ser social, a las relaciones que establece con el universo y con cada uno de los seres que lo habitan. Es un ser que coexiste con ellos y en tanto comparta ese espacio sustancial puede ser, vivir, sentir e interiorizar cada momento, así como sus experiencias cotidianas.

Frente a un modelo capitalista basado en la injusticia social y el mal reparto de la riqueza, fundado en la codicia por el enriquecimiento de unos pocos a costa de la explotación de la mayoría, ajeno al reconocimiento de los derechos de la naturaleza, responsable de haber acentuado las condiciones de desigualdad, marginalidad, pobreza y de haber degradado la educación y calidad de vida de los más pobres, se evidencia la necesidad de tejer en comunidad un nuevo paradigma, hilado a partir del reconocimiento de la dignidad humana, del carácter vivo de la madre Tierra, del poder transformador de la escuela y de la diversidad de saberes que pueden entretorse para derivar y concretar acciones que permitan afrontar las problemáticas existentes desde un punto de vista más humano y racional. Todo esto supone instituir en el ahora un nuevo tipo de educación y por ende una nueva escuela. Se requiere de una educación capaz de resignificar las relaciones con el planeta, que vincule los contenidos a las problemáticas del mundo y con metodologías que promuevan aprendizajes concretos y funcionales. Apremia una escuela abierta para todos los pronombres, innovadora, inclusiva, democrática, articulada a los avances académicos, políticos, científicos, sociales, tecnológicos de la época y capaz de pintar una educación más humana en tonos verde y azul. Es momento de educar para una humanidad más humana, justa, progresista y solidaria.

Si lo que se busca es una transformación de la educación, será menester de los maestros formadores, de los maestros en formación y de los maestros formados, comenzar a pensar en un nuevo paradigma educativo, que, a través de pedagogías específicas y contextualizadas, resuelva las diversas situaciones planteadas a lo largo de estas páginas. Sin embargo, esta tarea no le compete solo a los educadores, pues el sistema educativo lo componen diversos actores y todos inciden sobre el mismo, de manera que la construcción de otros paradigmas que conlleven a un nuevo mundo educativo deberá ser pensado entre todos, partiendo, en primer lugar, por la pregunta con la cual toda sociedad decide llevar a cabo su proceso de alfabetización: ¿qué ciudadano requerimos formar en Colombia y para qué? Si lográramos acuerdos y consensos con base en esta pregunta eje, tal vez tuviéramos sujetos capaces de convivir en medio de la diferencia. Tendríamos de igual forma un Estado político mucho más justo y honesto. No seríamos la República con el mayor índice de corrupción en América Latina, ni tendríamos los índices de desnutrición que conocemos en lugares como Buenaventura o la Guajira. La pregunta por el para qué de formar

es la raíz que nos puede llevar a un saber convivir, que nos permita incluso pensar y ser diferentes, sin la necesidad de ser enemigos, de acabar con la vida de los otros, de tener la posibilidad de contar con una nueva nación que pueda vivir en paz y en donde las armas y las balas solo sean un capítulo más de aquel Macondo de veinte casas de barro y cañabrava, construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas. . .

En síntesis, la realidad actual supone la necesidad de reconstruir el mundo desde la integración de nuevos paradigmas, que, entre otros asuntos, pongan de manifiesto la degradación de las relaciones humanas y ecológicas, y, la vez, rescaten las interacciones éticas del ser humano con los demás, con la naturaleza y con sus maneras de conocer. La escuela del siglo XXI, como espacio para el discurso y la acción, ha de recuperar la fraternidad con la naturaleza. Esto sin rechazar los medios de producción, pero haciendo énfasis en el carácter sostenible de las actividades económicas. Además, ha de propender por la comprensión de los diversos contextos en los que el ser humano construye sus representaciones, y preguntarse cómo las rupturas epistemológicas lo dotan de otros sentidos. Así, la relación de culturas en términos de tiempo y espacio, la formación deliberativa ante la existencia individual y colectiva, y el rescate de lo humano, deben ser asuntos primordiales en las reflexiones y acciones educativas, sin olvidar la valoración de las dimensiones afectivas, ecológicas y críticas de las personas.

Es fundamental integrar a la realidad escolar las múltiples voces que hay en los territorios, pues su reconocimiento permitirá a la escuela ampliar sus horizontes de formación, integrar saberes periféricos y combatir desde la formación la desigualdad, la pobreza y la exclusión. La escuela debe constituirse como un ambiente protector, que forme desde el reconocimiento de los derechos y las individualidades de los sujetos; que permita el ejercicio de la ciudadanía y una mejor calidad de vida para quienes se forman y sus familias. En este sentido, la escuela y el maestro deben abrazar los territorios y los saberes que en ellos residen; es fundamental que la lucha por una educación emancipadora se haga bajo dicha premisa. Es una tarea imperante asumir la formación desde la integralidad. En esta perspectiva los saberes escolares deben estar alineados con las posturas humanísticas, ambientales e históricas de la escuela; este encuentro deberá dar pie a las construcciones a propósito del docente, la escuela

y el currículo. Construcciones que deben derivar de un ejercicio polifónico que integre a la comunidad educativa y académica, y que permita la divergencia, la discusión y la complementariedad. Resulta pues de gran relevancia entender que el momento histórico por el que cruza la escuela y la formación es un momento que implica la lectura permanente de la realidad y la acción crítica sugerente; es el momento para trasgredir las barreras de aula y retornar al espacio social, como sitio indiscutible de la formación y la lucha.

La intelección compleja enriquece el currículo para la resolución de problemas, en cuanto que la complejidad busca la comprensión de la sistematicidad del conocimiento, pero a partir de otra forma de organización del universo, que la ciencia clásica desconoció o interpretó como fenómenos aleatorios. Podría decirse que un enfoque de la resolución de problemas es un reconocimiento de esa complejidad, en cuanto que no asume una formación del sujeto linealmente —a partir de un plan de estudios prefijado y un conjunto de actividades normativizadas—, sino que el carácter “no resuelto” se presenta como un potenciador de los esquemas cognitivos de los sujetos de la comunidad educativa, que abordan los problemas con un pensamiento que va de lo simple a lo complejo, de lo dinámico a lo estático y viceversa, en el intento de transformar/construir un sujeto-sociedad-planeta en armonía. Como afirman algunos autores, tenemos en la educación una gran responsabilidad, a partir de la realidad actual, con un campo de acción enorme y un gran compromiso de formar por medio de otras mentalidades, otras formas de pensar y de organizarnos, superando el currículo actual, que en la mayoría de los casos ya caducó y del cual han provenido, en cierto modo, los problemas actuales. El nuevo currículo para la resolución de problemas se sienta en las bases de las tareas y situaciones pendientes por resolver: la cultura de la sostenibilidad, el crecimiento racional de la población, el equilibrio de vida personal-social, la búsqueda del bien común en los mecanismos de desarrollo social y la seguridad sanitaria para un mundo en pandemia y postpandemia.

A manera de cierre, es fundamental ser conscientes de este punto de inflexión, transformación, variabilidad, mutación, al que nos ha conducido el habitualmente referido COVID-19, precisamente porque entre los múltiples ámbitos sobre los cuales ha repercutido, uno de los más representativos ha sido el educativo. Allí, hemos sido testigos de “transformaciones curriculares

forzadas”, donde la regulación de espacios, tiempos, recursos y conocimientos, merecen una profunda reflexión pedagógica, especialmente cuando nos referimos a las TIC y su influencia en la legitimación del conocimiento positivista y la negación de una educación intercultural legítima. Es indispensable que los sistemas educativos y la escuela institucionalizada latinoamericana asuman retos de “identidad”, ya que educar en el siglo XXI, a través de los avances tecnológicos propios de la globalización, requiere una balanza precisa, para saber regular todo aquello que llega de afuera, con lo que se puede construir desde el territorio, con las cosmovisiones de región y la inconmensurable riqueza cultural que emerge de cada actor que interviene en este complejo proceso educativo. A la luz de esta perspectiva, resulta trascendental la *multirreferencialidad*, evocando la necesidad de una interacción multidireccional —no jerarquizada—, que permite la construcción colectiva, simbólica y axiológica de los conocimientos que se aplican a la resolución de problemas en contexto. Los tiempos de pandemia y las proyecciones educativo-curriculares a futuro pareciesen incentivar una contundente convergencia entre saberes y disciplinas, transformando la visión de “aporte sumatorio” al que contribuiría cada campo del saber por separado, en un “engranaje potenciador”, donde cada parte conforma el todo, y a su vez, coadyuva en el difícil —pero significativo— proceso de construcción del conocimiento.

Sobre los autores

David Castañeda Cardona es licenciado en Filosofía y Educación Religiosa y administrador de empresas de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Se ha desempeñado como docente de varias instituciones de Antioquia. Actualmente es candidato del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte-5, y hace parte de la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Correo electrónico: davidsenasofiaplus@gmail.com.

Noelva Eliana Montoya Grisales es licenciada en Educación Física de la Universidad de Antioquia y magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Se desempeña como docente investigadora de la Universidad de San Buenaventura-Medellín y del Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Es coautora del artículo “Diseño y validación de una batería de habilidades motrices básicas para niños entre 5 y 11 años”, publicado en el *Boletín REDIPE* (2021) y del capítulo “Docente siglo XXI en la calidad de la educación superior: competencias/TIC” del Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó (2020). Ha sido distinguida como estudiante del programa de Maestría en Ciencias de la Educación por promedio académico acumulado en noviembre de 2017 en la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte-7, perteneciendo a la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Correo electrónico: elimontoya3@hotmail.com.

Roger Alexander González Ramírez es licenciado en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad de Pamplona, especialista en Administración Educativa de la Universidad de Santander y magíster en Educación de la Uni-

versidad de Antioquia. Se desempeña como directivo-docente de la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta-Copacabana y docente de cátedra de la Universidad Católica Luis Amigó. Sus últimas publicaciones son “Contexto, didáctica y reflexión: Desafíos para la calidad educativa”, publicado en la revista *Espacios* (2020) y “The quality of education: a reflection from the pedagogical academic management”, en la revista *Cultura, Educación y Sociedad* (2020). Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte-6, vinculado a la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Correo electrónico: nisarol5@gmail.com.

Leonardo Raúl Brito es licenciado en Español y Literatura y magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Se desempeña como docente en el Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela de Bucaramanga y es investigador de la Universidad Industrial de Santander. Autor del capítulo “Evaluación de la pertinencia sociocultural del modelo Telesecundaria: estudio de caso de una institución educativa rural en Lebrija, Santander”, publicado en la Editorial Universitaria de Investigación y Desarrollo (2013). En el plano literario ha obtenido varios reconocimientos: ganador del 8° Concurso Nacional de Cuento MEN-RCN; primer Concurso de Cuento corto Tu Cuento Vale, España; y 6° Concurso de Poesía Eduardo Carranza, además de que obtiene la Beca de Formación Avanzada en Doctorado del Ministerio De Educación Nacional en 2020. Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte-6, y pertenece a la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Correo electrónico: leitux@hotmail.com.

Nora Cecilia Mesa Agudelo es ingeniera Informática, especialista en Pedagogía de la Virtualidad de la Fundación Universitaria Católica del Norte y magíster en Educación de la Universidad de Caldas. Se desempeña como directivo-docente en la Secretaría de Educación de Antioquia y en la Fundación Universitaria Católica del Norte. Autora de los artículos “Transformaciones en las concepciones de los docentes de educación secundaria acerca de la Web 2.0 y su uso en los procesos de enseñanza”, publicado en la revista *Estudios Pedagógicos* de la Universidad Austral De Chile (2013), y “Teletrabajo, reflexiones y panorama” en la revista *Reflexiones y Saberes* (2015). Actual-

mente es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte-6, Y se vincula a la línea de investigación: *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Correo electrónico: paginaiuc@gmail.com.

Diego Fernando Pinzón Pérez es licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Católica de Oriente y magíster en Educación (Línea TIC) de la Universidad de Antioquia. Se ha desempeñado como rector de las Instituciones Educativas Estación Cocorná en Puerto Triunfo y Procesa Delgado en Alejandría, Antioquia. Obtuvo reconocimiento de meritorio en el trabajo de grado de Maestría por el Consejo de Facultad de Educación-Universidad de Antioquia (2016). Actualmente es candidato del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte-5, y hace parte de la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Correo electrónico: diegopinpe@gmail.com.

Eliel Enrique Doria Mesquidaz es químico y magíster en Química de la Universidad de Córdoba. Se desempeña como docente en la Institución Educativa Técnico Industrial Tomas Carrasquilla, Santo Domingo, Antioquia. Autor del artículo “Exposición a mercurio en trabajadores de una mina de oro en el norte de Colombia”, publicado en la revista *Salud Uninorte* (2013). Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte-6, y pertenece a la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Correo electrónico: elieldoria@gmail.com.

Maribel Botero Botero es licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Católica de Oriente, magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Autora del capítulo “Formación sociopolítica en la clase de ciencias: discusiones sobre el uso de agroquímicos como un asunto sociocientífico”, en *Educación científica y ciudadanía en el siglo XXI*, publicado por la Editorial Universidad de Alcalá (2015) y del artículo “Cuestiones sociocientíficas en la clase de ciencias: el uso de webquest para promover la construcción social de conocimiento”, en la revista *Bio-grafía* (2015). Obtuvo reconocimiento por el Trabajo de grado meritorio posgrado por parte de la Universidad de Antioquia (2016) y de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2019) por el trabajo titulado

Experiencia significativa con el proyecto re escribiendo nuestra identidad. Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte-6, y hace parte de la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Correo electrónico: maribelbotero1@hotmail.com.

Gynna Lycseth Angarita Aldana es licenciada en química y especialista en Ciencia y Tecnología de Alimentos de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Se desempeña como directivo-docente en Cáqueza (Cundinamarca), en la Institución Educativa Rural Departamental Girón de Blancos. Es autora del artículo “Entre estándares educativos nacionales y currículo oficial en química”, publicado en *Congreso Internacional de Educación: Currículum* (2015) y del capítulo ‘La evaluación y el trabajo en equipo como elementos esenciales de la gestión pedagógica’, en *Maestros y Maestras investigadores Resultados de investigación, primera cohorte. Una experiencia en ciencia, tecnología e innovación en Cundinamarca*, Edición UNIANDES (2018). Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte-6, y pertenece a la Línea *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Correo electrónico: gynnaaaa@gmail.com.

Luz Niyereth Vásquez Acevedo es estadístico informático de la Universidad de Medellín, traductora Inglés-Francés-Español de la Universidad de Antioquia, especialista en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales y magíster en Administración de Instituciones Educativas del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey -RUV ITESM. Se desempeña como Directivo Docente/Coordinadora en el Municipio de Medellín en la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo, y como docente de cátedra en la Universidad de Antioquia. Es autora del libro *Guía Orientativa para la actualización y gestión del Proyecto Educativo Institucional*, publicado por el Fondo Editorial Gobernación de Antioquia y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (2020). Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte-7, y hace parte de la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Correo electrónico: niyerethvasquez2@gmail.com.

Dora Inés Arroyave Giraldo es docente integral de Educación Especial del Instituto Superior de Especialización de Panamá, licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad Católica Luis Amigó, magíster en Educación con énfasis en Procesos Curriculares de la Pontificia Universidad Javeriana y doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pinar del Río-Cuba. Es coautora del Libro *Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo* de la UNESCO (2003), y de los artículos “Encuentros y desencuentros entre espacio y currículo”, publicado en *Arquetipo* (2014) y “Competencias TIC del docente siglo XXI en educación superior” en la revista *Espacios* (2018), “Percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencias/experiencias de la misión y visión de la USB-Medellín”, en la revista *El Ágora* (2016). Además, es compiladora de la serie de los libros *Estudios Multirreferenciales Sobre Educación y Currículo*, publicados por la Editorial Bonaventuriana en 2019 y 2020. Actualmente, es profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura-Seccional Medellín, líder de las líneas de investigación *Gestión Educativa-Currículo* y *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* y directora del grupo de Investigación ESINED (Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación). Correo electrónico: dora.arroyave@usbmed.edu.co, diarroyave@hotmail.com.



Universidad de San Buenaventura
Coordinación Editorial Medellín
San Benito, Carrera 56C N° 51-110, Medellín, Antioquia
Tipografía: lmodern
Colombia
2021

Colección Perfiles

La multirreferencialidad representa, sin duda, una de las más importantes estrategias para reconstruir y transformar las teorías y prácticas, tanto educativas como curriculares, asunto que ha retado a los diversos actores de la educación en la situación global de pandemia. Los textos compilados en esta obra pretenden servir como guía didáctica para la reflexión crítica y propositiva del quehacer docente y suministrar una bibliografía especializada en torno a tres aspectos: epistemologías emergentes, pedagogías latinoamericanas y educación siglo XXI. Este libro está dirigido a quienes forman y se forman como docentes, a quienes ejercen la profesión o la gestión de instituciones educativas y a quienes investigan sobre estos temas. Los autores de esta compilación pertenecen al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín.



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA**



EB
**EDITORIAL
BONAVENTURIANA**
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA