



Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: propuestas en contexto glocal

Compiladora

Dora Inés Arroyave Giraldo

UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA



e-ISBN: 978-628-7524-09-5

Colección Perfiles

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: propuestas en contexto glocal

Dora Inés Arroyave Giraldo

Compiladora

Medellín, 2022



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA**



Arroyave Giraldo, Dora Inés

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: propuestas en contexto glocal/ Dora Inés Arroyave Giraldo (Compiladora); Andrés Felipe Lalinde Osorio, David Felipe Herrera Toro, Eliel Enrique Doria Mesquidaz, Luz Niyereth Vásquez Acevedo, Maribel Botero Botero, Nora Cecilia Mesa Agudelo, Paula Andrea Gómez Arcila, Roger Alexander González Ramírez (Autores) -- Medellín: Editorial Bonaventuriana, 2022. 259 p. -- (Colección Perfiles)

Incluye referencias bibliográficas
e-ISBN: 978-628-7524-09-5

1. COVID-19 (Enfermedad) - Aspectos sociales; 2. Currículo;
3. Educación – Currículo; 4. Educación inclusiva; 5. Educación intercultural;
6. Inclusión; 7. Interculturalidad; 8. Teoría del conocimiento

370.7

© Universidad de San Buenaventura



Colección Perfiles

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: propuestas en contexto glocal

Compiladora: Dora Inés Arroyave Giraldo.

Autores: Andrés Felipe Lalinde Osorio, David Felipe Herrera Toro, Eliel Enrique Doria Mesquidaz, Luz Niyereth Vásquez Acevedo, Maribel Botero Botero, Nora Cecilia Mesa Agudelo, Paula Andrea Gómez Arcila, Roger Alexander González Ramírez.

Universidad de San Buenaventura Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2022

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 Daniela Arboleda Ramos

Corrección de estilo: Camilo Herrera

Diseño y diagramación: Piermont S.A.S.

Ilustración Portada: Bu Muj

Las opiniones, originales y citaciones 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: 978-628-7524-09-5

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

Noviembre de 2022

Contenido

Introducción	8
Capítulo I De la concepción de las ciencias de la educación: dos tradiciones <i>Dora Inés Arroyave-Giraldo</i>	18
Capítulo II Epistemología, interculturalidad y currículo: tres consideraciones a propósito de la formación escolar <i>Róger Alexander González Ramírez</i>	39
Capítulo III La escuela: espacio de formación multicultural, identidad y aprendizaje significativo <i>Eliel Enrique Doria Mesquidaz</i>	66
Capítulo IV Tejiendo el saber desde la complejidad, la pluralidad y la complementariedad <i>Maribel Botero Botero</i>	96
Capítulo V Perspectivas de una educación proyectada desde la realidad <i>David Felipe Herrera Toro</i>	126
Capítulo VI La escuela: entramado de saberes que construye horizontes en común-unidad <i>Luz Niyereth Vásquez Acevedo</i>	150

Capítulo VII	174
Educación para la libertad y el pensamiento crítico	
<i>Paula Andrea Gómez Arcila</i>	
Capítulo VIII	198
Aproximaciones, conexiones y apuestas hacia la resignificación del currículo	
<i>Nora Cecilia Mesa Agudelo</i>	
Capítulo IX	227
Las políticas globales contemporáneas: perspectivas desde la educación en pandemia en Colombia	
<i>Andrés Felipe Lalinde Osorio</i>	
Conclusiones	247
Sobre los autores	254

Lista de Figuras

Figura 1. Clasificación de las ciencias pedagógicas a partir de Quintana (1983)	30
Figura 2. Relaciones: Prácticas-Conocimiento-Interacciones	47
Figura 3. Cruces a propósito de una idea de interculturalidad	49
Figura 4. El currículo como mecanismo de trasgresión	54
Figura 5. Construcción del conocimiento científico a partir del conocimiento tradicional	72
Figura 6. Elementos para la construcción de una sociedad intercultural	80
Figura 7. La escuela: construcción de identidad, pedagogía informática y evaluación	87
Figura 8. Hacia una educación en donde se teja el saber desde la complejidad, la pluralidad y la complementariedad	104
Figura 9. Hacia una escuela intercultural inclusiva que arroje a toda la sociedad	108
Figura 10. Una nueva escuela en concreción con la realidad	114
Figura 11. Hacia una renovación de la educación	132
Figura 12. Escuela integradora	138
Figura 13. Educación y camino al futuro	144
Figura 14. La participación de la comunidad en la construcción del conocimiento	155
Figura 15. Proyecto Educativo Institucional: propuesta intercultural	160
Figura 16. El ser humano del siglo XXI	166
Figura 17. El currículo en la sociedad del conocimiento	203
Figura 18. Tríada currículo intercultural	213
Figura 19. Una escuela que se resignifica desde su esencia	220

Introducción

El 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 para los seminarios de línea una guía de lecturas a modo de compilado (Arroyave 2021a, 2021b), 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

¹ Jacques Ardoino (1993) en la propuesta del modelo de análisis multirreferencial caracteriza tres multirreferencialidades, a saber: 1. “Una ‘multirreferencialidad comprehensiva’ 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 selección de las más adecuadas para la generación de conocimiento” (Hernández y Cuevas, 2017, p. 4). En esa misma línea de pensamiento, Carrillo y Reyes precisan lo anterior:

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” (Ardoino, 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

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” (p. 5).

goce intelectual para complementar y establecer interrelaciones teórico-conceptuales desde otras perspectivas, lo que permite generar algunas construcciones epistemológicas y metodológicas para la línea de investigación *Estudios Críticos sobre Educación y Currículo*.

Ahora bien, 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 möglichen Anderssein)” (García Andrade, 2005, p. 17). Y 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 exponemos, en esta sexta edición de la serie *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo*, capítulos y autores con diversidad temática en cada producción y pluralidad formativa, dando cuenta así de las lugaridades² desde donde se comprenden, interpretan y explican, es decir, desde donde se multirreferencian cada uno de los escritos.

En el primer capítulo, “De la concepción de las ciencias de la educación: dos tradiciones”, 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— propone una estructura de dos apartados. Para empezar, el apartado titulado “Partiendo de la noción de ciencia” expone de manera resumida el desarrollo de dos temas: el primero, relacionado con algunas visiones deformadas acerca

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” (Vásquez y Pérez, 2009, p. 654).

de la ciencia con incidencia en los procesos de enseñanza; el segundo, dos paradigmas de la ciencia: simplicidad y complejidad. El siguiente apartado, “De las concepciones ciencia/s de la educación”, esboza los planteamientos de la tradición de la escuela alemana y la tradición de la escuela francesa. Finalmente, concluye con lo imperativo que es en la actualidad asumir una concepción múltiple en la construcción de conocimiento y, en este caso, del conocimiento de las ciencias de la educación, elemento fundamental para la pretensión académica de la línea de investigación *Estudios críticos sobre educación y currículo* y de los desarrollos que se coconstruyen en esta serie.

En el segundo capítulo, “Epistemología, interculturalidad y currículo: tres consideraciones a propósito de la formación escolar”, Róger Alexander González Ramírez —formado como licenciado en Lengua Castellana y Comunicación, especialista en Administración Educativa y magíster en Educación— manifiesta que la formación al interior de las instituciones sociales es un espacio en permanente tensión, en el que los condicionamientos históricos, las construcciones dialógicas propias de los pueblos y la cultura misma interactúan en torno a los procesos formativos de la sociedad, proceso profundamente dinámico y político. En primera instancia, es dinámico porque su estructura está determinada por una sociedad en permanente reconstrucción y, en segundo lugar, es político porque en él subyace la potencia de la crítica, la participación y el cambio. De ahí que pensar la formación, a propósito de la epistemología, la interculturalidad y el currículo, pase por reiterar la necesidad de acoger una idea de conocimiento que se construye en relación con la historia, con el otro y la cultura. El autor insiste en que es entonces imperativo que los procesos formativos favorezcan la consolidación de una sociedad en la que la multiculturalidad, los saberes ancestrales y las prácticas libertarias superen el terreno de lo discursivo y se hagan una práctica viva al interior de la sociedad.

En el tercer capítulo, “La escuela: espacio de formación multicultural, identidad y aprendizaje significativo”, Eliel Enrique Doria Mesquidaz —químico y magíster en Química— plantea que la escuela es un escenario en

donde se brinda la posibilidad de aprender y formar los sentimientos y las experiencias de los estudiantes, pues en ella se presentan varias corrientes culturales (multiculturalidad), necesarias para brindar las oportunidades para llegar a una equidad social. Para alcanzar esta meta, afirma que se debe tener en cuenta el conocimiento ancestral, que ha sido la base del desarrollo de las sociedades latinoamericanas, pero que a su vez han sufrido del abandono estatal, y por ello es necesario construir una comunidad intercultural para la solución de las problemáticas locales. Por consiguiente, el autor refiere que la escuela debe ser el lugar donde se incentive la construcción de la identidad cultural, pero teniendo como referencia el conocimiento construido por las comunidades originarias, lo que conlleva a la construcción de un nuevo currículo que explora nuevas pedagogías, busca estrategias donde se integren las diferentes manifestaciones culturales y se complementa con el fomento de la pedagogía informática. Finalmente, tanto el estudiante como el docente pueden medir el aprendizaje real, adquirido a través de una evaluación formativa, integral, flexible, humana, participativa, continua y reflexiva, en la que el resultado final sea un ciudadano con ética que contribuye a construir una sociedad equitativa.

Maribel Botero Botero —licenciada en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y magíster en Educación— expone, en el capítulo cuarto, titulado “Tejiendo el saber desde la complejidad, la pluralidad y la complementariedad”, una reflexión desde el habitar de una sociedad caracterizada por la presencia de diversos grupos humanos que han dado origen a la existencia de un mundo pluriétnico y multicultural, que, así como se urde una colcha de retazos, ha tejido su identidad a lo largo de la historia, zurciendo multiplicidad de saberes, lenguajes, pensamientos, prácticas culturales, tradiciones, ideologías, condiciones, costumbres y experiencias. No obstante, Botero considera que una sociedad bordada desde la complejidad, en donde cada retazo ayuda a dar forma a una totalidad, exige de una escuela diseñada desde el reconocimiento del carácter igualitario para todos, fundada desde la diversidad que la habita, sustentada a partir de la concreción de diversas formas de pensar, sentir, actuar, y edificada no solo para escolarizar niños y jóvenes,

sino también para escolarizar sus realidades, sueños, anhelos e intereses, y para ofrecer innumerables y fascinantes experiencias de aprendizaje que posibiliten descubrir el conocimiento. Además, desde una visión intercultural de la sociedad, la autora propone la necesidad de instaurar una educación que, a partir de un diálogo de saberes, permita descubrir la identidad de cada uno de los individuos en relación con la diferencia presente en la colectividad, conocer la historia y la cultura de los diversos grupos poblacionales, manteniéndolas en el tiempo como legado histórico y cultural, y avanzar hacia la construcción de una escuela que arrope a toda la sociedad bajo principios de inclusión, pluralidad, flexibilidad, permeabilidad, solidaridad, pero sobre todo de humanidad.

En el quinto capítulo, “Perspectivas de una educación proyectada desde la realidad”, David Felipe Herrera Toro —licenciado en Educación Física y magíster en Administración— plantea, en torno a diversas perspectivas de la educación, una realidad marcada por el desdén y el letargo de procesos inacabados que afectan el desarrollo de los sujetos que viven en una sociedad. Desde esa lógica, Herrera genera reflexiones que configuran acciones hacia la reconstrucción de contextos, con la educación como una apuesta para la formación de sujetos sociales que aportan a un mundo mejor. Esto último lo propone desde aspectos como una educación mediadora en el ecosistema social, que integra la escuela y la proyecta hacia el futuro y que considera los conocimientos, el valor de la cultura y sus tradiciones en la dirección de una educación popular que desde la praxis lleve a la estimación de otras prácticas más incluyentes, integrales, pensadas desde lo humano y para lo social. El autor señala entonces la necesidad de apropiarse la educación como un encargo que figura a lo largo de la vida, en su tarea de mediar no solo las tensiones del desarrollo intelectual, moral y afectivo de los sujetos, sino hacia las problemáticas sociales, apoyado en políticas y garantías que partan desde el sistema educativo, para cerrar brechas y generar cambios reales en los diferentes escenarios de interacción de los individuos.

El sexto capítulo, “La escuela: entramado de saberes que construye horizontes en común-unidad”, escrito por Luz Niyereth Vásquez Acevedo —autora

formada en Estadística Informática, traductora Inglés-Francés-Español, especialista en Gerencia Educativa y magíster en Administración de Instituciones Educativas—, es un texto reflexivo que revisa paradigmas y propone a la escuela como un espacio de formación de ciudadanías críticas que reconocen el contexto y permiten ahondar en las necesidades de las comunidades para comprenderlas y encontrar aprendizajes que faciliten el desarrollo de habilidades para la vida, en medio de un mundo complejo donde el territorio es un espacio de encuentro de lo común, los orígenes, el aprendizaje en contexto y la participación. Adicionalmente, la autora plantea la idea de la construcción de proyectos educativos comunitarios que recojan los saberes de las comunidades que rodean la escuela, haciendo de esta un espacio de reconocimiento de los saberes (otros) que habitan las regiones urbanas y rurales y convocan a la ciudadanía a construir comunidades de aprendizaje para la vida y transformar los entornos. Finalmente, en el marco de la educación para el siglo XXI, Vásquez expone algunas de las alternativas con las que cuenta la escuela actual, dadas las condiciones que ha planteado la pandemia producida por el COVID-19, y que invitan a pensar en otras formas de aprender y relacionarse con y en el espacio escolar.

En “Educación para la libertad y el pensamiento crítico”, capítulo séptimo, Paula Andrea Gómez Arcila —licenciada en Lenguas Modernas y magíster en Didáctica del Inglés— reflexiona alrededor de todas las imbricaciones en relación con la emergencia sanitaria que trajo o mostró a nivel mundial la COVID-19 durante 2020 y 2021, y a la que hemos sido convocados como raza humana a experimentar. La autora señala las desigualdades como aspecto muy marcado dentro de las sociedades, lo que afecta principalmente al campo educativo, dando cabida a múltiples cuestionamientos acerca de la asistencia *in situ* en las instituciones, el uso de recursos y el acceso a ellos por parte de los estudiantes. Asimismo, insta a reevaluar las políticas a nivel gubernamental en el campo educativo, social y cultural, para que realmente lleguen a toda la población, sin ser exclusiva de ciertos sectores, y así evitar seguir engrosando los cinturones de pobreza y ensanchando las brechas de desigualdad. Igualmente, Gómez hace una invitación a una conciencia ecológica, que

es en última ese llamado que está haciendo el planeta: proponer una reinven- ción en todos los aspectos e iniciar la tarea de pensarnos como individuos, pero también pensar en el otro. A raíz de la reflexión, sopesa la educación no como una única salida a las diferentes crisis que como población afrontamos, pero sí como una de las posibilidades más viables, motivando a esos cambios estructurales desde las metodologías, las propuestas curriculares, los cambios mentales, y abiertos a rupturas paradigmáticas que lleven a cambios genui- nos, profundos de envergadura, y que propendan por la libertad y la emanci- pación de los estudiantes en pro de acciones sociales.

En el octavo capítulo, “Aproximaciones, conexiones y apuestas hacia la resignificación del currículo”, Nora Cecilia Mesa Agudelo —formada en In- geniería Informática, especialista en Pedagogía de la Virtualidad y magíster en Educación— da cuenta de aproximaciones puntuales frente a un currículo escolar acorde con los desafíos de la escuela actual, por lo que considera de manera crítica algunos de los elementos internos y externos que la constitu- yen. La autora parte de un reconocimiento de los conceptos de conocimiento y sociedad del conocimiento, ahondando en su verdadero sentido, de manera que se supere el característico enfoque eficientista y reduccionista, cuya visión simplista se aleja de una realidad que es en esencia compleja. En tal sentido, sugiere que la búsqueda de conexiones y comprensión del universo —por tanto, de la educación— no se produzca como la suma de partes, sino como la interacción y articulación entre las mismas. Adicionalmente, Mesa destaca la importancia de la interculturalidad, más allá de los discursos políticos y la promoción de relaciones de aceptación y respeto, como la posibilidad de un verdadero reconocimiento de la diferencia, que favorezca una mayor apertura, la cual corresponda con la realidad cultural y social. Esta última situación constituye un verdadero reto para la política pública, pero también para la escuela, pues además de las evidentes limitaciones externas, también ella po- see desafíos y prejuicios propios. Finalmente, Mesa formula la necesidad de una educación que retome su liderazgo y que, sin desconocer la importancia de las nuevas renovaciones y demandas sociales, sea ella quien defina cómo se articulan las nuevas propuestas, de manera que fortalezca sus propósitos esenciales y evite que continúen siendo arrebataados por intereses ajenos.

Finalmente, en “Las políticas globales contemporáneas: perspectivas desde la educación en pandemia en Colombia”, capítulo noveno, Andrés Felipe Lalinde Osorio —ingeniero Ambiental y magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales— sugiere una reflexión de algunas políticas globales que se han formulado en las últimas dos décadas y da cuenta de cómo han permeado el sistema educativo en Colombia, además de su influencia en la pandemia de la COVID-19. El autor argumenta sobre la importancia de la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como metas articuladas a la educación y al mejoramiento de las condiciones sociales, políticas y ambientales de los colombianos. Declara como hipótesis el establecimiento de los ODS como un paradigma emergente en educación y da pistas de cómo cada uno de los objetivos puede vincularse a la escuela y al currículo para decretar políticas públicas para la educación en pospandemia. Por otro lado, Lalinde analiza cómo ha sido la participación de Colombia desde su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y cómo se ha asumido el concepto de calidad de la educación en todos los procesos escolares. Adicionalmente, presenta una crítica al concepto de calidad desde la teoría de la educación popular y su emancipación en los entornos educativos. Por último, propone el modelo de clase invertida como una alternativa para desarrollar los contenidos y competencias en la educación en pospandemia en Colombia.

Con la serie de *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo* 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 (a excepción del primero, por ser capítulo de apertura) 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.anuies.mx/revista/87>
- Arroyave, D. I. (2021a). 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, seccional Medellín.
- Arroyave, D. I. (2021b). 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, seccional Medellín.
- 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.
- García Andrade, A., (2005). Introducción. En G. Leyva (Ed.), *La Teoría Crítica y las tareas actuales de la crítica* (pp. 17-24). Anthropos.
- 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>
- 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 y 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>



Capítulo I

De la concepción de las ciencias de la educación: dos tradiciones*

Doctora en Educación. Profesora investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Líder del grupo de investigación ESINED (Estudios Interdisciplinarios sobre Educación). Líder de la línea Estudios críticos sobre educación y Currículo. Orcid: 0000-0003-0913-4841. Correo electrónico: dora.arroyave@usbmed.edu.co.

*Dora Inés
Arroyave-Giraldo*

*El capítulo hace parte de los ámbitos de la fundamentación teórico-conceptual de la línea Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo, inscrita en el grupo de investigación ESINED (Estudios Interdisciplinarios sobre Educación).

Introducción

La apuesta de este capítulo está planteada desde la premisa de un conocimiento dialogante y reflexivo, en los términos que los profesores Moisés Curiel y Armando Jaramillo lo proponen:

Un conocimiento dialogante y reflexivo, busca no traducirse en un ejercicio de producción de una episteme local xenófoba, desde una exclusión permanente a todo discurso extranjero, o chauvinista, afirmando que el mejor conocimiento es el propio. Pues con ello se entraría a negar otras posibilidades de construcción de conocimiento, casi que desde una suerte de resentimiento epistémico por la exclusión sufrida y con la búsqueda de imponer una nueva hegemonía en la periferia, cortando los lazos de un mundo que se mueve en dinámica interconectada. (2021, p. 14)

En consecuencia, la estructura del capítulo se presenta en dos apartados. El primero se titula “Partiendo de la noción de ciencia”, y contempla dos temas de manera resumida en su desarrollo: “Algunas visiones deformadas acerca de la ciencia con incidencia en los procesos de enseñanza” y “Dos paradigmas de la ciencia: simplicidad y complejidad desde la perspectiva del pensador francés Edgar Morin”.

En lo concerniente al segundo apartado, denominado “De las concepciones de la(s) ciencia(s) de la educación”, se esbozan los planteamientos de la

tradición de la escuela alemana y la tradición de la escuela francesa. A modo de cierre, se precisa que lo imperativo en la actualidad está en asumir una concepción múltiple en la construcción de conocimiento y, en este caso, del conocimiento de las ciencias de la educación, elemento fundamental para la pretensión académica de la línea de investigación *Estudios críticos sobre educación y currículo* y de los desarrollos que se coconstruyen en la serie de *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo*.

Partiendo de la noción de ciencia

La historia de la ciencia es una historia conflictiva, de elecciones, de apuestas, de redefiniciones inesperadas.
(Prigogine y Stengers, 2002, p. 12)

El vocablo “ciencia” se deriva del latín *scientia*, sustantivo etimológicamente equivalente a “saber”, “conocimiento”; se puede decir que la ciencia es ante todo un tipo de saber que se produce, regula, comunica y aprende de una forma tal que se diferencia de los demás saberes y formas del conocimiento.

Ahora bien, de acuerdo con la concepción tradicional o “concepción heredada” de la ciencia, esta es vista como una “empresa autónoma, objetiva, neutral y basada en la aplicación de un código de racionalidad ajeno a cualquier tipo de interferencia externa” (García et al., 2001, p. 14) es decir, una concepción de ciencia anclada en el positivismo lógico³, que

³ García et al. definen el “Positivismo Lógico como una concepción heredada de la naturaleza de la ciencia desarrollada en la Europa de entreguerras de los años veinte y treinta por autores como R. Carnap, O. Neurath, H. Reichenbach o C. Hempel. Mantiene su hegemonía filosófica hasta los años sesenta y setenta. Los positivistas lógicos, en general, entendían la ciencia como “saber metódico”, es decir, como un modo de conocimiento caracterizado por cierta estructura lógica (desvelable a través del análisis filosófico) y por responder a cierto método, un método que combinaba la puesta a prueba empírica de las hipótesis y el razonamiento deductivo (factores epistémicos).

genera una visión deformada con incidencia, por supuesto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de un sistema educativo, incluido el nivel de formación doctoral.

Algunas visiones deformadas de la ciencia

A continuación, se presentan algunas posibles visiones deformadas acerca de la ciencia con incidencia en los procesos de enseñanza, según lo expuesto por García et al.:

» *Visión empirista y atórica*: se resalta el papel de la observación y de la experimentación “neutras”, no contaminadas por ideas, olvidando el papel esencial de las hipótesis; sin embargo, la enseñanza en general es puramente libresco, sin apenas trabajo experimental. El aprendizaje es una cuestión de “descubrimiento” o se reduce a la práctica de “los procesos” con olvido de los contenidos.

» *Visión rígida*: se presenta el “Método Científico” como un conjunto de etapas que hay que seguir mecánicamente. En la enseñanza se resalta lo que supone un tratamiento cuantitativo, un control riguroso, etc., olvidando —o incluso rechazando— todo lo que significa invención, creatividad, duda... En el polo opuesto de esta visión rígida y dogmática de la ciencia como descubridora de “la verdad contenida en los hechos”, se presenta un relativismo extremo, tanto metodológico (“todo vale”, no hay estrategias específicas en el trabajo científico) como conceptual (no hay una realidad objetiva que permita contrastar la validez de las construcciones científicas: la única base en la que se apoya el conocimiento es el consenso de la comunidad de investigadores en ese campo).

En esta concepción se deniega tradicionalmente la relevancia explicativa de los factores no epistémicos para dar cuenta del avance en ciencia” (2001, p. 161).

» *Visión aproblemática y ahistórica*: se transmiten conocimientos ya elaborados, sin mostrar cuáles fueron los problemas que generó su construcción, cuál ha sido su evolución, las dificultades, etc.; menos aún, las limitaciones del conocimiento actual o las perspectivas abiertas.

» *Visión exclusivamente analítica*: resalta la necesaria parcialización de los estudios, su carácter acotado y simplificadorio, y olvida los esfuerzos posteriores de unificación y de construcción de cuerpos coherentes de conocimientos cada vez más amplios, el tratamiento de problemas “frontera” entre distintos dominios que pueden llegar a unirse, etc. Contra esta visión parcializada se han elaborado propuestas de enseñanza integrada de las ciencias, que toman la unidad de la materia como punto de partida, olvidando que el establecimiento de dicha unidad constituye una conquista reciente y nada fácil de la ciencia.

» *Visión acumulativa, lineal*: los conocimientos aparecen como fruto de un crecimiento lineal, ignorando las crisis, las remodelaciones profundas. Se ignora, en particular, la discontinuidad radical entre el tratamiento científico de los problemas y el pensamiento ordinario.

» *Visión individualista*: los conocimientos científicos aparecen como obra de genios aislados, desconociéndose el papel del trabajo colectivo, de los intercambios entre equipos... Esta visión individualista se presenta asociada, a menudo, con concepciones elitistas.

» *Visión “velada”, elitista*: se presenta el trabajo científico como un dominio reservado a minorías especialmente dotadas, transmitiendo expectativas negativas hacia la mayoría de los alumnos, con claras discriminaciones de naturaleza social y sexual (la ciencia es presentada como una actividad eminentemente “masculina”). Se contribuye a este elitismo escondiendo la

significación de los conocimientos tras el aparato matemático. No se realiza un esfuerzo por hacer la ciencia accesible (comenzando con tratamientos cualitativos, significativos), ni por mostrar su carácter de construcción humana, en la que no faltan confusiones ni errores... como los de los propios alumnos.

► *Visión de “sentido común”*: los conocimientos se presentan como claros, obvios, “de sentido común”, olvidando que la construcción científica parte, precisamente, del cuestionamiento sistemático de lo obvio.

► *Visión descontextualizada, socialmente neutra*: se olvidan las complejas relaciones y se proporciona una imagen de los científicos como si fueran seres “por encima del bien y del mal”, encerrados en torres de marfil y ajenos a las necesarias tomas de decisión. Como reacción puede caerse en una visión excesivamente sociologista de la ciencia que diluye por completo su especificidad. (2001, pp. 17-18)

En ese sentido, puede plantearse que la historia de las ciencias⁴ “es un

⁴ Al respecto de la historia de las ciencias, García et al., en *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una aproximación conceptual* (2001), señalan que “la concepción que se tenga sobre la ciencia y su dinámica influye en la historia de la ciencia. Si, por ejemplo, asimilamos la historia de las ciencias como historia de las ideas, el objeto preferencial de estudio será el de las teorías científicas, que se somete a un análisis filosófico y lógico. La evolución de las ciencias consiste, desde esta perspectiva, en la elaboración de teorías más o menos perfeccionadas, es decir, capaces de unificar un número creciente de fenómenos y de dar cuenta de ellos. Esta evolución está presidida por una lógica interna, en la que no tienen entrada las circunstancias exteriores. La ciencia es concebida como una encarnación de la razón, es decir, como un conjunto de reglas que son válidas para todos los sujetos pensantes, y el entorno social, en esta perspectiva, sólo tiene un interés secundario. A partir de los trabajos de Merton, John Bernal y sobre todo de Kuhn, el concepto de ciencia se modifica, pues las condiciones sociales adquieren relevancia dentro de la producción del conocimiento científico. En este sentido, la historia de las ciencias adquiere un nuevo estatuto, y su interés va a girar en torno no sólo a las ideas científicas, sino también a las instituciones, las academias, y, en general, a los intereses de los sociólogos. Por último, con la renovación de los estudios sociales de la ciencia, la historia de las ciencias adquiere interés por otros objetos

relato o discurso sobre un objeto que cambia, que se modifica” (García et al., 2001, p. 160), y que a partir de Kuhn⁵, a través del texto *La estructura de las revoluciones científicas* de 1962, toma conciencia de la importancia de la dimensión social y del enraizamiento histórico de la ciencia, al tiempo que inaugura un estilo interdisciplinar que tiende a difuminar las fronteras clásicas entre especialidades académicas. Desde esa perspectiva, García et al. proponen lo siguiente:

Una de las principales aportaciones de Kuhn fue que el análisis racionalista de la ciencia propuesto por el Positivismo Lógico es insuficiente, y que es necesario apelar a la dimensión social de la ciencia para explicar la producción, mantenimiento y cambio de las teorías científicas. Por tanto, a partir de Kuhn se impondrá la necesidad de un marco conceptual enriquecido e interdisciplinar para responder a las cuestiones planteadas tradicionalmente de un modo independiente por la filosofía, la historia y la sociología de la ciencia. La obra de Kuhn da lugar a una toma de conciencia sobre la dimensión social y el enraizamiento histórico de la ciencia, al tiempo que inaugura un estilo interdisciplinar que tiende a difuminar las fronteras clásicas entre las especialidades académicas, preparando el terreno para los estudios sociales de la ciencia. (García et al, 2001, p. 20)

Por lo tanto, puede decirse que emerge una orientación constructivista de tradicionalmente no privilegiados en el análisis histórico, como son las prácticas, el saber-hacer de los científicos, las formas de clausura de los debates y los factores no epistémicos que intervienen en la construcción de la ciencia. Es esta construcción, en tanto que proceso histórico, la que se construye como relato en la nueva historia de las ciencias” (pp. 160-161).

⁵ “Kuhn considera que la ciencia tiene períodos estables, es decir, sin alteraciones bruscas o revoluciones; períodos donde los científicos se dedican a resolver rutinariamente “rompecabezas” en el marco de un paradigma teórico compartido, pero donde también van acumulándose problemas de conocimiento que no se pueden resolver, enigmas que quedan aparcados a la espera de tiempos mejores. Estos períodos estables pertenecen a un tipo de ciencia que Kuhn describió con el nombre de ciencia normal, en contraposición a la ciencia que se presenta cuando sobreviene una revolución científica” (García et al., 2001, p. 19).

la ciencia, concibiéndola como proceso social con implicaciones de “una gran variedad de factores no epistémicos (políticos, económicos, ideológicos —en resumen el “contexto social”—) que acentúa en la explicación del origen, el cambio y la legitimación de las teorías científicas” (García et al., 2001, p. 21). En esa línea de pensamiento, con una implicación histórico-social a veces inesperada, Ilya Prigogine e Isabelle Stengers plantean lo siguiente:

La historia de las ciencias, como toda historia social, es un proceso complejo, en donde coexisten acontecimientos determinados por interacciones locales y proyectos informados por concepciones globales sobre la labor de la ciencia y la ambición del conocimiento. Es también una historia dramática de ambiciones frustradas, de ideas decepcionadas, de realizaciones desviadas de la significación que debían revestir. (2002, p. 318)

Dos paradigmas de la ciencia

De otro lado, deviene la orientación desde los planteamientos de Edgar Morin, con la caracterización de dos paradigmas para la ciencia: el de simplicidad⁶ en la ciencia clásica, con un racionalismo cerrado, excluyente y reduccionista; el paradigma de complejidad⁷ en la ciencia

⁶ Edgar Morin, en el texto *Ciencia con conciencia*, precisa tres rostros para las expresiones de la simplificación: tecnicista, doctrinario y pop-degradación. “La simplificación adquiere hoy tres rostros [...]. Esto se puede aplicar a toda teoría.

-La degradación tecnicista. De la teoría se conserva lo que es operacional, manipulador, lo que puede ser aplicado; la teoría deja de ser *logos* y se convierte en *techné*.

-La degradación doctrinaria. La teoría se convierte en doctrina, es decir, que se hace cada vez menos capaz de abrirse a la refutación de la experiencia, a la prueba del mundo exterior, y entonces sólo le resta asfixiar y hacer callar lo que la contradiga en el mundo.

-La pop-degradación. Se eliminan las oscuridades, las dificultades, se reduce la teoría a una o dos fórmulas de choque; así, la teoría se vulgariza y se difunde al precio de esta simplificación de consumo” (Morin, 1984, p. 364).

⁷ En cuanto al paradigma de complejidad, Morin afirma que este “no ‘produce’ ni ‘determina’ la inteligibilidad. Únicamente puede incitar a la estrategia/inteligencia del sujeto investigador

nueva⁸—*sciencia nuova*—, con un racionalismo que reúne, conecta y acoge las nociones que son opuestas, contradictorias, antagonistas ante los ojos de la ciencia clásica, pero que en la nueva se complementan y establecen relaciones dialógicas.

Llamo *paradigma de simplificación* al conjunto de los principios de inteligibilidad propios de la científicidad clásica y que, unidos unos a otros, producen una concepción simplificante del universo (físico, biológico, antropológico). Llamo *paradigma de complejidad*, al conjunto de los principios de inteligibilidad que, unidos los unos a los otros, podrían determinar las condiciones de una visión compleja del universo (físico, biológico, antropológico). (Morin, 1984, p. 358)

En esencia, las apuestas morinianas se encaminan hacia un cambio paradigmático, con una epistemología abierta⁹ que permita controlar, criticar, trascender y reflexionar sobre nuestras teorías, lo cual, coherentemente,

a considerar la complejidad del problema estudiado. Incita a distinguir y a hacer comunicar en lugar de aislar y poner en disyunción, a reconocer los rasgos singulares, originales, históricos del fenómeno en lugar de unirlos pura y simplemente a determinaciones o leyes generales, a concebir la unidad/multiplicidad de toda entidad en lugar de heterogeneizar en categorías separadas o de homogeneizarla en una totalidad indistinta. Incita a dar cuenta de los caracteres multidimensionales de toda realidad estudiada” (1998, p. 362).

⁸ En el texto *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*, Morin afirma que “la ciencia es, ciertamente, lúcida, pero, al mismo tiempo, también es ciega, ya que todavía no es capaz de hacer su revolución, que consiste en sobrepasar el reduccionismo y fragmentación de lo real que imponen las disciplinas cerradas. Es incapaz de restituir una visión de conjunto. Pero efectivamente podemos esperar que una nueva ciencia se desarrolle y se regenere” (2010, p. 45).

⁹ En el texto *Introducción al pensamiento complejo*, Edgar Morin expresa que en estos tiempos la epistemología no ha de ser “un punto estratégico a ocupar para controlar soberanamente todo conocimiento, rechazar toda teoría adversa, y atribuirse el monopolio de la verificación y, por tanto, de la verdad. Se presenta entonces la posibilidad de una Epistemología que, lejos de volver a encerrarse solipsísticamente en sí misma contiene dos aspectos fundamentales: la apertura y la reflexividad (auto) y sus dos relaciones fundamentales, ecosistémicas y meta-sistémicas” (1998, pp. 73-74).

conduce hacia un cambio de ciencia, hacia una *scienza nuova*, en la que no solo el objeto se adecua a la ciencia, sino que la ciencia también se adecua al objeto, esto es, “la ciencia nueva —*scienza nuova*— [...] es aquella que trabaja, negocia con el alea, lo incierto, lo impreciso, lo indeterminado, lo complejo” (Morin, 1984, p. 127). La invitación de Edgar Morin es pues un viaje con otros recorridos epistemológicos y nuevos paisajes para la ciencia:

Se trata de una transformación multidimensional de aquello que entendemos por ciencia, que concierne a aquello que parece constituir algunos de sus intangibles imperativos, comenzando por la inevitabilidad de la parcelación disciplinaria y el fraccionamiento teórico. (1998, p. 77)

Ahora bien, el contexto educativo no ha sido ajeno a diversos paradigmas¹⁰ que se han generado a lo largo de la historia de las ciencias, lo que está en sintonía con lo propuesto por Martín-Gordillo:

Partiendo de esa noción kuhniana podemos plantear que también en el ámbito educativo asistimos a un tiempo de crisis en el que el viejo paradigma, aún dominante, presenta excesivas anomalías y disfunciones que son comprendidas y desbordadas por un nuevo paradigma emergente que intenta transformar nuestras ideas y nuestras prácticas sobre la educación. (2018, p. 41)

Esto último se asocia con lo que propone Diana Soto en relación con el recorrido histórico que han transitado la educación y la pedagogía:

En general, la educación con la pedagogía ha transitado por diversos senderos y modelos, según el período histórico. En una

¹⁰ Respecto a la noción de paradigma, González afirma que, desde diversos autores y perspectivas, “se le presenta como: (a) constelación (Capra, 1995); (b) sistema (Contreras, 1996; Damiani, 1997; Ruiz Bolívar, 1997); (c) marco conceptual (González, 1997); (d) conjunto (Marquegui, 1997; Morales y Moreno, 1993; Ruiz Bolívar, 1992); (e) estructura (Moreno, 1993); (f) red (Martínez, 1993; Rivas Balboa, 1996) y (g) marco filosófico (Morales y Moreno, 1993). Sin embargo, a pesar de su aparente diversidad, en estas expresiones subyace la idea de que un paradigma constituye una totalidad organizada” (2005, p. 39).

primera instancia con Comenius que se preocupa por el arte de enseñar; la segunda, enmarca la pedagogía desde la filosofía; la tercera, la educación desde la concepción científica sustentada en el positivismo; la cuarta, se establecen las diferencias entre educación y pedagogía y se va estructurando la ciencia de la educación con otras disciplinas científicas. La quinta, las Ciencias de la Educación donde la interdisciplinariedad se trata de introducir en la sociedad del conocimiento. (2013, p. 156)

En síntesis, se podría sostener que para la formación de formadores, población objeto de reflexión en este capítulo, “lo que podemos hacer es introducir en la educación el modo de pensamiento que permita superar las visiones mutiladas, ciegas, la tendencia a la autojustificación constante y al desprecio hacia el otro” (Morin, 2010, p. 27).

De las concepciones de la(s) ciencia(s) de la educación

Como toda clasificación, el arbitrario se impone y la racionalidad depende de las creencias como de la práctica científica de sus organizadores.

(Zambrano, 2019b, p. 111)

Tradición de la escuela alemana

» De la ciencia de la educación a las ciencias pedagógicas

La tradición trabajada por la escuela alemana defiende la existencia de una sola ciencia de la educación, representada por la pedagogía. Todas las demás ciencias referidas a la educación serían sus ramas, catalogadas como ciencias pedagógicas. La ciencia de la educación en singular tendería, como las demás ciencias humanas, a emanciparse de cualquier tutela especulativa normativa y a construir su corpus teórico y su metodología sobre la base de la observación y la experimentación de hechos, que no son más que la realidad educativa.

Así las cosas, en la perspectiva alemana de la pedagogía no se aplican los conocimientos de las ciencias auxiliares, sino que se le considera una ciencia

de la educación autónoma, que deduce sus proposiciones fundamentales de los conceptos que en ella prevalecen, por un análisis minucioso de los hechos que intervienen en la acción educativa que ella debe explicar. Además, por ser de naturaleza *práctica* ha de estar orientada por normas de una manera racional y sometida a un alto nivel de especulación.

Por tanto, la tradición alemana trata de un campo de aplicación científico-tecnológico más que un ambiente de investigación básica. Resulta eficaz y es socialmente reconocido, como son los otros campos de aplicación como la medicina o las ingenierías. Así, esta razón práctica le permite a la pedagogía ser el centro de reflexión de una educación contemporánea. Asimismo, **Lorenzo Luzuriaga (1991)** considera a la pedagogía como una ciencia de la educación, una ciencia unificadora de carácter heurístico que no está integrada por un conjunto heterogéneo de hechos y leyes.

Bajo la influencia alemana, se plantea la idea de que la pedagogía es una ciencia del espíritu en íntima relación con la filosofía, la psicología, la sociología y las otras disciplinas, pero que no depende de ellas porque es una ciencia autónoma que, si bien es una filosofía, es a la vez una técnica que consta de tres partes: de una Pedagogía Descriptiva, Normativa y Tecnológica.

- ❶ Una Pedagogía Descriptiva estudia los hechos, factores e influencias de la realidad educativa y aborda fenómenos que pueden observarse, experimentarse y comprobarse con cierto rigor científico y sistematización.
- ❷ Una Pedagogía Normativa investiga los fines e ideales de la educación. Se centra en cuestiones filosóficas y se centra en el deber ser de la educación, de manera que se podría abordar como una pedagogía axiológica.
- ❸ Una Pedagogía Tecnológica estudia los métodos, organización e instituciones de educación.

Por otro lado, los aportes en España de **José María Quintana (1983)** establecen la distinción entre las ciencias pedagógicas y las ciencias de la

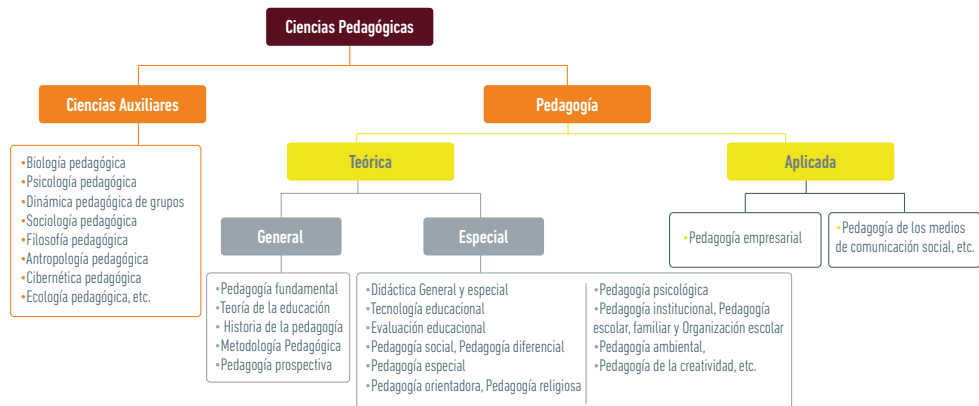
educación. Si bien este autor admite el papel que tiene la pedagogía, la cual se apoya en un conjunto de disciplinas llamadas ciencias pedagógicas, sostiene que no deben confundirse con las ciencias de la educación. Así, el autor argumenta que la historia pedagógica es una ciencia pedagógica, mientras que la historia de la educación es una ciencia de la educación. La diferencia epistemológica entre una y otras disciplinas radica en que las ciencias pedagógicas son ciencias aplicadas, que se limitan a usar los conocimientos existentes para resolver problemas prácticos, y las segundas son ciencias teóricas especiales que permiten ampliar los conocimientos.

Las ciencias auxiliares son pedagógicas, pero no son pedagogía sino medios científicos para hacer pedagogía. Las ramas de la pedagogía aplicada son muy reducidas mientras que de la pedagogía teórica son florecientes y se clasifican en pedagogía especial y general. Esto exige a la vez que los saberes que versan sobre el proceso estén abiertos a saberes de más amplia naturaleza, como se presenta en la siguiente figura, adaptada desde los presupuestos planteados por José María Quintana (1983).

Figura 1

Clasificación de las ciencias pedagógicas a partir de Quintana (1983)

Fuente: Elaboración propia.



Los referentes teóricos guardan estrecha relación con la tendencia taxonómica respecto a la clasificación de los saberes de las ciencias de la educación, pues así cobra un sentido abierto en permanente relación con los demás sistemas sociales.

Desde este punto de vista de la integración de las ciencias de la educación, la pedagogía se considera una ciencia de la educación, junto a las demás ciencias de la educación, aunque distinguiéndose de ellas por su carácter científico y, por consiguiente, formando un grupo aparte. En síntesis, podría decirse que:

- En el siglo XIX, la pedagogía en la escuela alemana ocupa un lugar importante en el desarrollo de una pedagogía contemporánea, no solo como un saber autónomo, sino con el hecho del estatus “científico”. Esta reputación fue un elemento que se logró imponer como referencia mundial y repercutió en los países de Europa, sobre todo en España y en Latinoamérica, en cuya política educativa se buscaba fortalecer y desarrollar la educación pública, principalmente en lo que se refiere a la formación de maestros y profesores.
- Las ciencias de la educación incluyen a la pedagogía, pero la pedagogía no incluye a las ciencias de la educación, sino que por su carácter unitario sistemático e integrador se la atribuye como una ciencia de la educación práctica y contempla dos saberes: una ciencia de un hacer y una ciencia del producir.
- El paso de la pedagogía a las ciencias de la educación estuvo dada por estas condiciones: la primera, por la conformación de las ciencias pedagógicas que se basan en la búsqueda de una teoría del saber pedagógico, orientada en las características estructurales de una teoría científica general, sistemática, prescriptiva, explicativa, dispuesta a someterse a comprobación experimental, orientada al cumplimiento de fines y objetivos e inclinada a un proceso lógico-empírico; la otra condición propugna que los cambios del contexto demandan la educación tanto del niño como del adulto, ya no solo en contextos escolares, sino en contextos como el trabajo, las empresas, los medios de comunicación.

- Siguiendo a Wulf (1999), la pedagogía en Alemania se consolida como una disciplina científica a partir de la convergencia de la pedagogía humanista, la ciencia empirista de la educación y la ciencia crítica de la misma.
- Hay que decir, que después de la segunda guerra mundial y hasta la caída del muro de Berlín en 1989, los países socialistas de Europa Oriental, incluyendo a la República Democrática Alemana, comenzaron a utilizar la denominación de Ciencias Pedagógicas. Cuba, influenciada por la Academia Rusa, también se incluye en esta tendencia. (Soto, 2013, p. 155)

Soto (2013) reconoce la importancia de la interdisciplinariedad en el desarrollo de las ciencias de la educación en su debate sobre el concepto en la universidad colombiana:

Hay que añadir que Gastón Mialaret (1918), desarrolló la conceptualización de Ciencias de la Educación hacia la década de los 70s del siglo xx. Precisamente, con Mialaret, continuando con la científicidad, se plantea la interdisciplinariedad de las Ciencias de la Educación. La institución educativa, según este pedagogo, no está aislada de la sociedad y la relaciona en su estudio de manera interdisciplinaria, con otros campos del conocimiento, como son, entre otros: la Historia de la Educación y de la Pedagogía; Sociología de la Educación; Demografía Escolar; Economía de la Educación; Pedagogía comparada y la Psicosociología.

Desde esta perspectiva, Avanzini, (1979) ubica las Ciencias de la Educación en dos dimensiones. En primera instancia, agrupa diferentes disciplinas como la psicología, la sociología, la historia y la filosofía, pero cada una mantiene su independencia al estudiar el hecho educativo. La segunda, corresponde al proceso de constitución del saber interdisciplinario, donde se contrastan metodologías ante el mismo objeto de estudio. En este mismo sentido, se resaltan los planteamientos de Avanzini cuando sostiene dos referentes significativos para la educación colombiana: la

pluralidad y el sentido abierto de las investigaciones en las Ciencias de la Educación. Esta corriente teórica de las Ciencias de la Educación, sustentada en la interdisciplinariedad, se introdujo en Colombia, entre otros programas, a través del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. (2013, pp. 154-155)

Del mismo modo lo afirma Zambrano (2019b), anunciando que Avanzini, en su célebre *Introducción a las ciencias de la educación*, defendería la tesis según la cual “la distinción de las funciones de investigación permite comprender por qué es indispensable que diversas disciplinas se unan para estudiar la educación, cada una con su metodología y sus propias problemáticas” (p. 109).

Tradición de la escuela francesa

La segunda posición, representada por la tradición francesa, plantea que las ciencias de la educación aspiran a constituir una disciplina específica multirreferencial¹¹, cuyo objeto de estudio es el acto o hecho educativo. La pedagogía tiende a desaparecer en esta posición como ciencia general de la educación. En esta tendencia francesa, el planteamiento central es “la interdisciplinariedad en la educación o el carácter multidisciplinario que hace de esta disciplina un espacio pluridisciplinar” (Charlot citado por Zambrano, 2019b, p. 108). Es allí donde se asimilan todas las disciplinas interesadas en el estudio científico de los distintos aspectos de la educación, en sociedades y culturas determinadas, vinculando la institución educativa a la sociedad.

Desde esta perspectiva, se consideran unas ciencias de la educación donde se “elabora un conjunto teórico específico, una metodología de la

¹¹ El investigador Armando Zambrano Leal considera que “las ciencias de la educación son una disciplina, ya sea multirreferencial, ya sea que agrupa otras subdisciplinas, que estudia el hecho y el acto educativo desde métodos, teorías y enfoques distintos. Este sello hace que ellas sean institucionalmente el abrigo de los movimientos pedagógicos y el terreno de diversos discursos. La originalidad reside en la pluralidad y su singularidad en la educación. Las prácticas son variadas y su objeto genera una estructura en la cual confluyen discursos y enfoques. En este sentido, multireferencialidad y pluridisciplinariedad se complementan” (2019, p. 109).

investigación-acción con sus modalidades recientes como la investigación participativa, investigación con intervención, investigación comprometida, investigación etnológica, observación interrogante, observación interactiva, etc.” (Hugon y Seubel, como se citó en Debeauvais, 1989, p. 410).

»De una concepción monolítica hacia la adopción de una concepción epistemológica plural

Transitar de esa concepción monolítica de la pedagogía como ciencia general de la educación a una concepción epistemológica plural de las ciencias de la educación puede generar “cuestionamientos que incomodan a quienes prefieren el terreno seguro de las preguntas que tienen una sola respuesta posible y que clausuran el espacio de la duda, la incertidumbre” (Filloux, 2016, p. 7). Así pues, es oportuno, al decir de Nóvoa, “discutir el carácter científico de la ciencia de la educación (pedagogía) y de las ciencias de la educación, con el propósito de encauzarlas hacia la pluralidad” (como se citó en Garrido, 2013, p. 122). Lo anterior tiene sentido, pues, como lo anuncian Quintanilla y Feltrero (2018),

desde Olivé se propone la pluralidad de valores epistémicos, en consecuencia, considera que es necesario integrar todas las disciplinas, todas las sensibilidades y todas las culturas en las discusiones sobre esa globalización que, de serlo, debe ser multidireccional. La construcción de la sociedad del conocimiento requiere el diálogo de saberes, puesto que es el ejemplo perfecto de ese marco común de problemas y prácticas que discutir y acordar entre todos, más allá de los contextos epistémicos locales. [...] Sutil concepción pluralista, pero un pluralismo que no es sinónimo de relativismo, sino de un necesario antifundamentalismo frente a tantos intentos globalizadores que amenazan la diversidad de pensamientos, perspectivas y culturas. (pp. 132-133)

En ese sentido, resulta innegable que para afrontar el carácter multidimensional de la educación se requiere contemplar y aceptar la pluralidad en el marco de las ciencias de la educación. Dicho de otro modo, en la actualidad se precisa de una postura múltiple, puesto que

la complejidad del objeto de la educación excluye la posibilidad de que su análisis sea realizado solo por una disciplina. A las ciencias de la educación les compete reconocer la diversidad de enfoques dentro de una misma perspectiva interactiva y no como lugar de conflictos con pretensiones hegemónicas de delimitación de fronteras. Esto no significa una pasividad receptiva por parte de las ciencias de la educación sino un desafío para realizar la confrontación necesaria entre las teorías y metodologías de las demás ciencias en lo concerniente a su objeto y problemas investigativos. (Garrido, 2013, p. 126)

Vega Román (2018) percibe esa dirección de interconexión disciplinar de las ciencias de la educación:

Ciencias de la Educación no supone referirse a comportamientos estancos e independientes; tampoco se trata de establecer conexiones fidedignas y formalizadas, aunque, la verdad, al incidir todas ellas en un aspecto común (La educación) muestran puntos y núcleos de conexión y ocurrencia. Entenderemos, por lo tanto, como Ciencias de la Educación a todas las disciplinas interesadas en el estudio científico de los distintos aspectos de la educación en sociedades y culturas determinadas. (p. 59)

Se entiende así que “hoy nos parece racionalmente necesario repudiar toda ‘diosa’ razón, es decir, toda razón absoluta, cerrada, autosuficiente. Tenemos que considerar la posibilidad de una evolución de la razón” (Morin, 1984, p. 304). Por otro lado, es necesario comprender que “las ciencias de la educación se definen como una disciplina multirreferencial” (Zambrano, 2019a, p. 97), que estudia, para las diversas culturas, los plurales escenarios y escenas educativas en un contexto social determinado, o, como refiere Zambrano, “consolidadas como disciplina universitaria, las ciencias de la educación tienen por objeto de estudio el hecho y acto educativo” (2019b, p. 107). Así mismo, Zambrano propone lo siguiente:

Las ciencias de la educación tienen por finalidad el estudio del hecho educativo [...] asunto complejo, no sólo porque en él intervienen diferentes actores inmersos en inextricables realidades, sino porque tiene lugar en múltiples situaciones, espacios, tiempos, individuos, instrumentos, ritmos, cultura, objetos dispares, exigencias económicas y sociales, etc., y porque su componente semántico aduce a la formación del individuo. (2019a, p. 116)

En definitiva, en coherencia con lo que postula Soto,

la corriente epistemológica que sustenta las Ciencias de la Educación, para el siglo XXI, se establece de manera interdisciplinaria como ya lo señalaba Piaget desde mediados del siglo XX. La ciencia que sustenta la educación ya no es la positivista ni se da el dilema si la educación es centrada en el estudiante o en el profesor o en la tecnología (virtualidad). (2013, p. 156)

A modo de cierre, podría decirse que lo que hoy interesa en las ciencias de la educación es el debatir las múltiples aristas de los problemas de la educación en el sentido transdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar en que se mueven, tanto desde una perspectiva *glocal* como de lo socioinstitucional, de los docentes, administrativos y por supuesto del estudiante. En ese sentido, “el científico [...] puede, sin renunciar a ser un científico, tomar la iniciativa, tratar de integrar en las ciencias nuevas perspectivas y cuestiones” (Prigogine y Stengers, 2002, p. 318). Sería pues un error desconocer las bondades de la multirreferencialidad en los estudios sobre la educación (y el currículo), pues, como señalan los profesores Moisés Curiel y Armando Jaramillo,

eliminar una concepción múltiple en la construcción de conocimiento, implica caer en el epistemicidio (Santos, 2009) que asume que hay solo un tipo de saber válido, lo que deslegitima los modos otros de saber que se construyen en las comunidades y por los actores sociales que se imbrican en las redes que los constituyen. (Curiel y Jaramillo, 2021, p. 14)

Referencias

- Avanzini, G. (1979). *La pedagogía en el Siglo xx*. Narcea.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad: un tratado de sociología del conocimiento*. Doubleday & Company.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, Febrero 8). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. DO. 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Curiel, J. M. y Jaramillo, O. A.. (2021). Entrar y salir de lo decolonial: diálogos bifrontes. En G. O. Jaramillo, S. J. Curiel y R. I. Redondo (Coords.), *Territorios, comunidades y prácticas una lectura en clave decolonial* (pp. 8-20). Ed. Universidad Libre de Pereira.
- Debeauvais, M. (1989). La dimensión internacional del debate sobre la índole de las ciencias de la educación: Una perspectiva comparada. *Revista Perspectivas*, 19(03), 381-388. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084809_spa
- Filloux, J. C. (2016). *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Editorial Brujas.
- García, P. P., González, G. J., López, C. A., Luján, J., Martín, G. M., Osorio, C. y Valdés, C., (2001). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una aproximación conceptual*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Garrido Pimenta, S. (2013). Hacia una resignificación de la Didáctica — Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, (39). 117-139. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2630>
- Gil, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación* (2.ª ed.). Amarú Ediciones.
- González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado*, 20(1), 13-54
- Luzuriaga, L. (1991). *Historia de la educación y la pedagogía*. Losada.
- Martín-Gordillo, M. (2018). *El enfoque CTS en la enseñanza de la ciencia y la tecnología*. Consejo Nacional De Ciencia Y Tecnología (CONACYT).
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Paidós.

- Morin, E. (2010). *Pensar la complejidad. Crisis y metamorfosis*. Universitat De València.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (2002). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Alianza.
- Quintana, J. M. (1983). Pedagogía: ciencia de la educación y ciencias de la educación. En J. Basabe (Coord.), *Estudios sobre epistemología y pedagogía* (pp. 75-107). Anaya.
- Quintanilla, M. y Feltrero, R. (2018). Homenaje a León Olivé (1950-2017). *Revista CTS*, 13(38), 129-133. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/924/92457956007/html/index.html>
- Schriewer, J. (1991). La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar. Funciones formativas y praxis educativa en la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. *Revista de educación*, (296), 137-174. http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre296/re29606.pdf?documentId=0901e72b81357c60_
- Soto, D. (2013). Ciencias de la educación y pedagogía. un debate inconcluso en las facultades de educación en Colombia. *Revista @mbienteeducação*, 6(2), 147-166.
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1281-1304. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14028945012.pdf>
- Vázquez, S. (2012). *La filosofía de la educación: Estado de la cuestión y líneas esenciales* (2.^a ed.). Ediciones CIAFIC. http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez_2da_Ed.pdf
- Vega Román, E. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín REDIPE*, 7(9), 56-62. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/561>
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. Medellín: Universidad de Antioquia, ASONEN.
- Zambrano, A. (2019a). *Semánticas de la pedagogía*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Zambrano, A. (2019b). *De la pedagogía a las ciencias de la educación: Debates y tránsitos*. Universitat Oberta de Catalunya.



Capítulo II

Epistemología, interculturalidad y currículo: tres consideraciones a propósito de la formación escolar

Candidato a doctor
en Ciencias de la Educación, Cohorte 6.
Universidad de San Buenaventura, Medellín.
Orcid: 0000-0002-8090-5584.
Correo electrónico: nisarol15@gmail.com

*Róger Alexander
González Ramírez*

Introducción

Este capítulo tiene lugar en el marco de las reflexiones acaecidas en los procesos formativos del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, de ahí que su estructura y desarrollo no puedan considerarse como una guía a propósito de la construcción de un currículo multicultural o histórico. En ese sentido, lo aquí planteado busca generar cuestionamientos en torno a lo que pasa en la escuela en relación con la multiculturalidad, la construcción del currículo y los principios epistemológicos implícitos en la formación escolar.

El texto está organizado en tres apartados conceptuales y una serie de actividades asociadas que pueden contribuir en la ampliación de las discusiones aquí expuestas. El primer apartado, denominado “Consideraciones en torno a una epistemología pluralista”, plantea los límites del paradigma clásico para estudiar el mundo y su complejidad, además de señalar la importancia de atender a las particularidades presentes en los territorios, a las prácticas situadas de sus habitantes y a los saberes que ahí residen, dando especial interés a una idea de formación en la que la pregunta por el otro y por el saber hacen parte del mismo proyecto escolar.

El segundo apartado, titulado “Construir desde la diferencia: la interculturalidad como desafío de los Estados”, parte del reconocimiento de América Latina como un territorio diverso y multicultural, lo cual constituye un elemento

imperativo para la construcción de la política pública en los territorios, la preservación de sus valores culturales y la formación de los ciudadanos. Estas reflexiones marcan la necesidad de responder de manera proactiva a las comunidades históricamente relegadas a la periferia y contribuir a un escenario de desarrollo plural, cultural y sostenible.

El tercer apartado aborda la trasgresión como una de las posibilidades del currículo. En este contexto, trasgredir puede entenderse como la consolidación del proyecto cultural de la escuela, y que contempla la individualidad y lo colectivo como elaboraciones paralelas en la formación. Desde esta perspectiva, se esbozan tres elementos a propósito de la trasgresión en el currículo: la consolidación del pensamiento crítico, la condición humana y la corresponsabilidad en el desarrollo. Estos elementos se consideran vitales en la construcción de un currículo que desborda la tematización y acoge la interacción y lo dialógico como ejes fundantes.

Finalmente, el texto sugiere algunas acciones que pueden ayudar en la ampliación de las discusiones que aquí se presentan, bajo la premisa que es en el contacto cotidiano con la escuela que estos asuntos relacionados con la formación toman cuerpo y transitan en las prácticas y discursos de los actores escolares.

Consideraciones en torno a una epistemología pluralista

Cuestionar los límites de lo que se considera como verdadero, real o válido, es una de las mayores reflexiones filosóficas que han tenido lugar desde la epistemología, asunto que, sin duda, logró calar en los procedimientos para hacer ciencia, en los tránsitos que a propósito de los saberes fueron planteados y en las comunidades que por años hicieron suyo el proceso científico, so pena de algunas veces someter al olvido y la marginalización las experiencias y visiones que cohabitan el mundo, mismos que inquietan los fundamentos de una epistemología pluralista.

En primer lugar, es importante hacer algunas alusiones a qué se entiende cuando se alude al concepto de epistemología. El término hace su aparición a

finales del siglo XIX con las publicaciones de J. F. Ferrier (1854), quien en *Institutes of Metaphysic: The Theory of Knowing and Being*, asume que frente a la pregunta filosófica por el conocimiento era necesario reconocer a la ontología y a la epistemología como componentes determinantes en la reflexión sobre la ciencia, sus prácticas y procedimientos.

Una vez instaurada la necesidad de interpelar los procedimientos para hacer ciencia, durante los primeros años del siglo XX hicieron carrera al interior de las comunidades científicas procedimientos de corte positivista (González, 1997) para construir el acervo científico, marcando con ello una huella que a hoy todavía excluye formas ancestrales del saber. Casañas (2011) afirma que para el positivismo, “la interpretación es fuente de error. El observador es un simple colector de lo que ocurre en la realidad. Esto condujo a un metodologismo, donde el sujeto es pasivo en el proceso del conocimiento” (p. 223).

En este mismo sentido, García (1984) señala que esto tuvo una profunda repercusión en los procedimientos ligados a la construcción científica y, por ende, a la epistemología, en tanto que las elaboraciones científicas de la primera mitad de dicho siglo privilegiaron las discusiones sobre el método, los resultados cuantificables, y, de manera simultánea, excluyeron la reflexión y la comprensión situada de los territorios y las prácticas de los pueblos. Esto sin duda es una manera de desconocer su importancia y profundizar la desigualdad y exclusión que esta forma de hacer ciencia convoca.

En este punto, parece imperativo la necesidad de un abordaje científico que atienda a la complejidad que convive junto a las personas en los territorios, que dé un lugar dentro del conocimiento científico a sus prácticas y que de manera clara las posicione como estructuras epistemológicas en la que transiten sus experiencias y representaciones; es el momento de una epistemología que aluda a lo plural como una respuesta al desafío de pensar el mundo en clave de quienes lo habitan y sus trayectos históricos.

Pensar una epistemología de la pluralidad implica reconocer que las concepciones alrededor de lo que es considerado válido o cierto están necesariamente

ligadas a los espacios de los cuales deviene la afirmación, a las interacciones propias del fenómeno y, por supuesto, a las tradiciones que en ella conviven. Esto puede expresarse como una apuesta por superar la dicotomía presente frente al todo y sus partes, en la que el fenómeno no puede abordarse sin aludir a las relaciones que coexisten en su interior, ni a las tensiones propias de los individuos que le han dado forma a la sociedad. Al respecto, Morin (1999a) señala que “evidentemente los individuos producen sociedad. No obstante, la sociedad misma produce 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. 49).

Esta afirmación es crucial para entender la pluralidad, pues en ella se expresa la cultura como la base para la reflexión epistemológica, que implica la construcción del conocimiento, y reafirma que los cuestionamientos sociales no pueden separarse de la masa en la que tienen lugar. Es decir, la pluralidad asume el estudio del hecho social al interior de la sociedad y con los sujetos y las interacciones que estos han configurado. En palabras de Morin, (1999b) es de la conjunción de las condiciones bioantropológicas y socioculturales que emerge todo conocimiento, incluso aquel que alude a las formas más elaboradas de la tradición positivista.

De ahí la necesidad de abrir a la construcción científica la diversidad de los contextos y la pluralidad que en ellos reside. En una sociedad que avanza vertiginosamente hacia la automatización, la complejidad responde con un llamado a la tradición, a lo ancestral, a lo marginado, a lo escondido, como una manera de hacer resistencia a la moralidad heredada del pensamiento científico que por años hizo pensar que solo había un camino para ver y entender el mundo.

Una sociedad del conocimiento que acoge al excluido

Las consideraciones alrededor de las prácticas científicas durante los siglos XIX y XX son mayoritariamente nombradas como de corte hegemónico (Vásquez, 2017), dado su marcado acento en rutinas y planteamientos conceptuales que

asumen la ciencia como una construcción que se rige por procesos unívocos, y que atienden a la generalización como condición para validar científicamente un procedimiento, un postulado teórico e incluso las interacciones de los individuos al interior de la sociedad.

Se trató de una forma de hacer ciencia, que falseaba todo aquello que no pudiera ser homologado, que desconoció las particularidades de los territorios y que, tal como lo señala Popper (1982), se asume como una “epistemología sin sujeto cognoscente” (p. 23), lo cual ha derivado en procedimientos científicos que no solo desconocen los contextos culturales de la realidad que estudian y que han invisibilizado, sino todo aquello que no se acomoda al molde que la modernidad construyó para el mundo.

Estos procedimientos científicos clásicos desconocen que existen al interior de la realidad asuntos que desbordan los aspectos formales de la ciencia y que atienden a la complejidad natural como principio rector para su configuración, por lo que su estudio en principio no debería desprenderse de tal consideración, permitiendo la emergencia de un nuevo paradigma. En este sentido, Binimelis y Roldán (2017) plantean lo siguiente:

En contraste con la posición de privilegio que la ciencia convencional establece para sí misma, el nuevo paradigma emancipador tiene como punto de partida las experiencias prácticas de sufrimiento. No es posible generalizarlo a través de un modelo preestablecido y permanente. En este sentido, adquiere especial importancia la recuperación de experiencias vitales históricamente postergadas o “silenciadas”, aquellas que han logrado sobrevivir marginalmente, y aquellas que emergen frente a los nuevos problemas actuales. (p. 222)

Lo que orienta la construcción de este nuevo paradigma se centra en aquello que históricamente ha sido sometido a la exclusión y a la marginalidad, es decir, un espacio en el que la diversidad, las experiencias y las voces silenciadas son llamadas en torno al propósito de hacer ciencia, en el que se les

interpela y escucha para aprender de ellas, de su cosmovisión, exponiendo el lugar que les ha sido negado por las verdades irrefutables y las tradiciones puristas que adolecen de lo sensible del arte, la historia y la cultura.

Se trata de asumir una postura holística frente al reto que implica la construcción de conocimiento para el nuevo siglo; es una apuesta por las prácticas situadas en las que las personas por siglos han plasmado sus saberes y experiencias. Esto no implica ir en contra de la tradición científica y los avances que hoy gestan el mundo como lo conocemos. Es más bien una invitación que llama al centro de la discusión epistemológica la pregunta por la cultura, por la tradición y por la articulación, porque, como ya lo señalaba Octavio Paz (1992), solo será posible la construcción de un espacio colectivo para cimentar la ciencia, si en él se acoge a quienes por años fueron perseguidos, alejados e instrumentalizados por quienes se asumían a sí mismos como portadores de verdad.

Es precisamente la acogida la principal característica de la sociedad del conocimiento. Para Olivé (2009), “la sociedad de conocimiento es una donde sus miembros tienen la capacidad de apropiarse de los conocimientos disponibles y generados en cualquier parte” (p. 20). Este planteamiento es fundamental, ya que establece el principio de acceso como elemento fundante de una sociedad del conocimiento, pero además entiende que la construcción conceptual puede devenir de cualquier lugar, incluyendo la tradición, la cultura y, por supuesto, la vida cotidiana.

Una sociedad del conocimiento es una construcción plural y democrática en la que la circulación de los saberes responde a las dinámicas de las personas, sus experiencias, y la técnica es asumida como un elemento que favorece el acceso a las plusvalías que el conocimiento construye; no se trata de una utopía, sino del sueño compartido de construir juntos un horizonte en el que las barreras impuestas por la modernidad puedan superarse por espacios para la solidaridad, lo ancestral y la lucha compartida.

Las prácticas sociales como punto de quiebre

Atender a la diversidad de los territorios es una tarea, cuando menos desafiante, que implica detenerse en la cuestión sobre los elementos que en ellos transitan y la manera como están imbricados a propósito de la cotidianidad, las experiencias de los sujetos y, de manera muy especial, con la cultura como una manifestación de ese saber. En los contextos, estas manifestaciones toman forma en los hábitos, mismos que guardan los sentidos de lo comunal, lo ancestral, y que, por su naturaleza epistémica, obedecen a la complejidad.

Para autores como Capdevielle (2011), es a través de las prácticas que toman forma los pensamientos, experiencias y aprendizajes que han construido los grupos sociales en sus interacciones cotidianas; señala la autora que es por medio de las interacciones sociales que se develan los significantes mediante los cuales los individuos operan en la vida cotidiana y al interior de las diferentes instancias sociales que componen, es decir, que las prácticas sociales son una forma refinada de conocimiento que favorece la pragmática de la cotidianidad y el encuentro.

Esto concuerda con Olivé (2009), quien señala que los fundamentos cognitivos de los grupos humanos no pueden separarse de las acciones cotidianas en las que fueron gestados, esto es, de las prácticas. Por lo que la pregunta por el conocimiento es la pregunta por las acciones que alrededor de esas actuaciones fueron construidas y las comprensiones que desde allí sea posible derivar; ello puede verse en el siguiente esquema:

Figura 2*Relaciones: Prácticas-Conocimiento-Interacciones*

Fuente: Elaboración propia.



Se trata pues de asumir las prácticas sociales como una forma de conocimiento presente en las interacciones sociales, que están conectadas entre sí a la usanza de saberes que las han definido, ajustado y difundido. ¿Es precisamente este elemento lo que las hace vitales para quebrar el paradigma que magnifica la ciencia abstracta, mientras que consolida una única o nueva? Es esta una manera de preguntarse por lo que hay más allá; es el momento de abrir al seno de reflexión epistemológica sobre la ciencia, la reflexión cotidiana y el relato heredado; es el momento para que la práctica ancestral se restaure como una vieja forma de saber que siempre estuvo ahí, incluso cuando éramos incapaces de nombrarla.

Construir desde la diferencia: la interculturalidad como desafío de los Estados

Se ha señalado antes la importancia de un horizonte epistemológico que abra la diferencia y que, a través de un diálogo plural e incluyente, integre las

diferentes voces y cosmovisiones que conviven en los territorios. Estas voces dan cuenta de la riqueza de los pueblos, de su historia, de los horizontes de sentido en los que inscriben sus prácticas; en últimas, retratan los saberes ancestrales que les han definido en lo que son hoy: pueblos que luchan por sus tradiciones ante una sociedad indiferente que por años ha decidido no mirar hacia la periferia.

Para el caso de América Latina, de acuerdo con la *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007)*, los pueblos indígenas y las comunidades minoritarias constituyen el 40 % del total de la población. Ello haría pensar que buena parte de las políticas públicas y servicios estatales, como educación, salud, saneamiento básico, entre otros, se cubren con solvencia debido al tamaño de la población y a la representatividad en términos del PIB que aportan dentro de los sistemas económicos de cada uno de los países, pero la verdad es que no.

Los pueblos indígenas, las comunidades afro y las minorías étnicas no tienen un lugar protagónico en los planes de desarrollo que llegan a los territorios. Además, se les excluye de los procesos de concertación alrededor de aspectos clave como el uso del suelo, los programas de formación para las comunidades e incluso de las políticas que dicen propender a una modernización a sus territorios (*González et al, 2019b*), desconociendo los saberes cotidianos que por años se han forjado al fragor de la lucha por seguir siendo en medio de la indiferencia.

En este sentido, la reflexión sobre la situación de las minorías étnicas en Latinoamérica cobra una mayor relevancia, en tanto es imperativo hacerlas visibles ante la sociedad en general, reivindicar su valor ancestral frente al ideal de desarrollo que hoy acogen los Estados y posicionar su cultura, prácticas y ritos como una construcción dotada de sentido y con tal diversidad y valor antropológico (*Baronnet, 2013*). Así, acercarse a ella es acercarnos al espacio compartido que nos precede y en cierta manera determinó el lugar que hoy ocupamos en el mundo.

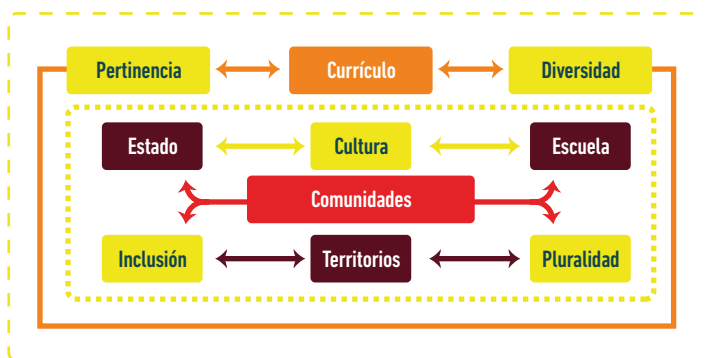
Es precisamente el vínculo compartido entre las representaciones que son consideradas como propias y la relación con aquello que es percibido como diferente, el espacio donde la discusión alrededor de la otredad, la diversidad y la interculturalidad adquiere sentido para una sociedad que se piensa en pluralidad, democracia y complementariedad (Samudio y Muñoz, 2019); se trata de una acción para consolidar escenarios de encuentro en los que la acción individual se consolida si se piensa en relación con otros y con los territorios. Es desde esta relación que toma fuerza pensar lo que pasa con las comunidades indígenas y afro en América Latina.

Para hacerlo posible es necesario poner en el centro de la discusión las categorías que históricamente han sido relegadas, e incluso negadas, por la tendencia de occidentalizar los currículos y de crear discursos homologantes, desconociendo que la configuración de un proyecto formativo pasa necesariamente por integrar las configuraciones históricas de quienes se forman (Bruner, 1997). A continuación, se presenta un esquema que deja ver algunas de estas relaciones:

Figura 3

Cruces a propósito de una idea de interculturalidad

Fuente: Elaboración propia.



La diversidad en los territorios: una constante latinoamericana

Es imposible pensar América Latina sin que la memoria nos remita a la imponencia de los andes suramericanos, la diversidad gastronómica de los territorios y a las más de cuatrocientas lenguas nativas que se trenzan en la cotidianidad de los hablantes; sin duda un territorio mágico que solo puede comprenderse si se detiene la mirada sobre sus habitantes, sobre los hombres y mujeres que han dado forma a la urdimbre social que hoy es América: un constructo que, aunque polifónico, aún insiste en soslayar el grito de la diversidad de sus habitantes.

De acuerdo con Matto (2019), pensar los procesos educativos de América Latina parte de entender la configuración histórica de los territorios y sus habitantes, las luchas por la reivindicación de sus derechos, las estructuras sociales en las que soportan los proyectos de vida con los que se relacionan. En función de lo anterior, comprender los pueblos y sus manifestaciones culturales resulta un requisito habilitante para construir política pública en razón de lo particular y necesario de los contextos.

Para Agudelo (2019), se configura una paradoja frente al enunciado anterior, porque si bien los Estados reconocen en el apartado normativo los pueblos y su diversidad cultural, el conjunto legal que operativiza su desarrollo se construye de espaldas a esa diversidad, relegando a las comunidades minoritarias al lugar de usuarios pasivos de un Estado que desconoce sus saberes ancestrales, que les niega la posibilidad identitaria y que los forma por fuera de su cultura ancestral.

Frente a estas poblaciones, los Estados de la región han optado por acompañar su desarrollo a través de plataformas programáticas en las que los sujetos que son objeto de las mismas no están presentes en los momentos clave del proceso, como la etapa diagnóstica y la planeación de la intervención en territorios. Esto último es descrito por Fraser y Honneth (2006) como una agudización de los grandes desequilibrios que han tenido que enfrentar las

poblaciones minoritarias y los grupos étnicos a nivel global, que ven cómo este tipo de acciones desconocen su tradición cultural, profundizan las dificultades que viven y perpetúan los modelos de dominación de los que han sido víctimas históricas.

Reconocer a América Latina como un territorio diverso y pluriétnico es vital en la configuración de un proyecto de sociedad plural, democrático y humanista, que acoge la diferencia como el escenario para el encuentro y el trabajo colectivo, que, consciente de la deuda histórica con sus pobladores, los integra en una visión de desarrollo compartido en la que el color de piel, las creencias y procedencia geográfica constituyen el eje dialógico para construir tejido social.

Un currículo para la pluriculturalidad

Atender a un currículo para la pluriculturalidad implica insistir en que la concepción de currículo escolar desborda la nominación temática que se hace en el aula de clase, noción que convoca el reconocimiento dialógico de quienes viven la escuela a través de sus voces. Por tanto, acoger la pluriculturalidad es avanzar en el reconocimiento de la polifonía social, de la diferencia que convive en los territorios; es entender al otro como una construcción compleja que debe ser orientada por la escuela en la configuración de su propio proyecto vital y humano.

Lo anterior sucede por acercarse a una noción en la que el sujeto escolar pasa de ser entendido como un mero usuario del sistema a un actor decisivo al interior del mismo: “Aquí ‘el otro’ es un sujeto social y no, para decirlo en los términos de la academia, un ‘objeto de estudio’” (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue, 2019, p. 154). Esta noción alrededor del sujeto educativo pone la estructura curricular en otro horizonte, pues la hace pensar en la urgencia de incorporar los preceptos históricos y antropológicos de los actores escolares a propósito de su formación y, sin duda alguna, alude a la participación como eje nodal de todo el referente curricular.

La reflexión sobre los elementos que se consideran saberes pasa necesariamente por la deliberación sobre aquello que es considerado legítimo. Por ello, el hecho de que al interior de las prácticas formativas de los pueblos indígenas y las minorías étnicas se construyan objetos de estudio en los que los referentes para su análisis son los discursos tradicionales, las prácticas ancestrales y las experiencias colectivas, es un voto por preservar las formas empíricas en las que el conocimiento opera en los territorios y por legitimar formas alternativas para comprender lo que ocurre en la realidad y acercarse a ella en pos de su comprensión.

Esta concepción de currículo acoge las experiencias, emociones, sistemas de creencias y saberes que ya coexisten en los territorios, mismos que hacen parte de las comunidades que van a la escuela a construir su formación, y que debido a su naturaleza epistemológica son la base y no el complemento de cualquier iniciativa formativa escolar. En consecuencia, como lo señala González et al (2019a), es necesario, al interior de las comunidades, “elaborar cooperativamente el currículo, a propósito de representar sus saberes ancestrales y la relocalización de sus tradiciones en ambientes de diversidad, bajo principios de equidad y justicia social” (p. 207).

Esta reconstrucción curricular a propósito de la interculturalidad empieza por integrar las voces de quienes sufren la exclusión y que por años fueron relegados a la periferia a los discursos escolares y sus ejes conceptuales (Acosta y Ángel, 2020). Así, integrarlos es avanzar en la consolidación de una sociedad incluyente, educada y justa. Además, constituye un acto de restitución en tanto quienes fueron invisibilizados e incluso perseguidos ahora son llamados a protagonizar un futuro democrático e intercultural.

Estado y multiculturalidad

Incorporarse a las dinámicas culturales de un pueblo pasa necesariamente por la comprensión de las prácticas que en el seno de las instituciones sociales tienen lugar, y que son manifestaciones de los principios, valores y presupuestos políticos de los territorios. En ese proceso de incorporación, los Estados

están llamados a favorecer esa diversidad que ya existe en los contextos y construir políticas públicas que acojan esa heterogeneidad en el medio del respeto y el reconocimiento de su valor planetario.

El reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la que están compuestos los territorios demanda una postura política de inclusión y reconocimiento frente a ellos. Es necesario pasar de una denominación pasiva alrededor de su importancia y de los aportes a la configuración de las identidades territoriales (González et al., 2019b) a un ejercicio en el que se les hace partícipes de su desarrollo, mientras se sientan las bases para recuperar sus manifestaciones culturales, la riqueza de sus saberes y las costumbres que componen su identidad, que es también es la de todos. Lograrlo implica que los Estados acojan la cultura de los pueblos y se favorezca su entendimiento desde formas alternativas para atender a quienes habitan esa realidad:

La nueva noción de cultura ya no tiene que ver con maneras refinadas, nivel de escolarización, cultivo de las artes y la sensibilidad estética; la cultura es, en sí misma, un mecanismo adaptativo y la manera particular como se relaciona un grupo humano en su vida diaria. (D'Agostino, 2011, p. 132)

Lo anterior concuerda con una visión de desarrollo en la que los Estados tienen la responsabilidad de construir estrategias para develar la riqueza de los territorios y su diversidad étnica. Interesa señalar que la cultura radica en lo diverso, en lo histórico, en lo humano (Opazo y Huentemil, 2019), característica que le permite sumar sin excluir, y es precisamente eso lo que puede ser usado por los Estados como principio para la consolidación de un marco legal que precisa el encuentro en la diferencia para avanzar.

Trasgredir: la tarea en la construcción de un nuevo currículo

Pensar la construcción de un currículo es un acto revolucionario, toda vez que determinar aquello que debe presentarse a la sociedad, y que se supone

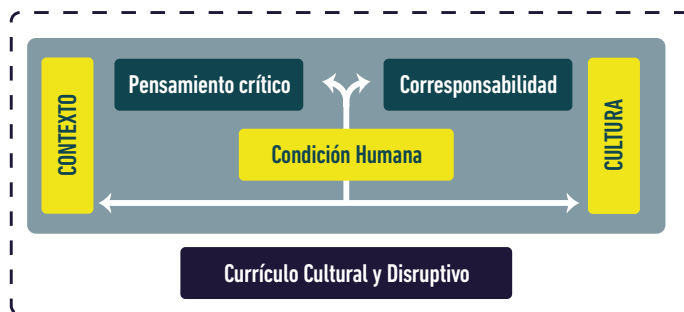
enmarca el hacer de la escuela, es una tarea compleja que no se agota en el listado de tareas, actividades o temáticas a desarrollar. Construir el currículo escolar empieza por reflexionar en torno al proyecto de sociedad, ciudadano y persona que transversaliza esa enunciación; determinar el currículo es soñar, es abrazar la posibilidad de la esperanza, es acoger la incertidumbre y prepararse para juntos atravesar la penumbra. Esto es, sin duda, una tarea para la que se requiere “una escuela de puertas abiertas y diálogos reflexivos” (González et al., 2019b, p. 69).

Esta reflexión parte de reconocer que en la sociedad actual existe una preocupación por encontrar utilidad económica a aquello que se realiza en la escuela, desconociendo en ocasiones el lugar de lo humano, el interés por el otro y la fragilidad del que sufre. Por ello, evocar el pensamiento crítico como eje de la construcción curricular, la condición humana como principio articulador y la corresponsabilidad en el desarrollo, es acoger la posibilidad de trasgredir desde la escuela, desde la enseñanza, desde las voces de quienes la habitan. Es, como lo señala Magro (2020), “suspender el presunto orden natural” (p. 85), acogiendo una idea de currículo que abraza la diferencia y se asume en permanente construcción. El siguiente esquema da cuenta de la relación que busca ser establecida:

Figura 4

El currículo como mecanismo de trasgresión

Fuente: Elaboración propia.



De acuerdo con López Rupérez (2020), construir un currículo sostenible, y que funda como eje de un proyecto de sociedad, pasa por la incorporación de los distintos sectores sociales que conviven en los territorios, y su inclusión va más allá de atender a la inmediatez. Se trata de crear oportunidades para configurar nuevos escenarios sin salir de los territorios. En palabras de Hernando (2020), se trata de permitir la liminalidad como un mecanismo que le confiera a la enseñanza, y por ende al aprendizaje a la trascendencia.

Por ello se hace necesario entender el currículo como una elaboración plural y democrática, toda vez que, como lo señala Anijovich (2020), coexiste en su elaboración una suerte de sesgo reflexivo que permite que quienes intervienen en su definición sean convocados a pensar su propio lugar en la formación, un ejercicio autopoietico que mantiene la tensión a propósito de siempre volver sobre lo realizado con el ánimo de comprender y continuar. En esta misma línea, se presentan los planteamiento de Lae (2020), quien además de la comprensión sobre la práctica suma la complejidad como otro de los elementos que detonan la pluralidad y la trasgresión a propósito del currículo.

Visto de esta forma, el currículo está ligado a la vida y a las interacciones de los sujetos escolares. Por ello su composición no se restringe a listados temáticos y enunciados retóricos sobre lo que debe aprenderse. El currículo debe responder a lo que sucede en la sociedad y a las realidades de los sujetos. En palabras de Muñoz (2020), la enseñanza debe estar orientada a resolver problemas reales en los que los estudiantes pongan sus saberes y competencias en función de sus territorios. De ahí que para autores como Diaz (2020), “los reajustes que se hagan en materia curricular tendrán que producirse para dar más importancia a aspectos como el aprendizaje integrado, colaborativo y personalizado” (p. 76). Este es el desafío de la trasgresión: integrar y humanizar.

El pensamiento crítico como eje de la construcción curricular

Enfrentados a la tarea cotidiana de dar forma a la reflexión docente en la escuela, emergen más preguntas que respuestas. Se manifiesta la cuestión

por el pensamiento crítico como aquello que desestabiliza las propias certezas. Según Benjamín (2009), “no es el humo que conduce hacia un campo paradisíaco sino una forma de tormento; pues la crítica es el trueno que atraviesa la tempestad” (p. 117).

Tal vez el pensamiento crítico puede considerarse como una práctica formativa de desobediencia, que está llamada a desafiar las condiciones políticas, sociales e históricas intolerables, pero lo cierto es que el pensamiento crítico en la enseñanza es una pregunta por la libertad y la autonomía: “Nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre” (Dewey, 1970, p. 21). No es posible entonces que la escuela forme en estereotipos. Acoger el pensamiento crítico como uno de los principios para fundamentar una idea de currículo transgresor es permitir que los sujetos construyan su propia experiencia de mundo, a sabiendas de que en él transitan las construcciones más nobles al lado de las peores vergüenzas; no se trata de idealizar el mundo, se trata de verlo con esperanza.

El pensamiento crítico implica un nuevo nacimiento, está sujeto a duelos y decepciones y es un camino que conduce a lo desconocido e intransitado. Implica también enjuiciar las opciones o respuestas. En un contexto dado, negociar significados, y “[...] requiere, además, tolerancia para comprender posiciones disímiles, y creatividad para encontrarlas” (Litwin, 1998, p. 43).

Por lo tanto, el pensamiento crítico es una acción dialógica que compromete al sujeto con su entorno y le permite no estar demasiado seguro de sus certezas; es una exhortación que toma vida en el proceso educativo, pues “sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada” (Freire, 1997, p. 29). Un currículo que se enuncia desde el pensamiento crítico acoge la posibilidad para cuestionar y autocuestionarse, pero con un fin específico, pues de nada vale la discusión sino hay un hecho que comprometa la existencia, que defienda la capacidad de intervenir en el mundo, y donde se pueda acoger la tensión

entre el conocimiento construido, en relación con el lugar que este ocupa en el mundo y las cosas que hacen las personas en su cotidianidad.

Por consiguiente, “la enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico” (Litwin, 1998, p. 111), porque tomar conciencia sobre las implicaciones del propio pensamiento en las acciones colectivas es decisivo frente a la tarea de construir una sociedad democrática y participativa. En razón de lo cual el currículo se constituye en una construcción que va más allá de la escuela y que está relacionado con la manera como se articula la enseñanza con la vida misma. Es en este punto en el que la pedagogía puede ser el punto articulador; una pedagogía que a la manera de Cardini (2020) permita construir sentido cultural e histórico en relación con lo que se enseña en la escuela.

No cabe duda de que la pregunta por el currículo implica al maestro y al carácter crítico que este pueda imprimir a su enseñanza; de ahí la importancia de su formación y de la investigación como escenario de comprensión de la propia práctica. Su dimensión crítica y su vocación combativa deben traducirse en un compromiso total con una formación de calidad, debidamente fundamentada, anclada a los contextos y sus problemáticas, ya que, cómo bien lo señala Hincapié (2021), no se trata de enseñar cómo hacer una revolución, sino de la búsqueda por un escenario común para hacer y vivir en libertad.

La condición humana como principio articulador

La condición humana se presenta justamente cuando esa condición irrumpe; la condición humana convoca los aspectos antropológicos de la vida, razón por la cual referir lo humano es acoger la cultura, la diversidad, la historia, y con ellas todas las luchas, triunfos y sufrimientos de la humanidad. En este sentido, Arendt (2007) propone que “la condición humana abarca más que las condiciones bajo las que se ha dado la vida al hombre” (p. 27). En paralelo, Sartre (2009) plantea que existe una condición compartida en lo humano y que es desde allí que surge cualquier iniciativa que se pregunte por el lugar del hombre en el mundo y por su formación.

En este sentido, es importante atender a lo heredado, a aquello que, por supuesto, incluye los grandes avances de la ciencia, pero también las peores aberraciones. Al respecto, Nietzsche (2004) establece que “no es posible liberarse por completo de esta cadena; podemos condenar tales aberraciones y creernos libres de ellas, pero esto no cambia el hecho de que somos sus herederos” (p. 10). Es en este contexto que tiene sentido hablar de la condición humana a propósito de una construcción curricular, pues es apremiante que cualquier renovación en términos de la enseñanza convoque al excluido, al perseguido, e integre su voz y experiencia a propósito de un nuevo proyecto formativo.

Un nuevo proyecto de formación no puede desligarse de lo humano. Es preciso que ello sea el centro del proyecto formativo, lo que implica reconocer las múltiples facetas en las que la vida se desarrolla y las particularidades de los territorios, mismas que le dan su riqueza cultural, la pluralidad en sus cosmovisiones, y les han permitido resistir el sufrimiento. Es decir, es necesario ver más allá del sujeto que aprende y construye, es necesario trascender al sujeto que siente y “para hablar de condición humana es necesario trascender de una visión *homo sapiens*, pasar del hombre que piensa a un hombre complejo” (González, 2017, p. 1).

Así pues, “interrogar nuestra condición humana [en la escuela], es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo” (Morín, 1999, p. 25), esto es, preguntarse por el posicionamiento de dicha condición en el ámbito escolar y jugársela por configurar un currículo en el que la dicotomía entre el saber y el ser sean cobijadas en un espectro más amplio, que podría configurarse bajo la premisa de la humanidad compartida.

La corresponsabilidad en el desarrollo

La corresponsabilidad es mucho más que un simple acto de ayuda humanitaria con aquellos que sufren o han sido vulnerados y excluidos. La corresponsabilidad social es posicionar el desarrollo como una tarea compartida que necesita del concurso de la sociedad en pleno para efectuarse. A este respecto, es necesario precisar que no basta con la creación de los espacios

para participar, pues es necesario formar en las interacciones que permitan a todos aprovechar esos espacios, operar dentro de los mismos y anclarlos a las problemáticas que viven en sus comunidades.

Para Hincapié (2021), el propósito de la educación es el de aprender a respetar el derecho y la dignidad del género humano. Esto puede entenderse como un llamado a reconocer que la participación a construir Estado y a participar de sus instituciones es el llamado de lo humano. Por ende, una de las primeras tareas estaría relacionada con abrir esa posibilidad en los territorios, es decir, la de ser reconocido como un actor decisivo en la configuración de una idea de desarrollo sostenible e integradora.

Lo anterior pasa por entender la educación como un acto de corresponsabilidad, lo que implica la construcción colectiva de las condiciones de posibilidad para consolidar los proyectos de vida que cada individuo o comunidad ha gestado. Sin embargo, esa corresponsabilidad no puede consumarse si antes no se abre la posibilidad al discurso como construcción social:

Como consecuencia de esta construcción social de la realidad se determina lo que para cada grupo es útil, agradable, importante, bueno, malo, etcétera. Las interpretaciones de la vida cotidiana se transmiten, descubren o construyen por varias vías: familia, sociedad, escuela, medios de comunicación. Como resulta evidente, estas tipificaciones, valoraciones, pautas o experiencias se materializan, necesariamente, en discursos. (Salgado, 2019, p. 32)

En este sentido, Lévinas (1991) advierte que este encuentro abre, al dejarse interrogar por el otro, las puertas a la interpelación, a la construcción compartida. Con ello la corresponsabilidad desborda el encuentro y abre el espacio para lo dialógico y para lo compartido. Estos dos aspectos son acogidos en una noción de currículo que abraza la cultura como elemento articulador de una propuesta formativa. La corresponsabilidad es el eje para construir a partir de lo colectivo, de los elementos identitarios que permiten la emergencia de la diversidad y la diferencia. Este el camino a recorrer en la construcción de un

nuevo currículo, uno que permita sumar sin dividir y que salde la deuda del Estado patriarcal y totalitario que por décadas decidió no mirar más allá.

Conclusiones

Es fuerte el condicionamiento cuando se asume la interacción social como un elemento para la construcción de saber científico. Sobre nuestros hombros pesan las voces que por años rechazaron la diversidad y quisieron construir una visión única de la vida. Sin embargo, frente a la crisis y al agotamiento de las verdades de Perogrullo, el retorno a lo simple y lo complejo se posiciona como un punto de fuga, como una respuesta, como una oda a la esperanza.

Los procesos culturales que implican el reconocimiento de la diversidad serán siempre oportunidades para avanzar en la deuda histórica con los pueblos originarios y su cultura. Es imperativo que la occidentalización de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas se detenga y que, en contraprestación, cada vez sean más las manifestaciones sociales que visibilizan su riqueza y las interacciones que han incidido en gran medida en lo que somos hoy como sociedad.

La configuración de un nuevo currículo está ligada a conceptos como transgresión, cultura y, por supuesto, desarrollo. No puede leerse esta última alusión como una acogida irrestricta a un modelo con franca relación capital-enseñanza. Sin embargo, desconocer que la tecnología y la ciencia aportan en la consolidación de un modelo de desarrollo sostenible, equilibrado y ancestral es igual de ingenuo. Una nueva noción de currículo debe atender a la zona gris entre estas dos maneras de asumir la enseñanza. Es necesario transgredir el propio discurso, encontrándole al mismo tiempo un espacio para hacerse realidad, una realidad compartida, situada y disruptiva.

Estrategias didácticas

- 1 Uno de los elementos que toma mayor relevancia a propósito de la enseñanza está relacionado con el currículo y las construcciones que en él se plantean, a propósito de lo que debe aprenderse al interior de las comunidades educativas. Asumir una epistemología de la diversidad implica rastrear, al interior de dichas configuraciones, las voces de los territorios y sus saberes, para develar su relación con lo que pasa en el aula.

La acción consiste en reconstruir desde las voces de los actores escolares los conocimientos que hay en los territorios y que desbordan el acartonamiento de la ciencia, para visibilizarlos como composiciones vivas en las que la complejidad de lo simple se ha configurado como respuesta. Se sugiere materializar los hallazgos en una muestra que, a manera de cartografía social, visibilice el territorio en clave de esos saberes ancestrales, las personas implicadas en ellos y la función social que han consolidado en torno a su práctica.

- 2 La interculturalidad pasa por reconocer en cada uno de los cruces, intercepciones y encuentros que a propósito de una historia compartida tenemos como especie. La escuela avanza en la discusión en torno a la inclusión, la diferencia y las oportunidades que un proceso educativo plural obliga, pero a veces la materialización de esas acciones es un terreno gris en el que prevalecen los grandes ideales con poco, muy poco margen de materialización.

Se invita a realizar un rastreo en los textos noticiosos del último año en los que se refieran propuestas, promesas o inversiones a propósito de garantizar una política educativa que atienda a la diversidad. Simultáneamente, debe indagarse al interior de un colectivo universitario y/o asociación civil involucrada con este tipo de poblaciones por la pertinencia de esos anuncios, su desarrollo, la participación en su elaboración, entre otros aspectos que resulten relevantes. Posteriormente, debe hacerse una nota para redes sociales exponiendo los hallazgos.

- 3 Parece simple atender a lo humano en la formación. Puede asumírsele como una categoría tan amplia que lo cobija todo y tal postulado no está alejado de la realidad. Sin embargo, hacerlo visible puede ser desafiante. La actividad sugerida consiste en rastrear, al interior del currículo universitario de un programa de formación de maestros, los elementos que aportan en la construcción de esa humanidad.

Se trata de construir una rejilla en la que sea posible rastrear en asignaturas, prácticas, espacios y documentos institucionales los aportes en torno a lo humano y la formación que demanda dicho propósito. Los hallazgos pueden compartirse en espacios de deliberación estudiantil o en los procesos de autoevaluación universitarios como insumos para establecer la cualificación de los currículos.

Referencias

- Acosta, W. y Ángel, N., (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Universidad de la Salle.
- Agudelo, C. (2019). *Paradojas de la inclusión de los afrodescendientes y el giro multicultural en América Latina. Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 16(1), e37746. <https://doi.org/10.15517/c.a.v16i2.37746>
- Anijovich, R. (2020). Una oportunidad para la evaluación en su función formativa. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 58-61). Fundación Santillana.
- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Editorial Paidós.
- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapás: 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.
- Benjamín, W. (2009). *Escritos políticos*. Abada.
- Binimelis, E. H. y Roldán, T. A. (2017). Sociedad, epistemología y metodología en Boaventura de Sousa Santos. *Convergencia*, 24(75), 215-235.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con bourdieu y contra bourdieu”. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-45
- Cardini, A. (2020). Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia? En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 16-21). Fundación Santillana.
- Casañas, D. M. (2011). Bases epistémicas de la educación. *Revista Integra Educativa*, 4(1), 219-249.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2007). *Panorama Social de América Latina 2006* (LC/G.2326-P). Naciones Unidas.
- D’Agostino, A. D. (2011). Los Centros Cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D’Agostino y N. B. Preciado (Coords.), *Educación cimarrona memorias, reflexiones y metodologías* (pp. 145-153). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Losada.
- Díaz, H. (2020). La evaluación del estudiante en un nuevo escenario. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 73-77). Fundación Santillana.
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue. (2019). La interculturalidad tiene su cátedra *Furilofche-Comahue: Caso Argentina*. En S. Quintriqueo Millán y D. Quilaqueo Rapimán (Coords.), *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 141-158). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Ferrier, J. F. (1854). *Institutes of Metaphysic: The Theory of Knowing and Being*. William Blackwood and Sons.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Ediciones Morata-Fundación Paideia Galiza.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Pace e Terra.
- García, J. (1984). *Teoría de la Educación. Diccionario Ciencias de la Educación*. Ediciones Araya.
- González, L., Esmeral, S. y Sánchez, I. (2019a). Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria. En S. Quintriqueo Millán y D. Quilaqueo Rapimán (Coords.), *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 197-214). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.

- González, L., Villamil, L. y Villafana, L. (2019b). *Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes*. Ediciones Unimagdalena.
- González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Pueblo y Educación.
- González, J. M. (2017). La condición humana como un saber necesario para pensar en un homo complexus. *Revista Con-Ciencia*, 5(1), 77-84.
- Hernando, A. (2020). La evaluación de los aprendizajes. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 52-57). Fundación Santillana.
- Hincapié, A. (2021, agosto 24). No “hacemos pedagogía”, si acaso, educamos. *Al Poniente*. <https://alponiente.com/no-hacemos-pedagogia-si-acaso-educamos/>
- Lae, S. (2020). La evaluación que se viene. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 62-65). Fundación Santillana.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Visor.
- Litwin, E. (1998). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1992). *Antropología estructural*. Paidós.
- López Rupérez, F. (2020). Las reformas curriculares para el siglo XXI. En *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias* (pp. 147-160). Narcea Ediciones.
- Magro, C. (2020). El sentido de la escuela. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 84-87). Fundación Santillana.
- Mato, D. (2019). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. EDUTRENF.
- Morin, E. (1999a). *La complexité humaine*. Flammarion.
- Morín, E. (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Muñoz, H. (2020). ¿Cuál es el sentido de la evaluación que viene? En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 70 – 72). Fundación Santillana.
- Nietzsche, F. (2004). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. EDAF.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En E. Sader (Ed.), *Pluralismo Epistemológico* (pp. 191-218). Muela del Diablo.

- Opazo, M. y Huentemil, J. (2019). Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En S. Quintriqueo Millán y D. Quilaqueo Rapimán (Coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 126-140). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Paz, O. (1992). *El laberinto de la soledad; Postdata; Vuelta a “El laberinto de la soledad”*. Fondo de Cultura Económica.
- Popper, K. (1982). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Salgado, A. E. (2019). *Los estudios del discurso en las ciencias sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Samudio, R. y Muñoz, L. (2019). Los estudiantes Ngäbes: interculturalidad e interacciones comunicativas. En S. Quintriqueo Millán y D. Quilaqueo Rapimán (Coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 215-237). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Sartre, J. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. Edhasa.
- Vázquez, A. (2017). La epistemología racionalista crítica de Popper y la epistemología del sur de Boaventura de Souza Santos: Comparación crítica. *Papeles de Trabajo*, (33), 83-91.



Capítulo III

La escuela: espacio de formación multicultural, identidad y aprendizaje significativo

Candidato a doctor
en Ciencias de la Educación, Cohorte 6.
Universidad de San Buenaventura, Medellín.
Orcid: 0000-0002-5489-9192.
Correo electrónico: elieldoria@gmail.com

Eliel Enrique
Doria Mesquidaz

Introducción

A continuación se muestran unas breves reflexiones que se fundamentaron en el análisis de temáticas inherentes a las problemáticas de la educación en Latinoamérica. Primero, en el apartado “Educación intercultural para preservar el conocimiento tradicional” se abordarán la multiculturalidad y el papel de la escuela en la formación de identidad, a partir de la construcción y divulgación del conocimiento ancestral y cómo a través de la innovación de redes interculturales se busca la transformación social, el restablecimiento de los derechos y la valoración de las tradiciones latinoamericanas por medio de una escuela pluridiversa. Luego, en “La educación: camino inexorable hacia el conocimiento ancestral” se muestra el poder que tiene la educación para la transformación de las realidades en la construcción de currículos y la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas para navegar en el mar de diversidad que nos ofrece la escuela y que es el insumo para valorar y sentir un amor por nuestras raíces, es decir, que la educación sea el puente entre el pasado (conocimiento ancestral) y nuestra realidad actual, y que garantice la continuidad de nuestras tradiciones y el conocimiento de los pueblos originarios a través del tiempo (futuro). Posteriormente, en “La escuela: espacio de formación de identidad y aprendizaje significativo” se discutirá el futuro de la escuela, el nuevo camino por recorrer, para encontrar su nuevo sentido, la necesidad de la construcción de un currículo contextualizado, reflexionar sobre las metodologías empleadas durante la emergencia ocasionada por el COVID-19 y apuntar a una evaluación

formativa, en la que se evalúe el crecimiento del conocimiento en habilidades sociales, intelectuales y de identidad, mismas que permiten la construcción de una sociedad justa y equitativa. Por último, se indican algunas consideraciones a modo de conclusión y se proponen algunas actividades, con el fin de mejorar nuestra labor docente y cambiar la realidad de la cual nos quejamos tanto y no nos atrevemos a cambiar con nuestras prácticas.

Educación intercultural para preservar el conocimiento tradicional

Conocimiento tradicional: fuente de conocimiento científico

La historia misma de la humanidad ha mostrado que el conocimiento “es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, que debe sin cesar realizar círculos concéntricos” (Morin, 1999, p. 14), es decir, la historia y el conocimiento están ligados, yuxtapuestos, lo que permite que el conocimiento se construya a partir de la historia. Por lo tanto, la historia proporciona las bases, axiomas y caminos por donde se pueden explorar las nuevas rutas para alcanzar y desarrollar un nuevo conocimiento, y esto genera, a su vez, la movilización de las fronteras de los límites del conocimiento, hasta llegar a un abismo o una cima de un bucle de conocimiento infinito que se seguirá construyendo constantemente con el desarrollo de la humanidad (Morin, 1999). Todo lo que actualmente nos rodea es el resultado del conocimiento que se ha construido a través de la historia y que ha permitido el desarrollo de las sociedades en los diferentes tiempos. Como lo propone Morin (1999), la historia de la materia nos muestra la historia misma del universo (desde la formación del primer átomo, moléculas, planetas, galaxias, etc.), del origen de la vida (la llegada del agua a la Tierra, el establecimiento de las condiciones para que proliferara la vida) y nuestro origen, y la evolución que hemos sufrido en el planeta (desde el origen de la comunicación hasta la sociedad actual).

Estas condiciones de favorecimiento del desarrollo del universo mismo están controladas por la “endo-exo-causalidad” (Morín, 1999, p. 19), en

la que una serie de eventos con multivariantes hacen que sus efectos se relacionen con situaciones poco probables, pero que deben tener un cierto grado de desorden para que puedan crear una nueva forma ordenada, con nuevas interacciones que permiten el desarrollo de nuevos sistemas que se adaptan a diferentes ecosistemas cósmicos. Por ejemplo, la combinación de partículas subatómicas para la formación de cuanto existe, o la singularidad de nuestro planeta al encontrarse en una posición con la energía (en forma de temperatura y calor), la gran cantidad de fuerzas (gravedad, entropía, entre otras), las condiciones biofísicoquímicas que permiten las condiciones privilegiadas, que hasta la fecha ningún planeta de la enésima cantidad que existe en el universo las presenta (Morin, 1999).

Por otra parte, nuestra organización biológica, como seres multicelulares, permite evidenciar que cada célula contiene la información para cumplir su función específica, pero a la vez forma un todo. Realizando una correlación con las relaciones de los individuos de una población, o específicamente la población humana, debemos comprender que, a pesar de ser autónomos en nuestro vivir, hacemos parte de un todo conocido como sociedad y que debemos trabajar en sinergia, como las células, para poder construir una sociedad justa y equitativa (Morin, 1999).

La pluridiversidad de las personas nos permite ser iguales, en cierto sentido. Esto a su vez ha sido el resultado de años de evolución biológica que origina una relación importante, conocida como espíritu-cerebro. El desarrollo y evolución del cerebro se refleja en la majestuosidad de su funcionamiento, de nuestra forma de pensar, gracias a la sinergia de las funciones ternarias del cerebro, que a su vez genera acciones características de la naturaleza (agresión, afectividad, supervivencia) y otras particulares de la humanidad (inteligencia, lógica, razón, imaginación, etc.) (Morin, 1999).

Esto conlleva a la necesidad del desarrollo de la sociología del conocimiento, de articular la actividad científica en la vida social y cultural, “socio-historia del conocimiento” (Morin, 1999, p. 27), con el fin de construir

las traducciones del mundo, esto es, la comprensión de la realidad a través de nociones, teorías, ideas y leyes. Es importante anotar que somos parte de una región con una identidad única, basada en las tradiciones ancestrales (mitos, leyendas, creencias, rituales, etc.) que nos han dado nuestra historia para comprender el todo del que somos parte y que diferentes comunidades han querido eliminar, pero que se han mantenido fuertes. Sería entonces muy importante explorar el conocimiento del conocimiento, es decir, lo que Morin (1999) denomina “noología” (p. 27).

Comunidades de innovación a través de la interculturalidad

En la situación actual de la humanidad es importante fomentar, aumentar, el desarrollo de las sociedades de conocimiento, con el fin de que cada uno de sus miembros puedan desarrollar, comunicar y apropiarse del conocimiento disponible, ya sea científico o tradicional, que mediante su aplicación permita la solución de problemáticas educativas, sociales, económicas, de salud, ambientales, entre otras, para mejorar la calidad de vida de todos los individuos (Olivé, 2009). Esto permitirá la creación de una comunidad de innovación, la cual permita buscar, analizar y generar nuevo conocimiento, en aras de solucionar problemas específicos de la comunidad y con ello tener la capacidad de integrar a los diferentes individuos, para contribuir al desarrollo social. Por consiguiente, se deben considerar los conocimientos tradicionales, que, según Olivé (2009), son los siguientes:

Los conocimientos tradicionales, entendidos como los conocimientos que han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de América Latina, constituyen una parte medular de las culturas de dichos pueblos, y tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales. (p. 34)

La historia de América Latina se ha construido gracias a las tradiciones y conocimientos ancestrales que han permitido a las diferentes comunidades originarias sobrevivir de una manera sostenible eficientemente, con la

solución de sus problemáticas, mismas que se han mantenido intactas desde el inicio de los tiempos. Estas se pueden complementar con las prácticas sociales, porque son el motor de transformación de las comunidades, por medio de la búsqueda y construcción de conocimiento y generación de acciones que permiten el desarrollo y la solución de problemáticas sociales (Olivé, 2009).

Nuestro conocimiento ancestral permitió el establecimiento y desarrollo de grandes civilizaciones con tecnologías agrícolas, ganaderas, económicas y científicas. Por ejemplo, la medicina desarrollada por nuestras comunidades originarias contribuyó a que dichas comunidades no se extinguieran por enfermedades que han existido desde el inicio de la humanidad. Actualmente, debemos aprender de nuestro conocimiento regional para fomentar el desarrollo sustentable de la biodiversidad para garantizar el éxito de las generaciones futuras (Olivé, 2009); comprender que vivimos en una zona del globo con mayor riqueza en cuanto a biodiversidad (alrededor del 70 % de las especies del planeta), por lo que tenemos la gran responsabilidad de establecer políticas para su cuidado y preservación (Castro, 2021); establecer programas de crecimiento sostenible de las ciudades, debido a que la urbanización es una de las principales causas de la pérdida de la biodiversidad y la calidad de los servicios ecosistémicos de una región (Martínez-Gómez et al., 2021).

Los conocimientos tradicionales han sido un factor determinante en el desarrollo de las civilizaciones americanas desde los contextos sociales y económicos, pero actualmente las diferentes políticas establecidas en los países de la región no tienen en cuenta las necesidades de las poblaciones y esto agudiza la preservación y la pérdida de los derechos de estas comunidades vulneradas, que han sido explotadas a lo largo de los años, y ellas han compartido su conocimiento sin ninguna intención de lucrarse de ello. Un ejemplo es la obtención de materia prima para la elaboración de medicamentos de las grandes farmacéuticas que patentan sus descubrimientos, pero han olvidado que la medicina tradicional ha aportado significativamente a erradicar ciertas enfermedades por medio de técnicas no reconocidas, que hasta la misma comunidad científica ha catalogado como “ilegal, sin evidencia científica

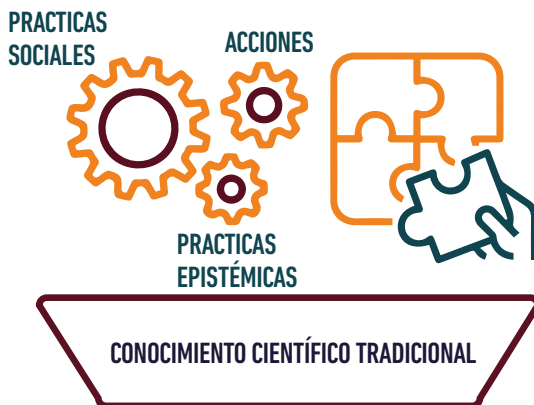
comprobada”, pero que han permitido mejorar la salud de las comunidades de la región americana (Olivé, 2009).

Una posible solución a la problemática descrita anteriormente es la creación, apoyo y fortalecimiento a las redes de conocimientos tradicionales, de manera que se transforme y permita su apropiación, se desarrollen documentos en los que se consigne el conocimiento en sus diferentes manifestaciones de comunicación (símbolos, idioma nativo, etc.), se permita la construcción de espacios de intercambios culturales del conocimiento, lo que nos conlleva a reflexionar: ¿existen políticas que fomenten la escritura del conocimiento tradicional?, ¿las comunidades nativas de nuestra región cuentan con el apoyo suficiente de los gobiernos para su preservación? Lastimosamente, la realidad que vemos hoy en día es que no tomamos en cuenta su conocimiento, porque no lo valoramos, no le damos la importancia. Esto se debe a que la ciencia se encarga de no dar la credibilidad suficiente, es decir, duramos varios siglos para entender que no hemos sido descubiertos por los europeos, sino que ellos descubrieron que existía otro mundo con una magia increíble, majestuosa y enigmática que el mundo antiguo no tenía (Olivé, 2009).

Figura 5

Construcción del conocimiento científico a partir del conocimiento tradicional

Fuente: Elaboración propia.



Por todo lo anterior, se debe plantear una educación que sea intercultural para todos los habitantes de un país; no solo incluirlos en el sentido vacío de la palabra, sino aprender de sus tradiciones y conocimientos, para establecer una equidad entre múltiples culturas (Saavedra y Quilaqueo, 2021). Adicionalmente, deben establecerse políticas inclusivas, programas de valoración del conocimiento tradicional, que tengan una gran participación en los proyectos de los países en ámbitos económicos, sociales y educativos, fomentando en esto último la apropiación del conocimiento, con el fin de solucionar problemáticas locales, formación docente, programas para cambiar la forma de percepción de la interculturalidad, principalmente donde se reconozcan los derechos y el respeto por el ser. En ese sentido, el papel del docente como agente de cambio es fundamental, porque actualmente solo tiene las bases para manejar la interculturalidad en el aula de clase (Cachimaille et al., 2021; Krainer y Chaves, 2021).

La educación: camino inexorable hacia el conocimiento ancestral

Educación multiversa: fuente de identidad cultural

La historia de América Latina está marcada por la subvaloración de las culturas originarias, en las que los diferentes Estados han buscado políticas de exterminio o de *aculturización*, pero estas poblaciones han resistido a un mundo opresor y despiadado. Estas políticas han incitado a la pérdida de la credibilidad del conocimiento ancestral y de las costumbres originarias, al ser estigmatizados como “problemáticos” o “diferentes”. Así, al hombre blanco-mestizo se le normalizaba, indicando que era mejor preparado o con más conocimientos, por lo que el modelo de educación civilizada era el único camino a seguir, es decir, este proceso de “escolarización trajo consigo la construcción de prejuicios y estereotipos hacia las comunidades ancestrales” (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021, p. 505), mientras que a los que han cuidado los tesoros y mantenido estas tierras fértiles, productivas y conectadas con la naturaleza se les denomina “primitivos o barbaros”. ¿Bajo qué parámetros se puede afirmar tal argumento?,

¿qué pasaría si los más preparados para preservar la tierra son los poseedores de los conocimientos ancestrales? (D´Agostino, 2011). Lo anterior origina dos preguntas fundamentales. ¿Qué han hecho las diferentes comunidades indígenas para mantenerse a lo largo de la historia? ¿Cómo lograron semejante acto de rebeldía y emancipación? Una estrategia que ha contribuido al mantenimiento de los conocimientos ancestrales ha sido la participación de toda la comunidad académica (sabios ancestrales, educadores tradicionales, padres de familia y estudiantes), lo cual posibilita la resignificación del conocimiento de la lengua y la cultura, específicamente las tradiciones indígenas, con el firme propósito de mantener vigente su cosmovisión (Opazo y Huentemil, 2019).

Otro aspecto importante en este escenario es la educación, ya que a través de ella se ha tejido una relación docente-estudiante, es decir, una “dupla pedagógica” (Opazo y Huentemil, 2019, p. 129) que permite la construcción de un conocimiento en el que se reafirma la cultura y la lengua de las comunidades originarias y que sirve como punto de referencia o fundamento para las nuevas generaciones, por medio de la enseñanza de todos los miembros de la comunidad educativa. Este proceso de implementación de la lengua y la cultura originaria permite desarrollar un sentimiento de valoración con respecto a las costumbres y ritos propios de la cultura, lo que a su vez conlleva a darle una gran importancia para mantener su identidad cultural en el desarrollo de la historia. Es por ello que la educación ayuda a la conservación de las identidades latinoamericanas, con el objetivo fundamental de formar ciudadanos interculturales, que respeten, valoren y construyan nuevos conocimientos, teniendo en cuenta los contextos de la región (multidiversos), para solucionar problemáticas locales y aportar al progreso de nuestra América (Opazo y Huentemil, 2019).

Por otra parte, en América Latina se han empleado diferentes estrategias para deslegitimar las culturas originarias, como la implementación de políticas exterminadoras, ofensivas contra las culturas. Tal es el caso de la Ley 89 de 1890, Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciendo a la vida civilizada (Congreso de

la República de Colombia), es decir, los términos empleados por las leyes del Estado para violentar las creencias y costumbres de la historia de la que todos somos parte. Por consiguiente, debemos reflexionar que en nuestro ADN se encuentra historia y costumbres indígenas que ayudaron a nuestra adaptación y permanencia en esta región y que como retribución a esa lucha debemos valorar que también somos parte de la pluridiversidad de América Latina, que hace que esta región sea enigmática y maravillosa (González et al., 2019). Otro término empleado en dichas normas es la “aboriginalidad”, cuyo objetivo principal era la degradación e invisibilización de etnias indígenas, catalogándolas como salvajes, sin reconocer sus derechos y en algunos casos desplazándolas de sus territorios para fines económicos, según estudio desarrollado por Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue (2019).

Otra causa del proceso de discriminación étnica en Latinoamérica, denominada “Gestión para la diversidad”, se refiere a políticas en las que se evidencian avances en la construcción de la interculturalidad, pero que en cierta medida lo que muestran es el desprecio, la perversidad, hacia estas comunidades a las que se les niega la participación, la expresión de sus opiniones, sus conocimientos, creencias y cosmovisión, mismas que son subvaloradas y puestas en duda. Estos programas lo que hacen en realidad es aumentar la brecha entre las culturas originarias y las “culturas normales”, en los que recursos para estas poblaciones solo se convierten en cifras que incentivan una discriminación social, política, ambiental y cultural (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue, 2019). Es importante resaltar que, gracias a la esencia cultural, estas poblaciones han resistido las luchas y han sobrevivido al modelo económico y social que busca el exterminio de lo “improductivo, lo diferente, lo salvaje, lo aborígen” (Samudio y Muñoz, 2019, p. 218).

Por lo tanto, se deben implementar estrategias que fomenten el compromiso por la tierra, es decir, acciones que permitan la visibilización de estas culturas, valorar sus conocimientos ancestrales, pero sobre todo respetar su

territorio, que ha sido patrimonio de su historia y de la construcción de su identidad. Además, se debe concientizar a la sociedad y desarticular el discurso hegemónico tirano y opresor al cual se encuentran sometidos, esto es, descolonizarnos para valorar nuestra historia dependiente de su cultura (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue, 2019). El principal objetivo de la Contribución de la interculturalidad es la generación del conocimiento y la formación científica, basados en la identidad de los pueblos en Colombia y América Latina, y a su vez la búsqueda de equidad social, justicia de territorios, convivencia y tolerancia con todas las manifestaciones culturales que se desarrollen en la región, y con ello la construcción de una paz verdadera que perdure en el tiempo. Por consiguiente, la escuela está llamada a aportar a esta transformación a través de la construcción de un currículo, una didáctica y un pensamiento pedagógico, fundado en las epistemologías del sur (González et al., 2019). Una propuesta u horizonte que conviene analizar es la aplicación de una educación que pueda generar comunidades de aprendizaje multiculturales, como lo mencionan González et al. (2019), esto es, la educación intercultural:

Un proceso complejo que exige problematizar las visiones hegemónicas que configuran nuestras sociedades y los procesos educativos. Está comprometida con el impulso de la relación entre grupos sociales y culturales, enfrenta la conflictividad inherente a estas relaciones. Favorece procesos de negociación cultural, de construcción de identidades de frontera, híbridas, mutantes, plurales y dinámicas. Para lograrlo, es menester promover una educación para el reconocimiento del otro, para el diálogo entre los diferentes, favorecer la construcción de un proyecto educativo comunitario, en el que personas distintas se sientan reconocidas como sujetos y actores sociales. (p. 211)

En otras palabras, la educación intercultural es un mecanismo que se debe emplear para la construcción de una sociedad equitativa que permita la liberación de la opresión de las culturas y que además posibilite que sus

identidades puedan transmitirse a las futuras generaciones, que se trabaje de manera sinérgica con las diferentes expresiones culturales y cosmovisiones étnicas de un mismo territorio. Así, cada uno puede sentirse reconocido y convertirse en un actor social que transforme la sociedad actual y colabore en la solución de las problemáticas de nuestra vida cotidiana. En este sentido, la escuela es el escenario más eficiente de transformación social y es mayor cuando en ella se integran un currículo y una pedagogía intercultural en la comunidad educativa, con la que se busque potenciar la capacidad de vivir juntos independientemente de la cultura a la cual se pertenezca, pero a la que en realidad pertenecemos, esto es, a esa urdimbre que nos conecta con nuestra madre Tierra y los fenómenos ecológicos de los que somos parte (González et al., 2019).

Educación: hacia la preservación de la multidiversidad

Las escuelas alternativas surgen de la necesidad de la comunidad originaria de fomentar la formación cultural, y a partir de ella la construcción de derechos colectivos y la preservación de las tradiciones sin apoyo del Estado (Baronnet, 2013). Es por ello que se hace necesario implementar currículos en los que se enseñen las características de nuestra historia común, que el idioma no es el que nosotros imponemos, “el español”, dejando un mayor trabajo a las poblaciones originales, sin conocer el valor real de sus costumbres y su lenguaje, porque creemos que no es importante (Samudio y Muñoz, 2019). Ahora bien, la escuela, al aplicar currículos contextualizados (que no sea copia de otros), debe tener en cuenta todas las variables de la comunidad. Entre ellas, apuntar a un currículo etnoeducativo, pluridiverso (González Monroy et al., 2019), para fomentar la producción endógena del conocimiento, en el que se promueve la transmisión del conocimiento social, político y cultural, es decir, manejar un lenguaje que llega a todos los actores de la comunidad educativa, con el objetivo de generar desarrollo dentro de la comunidad (Baronnet, 2013).

Por otra parte, el abandono en la que se encuentran estas comunidades por parte del Estado ha catalizado en la forma de adquirir el conocimiento, es decir, al no contar con materiales pedagógicos convencionales, incentiva

la creatividad, la invención y el ingenio (Baronnet, 2013). Por lo tanto, se recurre a las experiencias sensoriales, el juego, las expresiones artísticas y deportivas de la cotidianidad, lo que en otras palabras indica que adquieren un aprendizaje significativo, porque en las comunidades indígenas el juego significa “aproximarse a la comprensión desde la lógica indígena de los saberes previos” (Incacutipai, 2021, p. 6). Estos fenómenos hacen que se implemente una educación integral, cuyo objetivo es brindar conocimientos a la comunidad educativa, para mejorar las condiciones del pueblo, con efectos directos en la promoción de una educación liberadora, que busca romper las cadenas de la opresión, de los señalamientos estatales, esto es, apunta a la descolonización de las mentes, lo que conlleva a producir nuevos caminos e incidir en las conductas humanas, a generar conocimientos a través de métodos alternativos (Baronnet, 2013).

Otro aspecto importante para fomentar la multidiversidad en la que estamos inmiscuidos es la formación docente, porque en la mayoría de los casos se maneja una visión del mundo desde una perspectiva occidentalista (formación docente), mientras que en las aulas de clases se reciben comunidades con cosmovisiones diferentes, por lo que nuestra labor, además de aprender de estas multivariedades de conocimiento, es realizar un intercambio equitativo (sin mostrar que alguna cultura es superior a otra), para la construcción de nuevos conocimientos que solucionen nuestras propias problemáticas (Acosta et al., 2020). La escuela se convierte entonces en el espacio donde confluye un mar de conocimientos, cada uno con un caudal de tradiciones ancestrales que se codifican en un lenguaje, pero con problemas similares y los mismos objetivos: establecer una relación hombre-naturaleza, vencer a las maquinarias de la opresión y cuidar de nuestro territorio, que por muchos años se nos arrebató y hoy vemos con tristeza cómo se destruye a través de un progreso o desarrollo sostenible que nunca llegará (González et al., 2019).

Por todo lo anterior, la escuela se convierte en un ecosistema de esperanza. Para la mayoría, es el lugar donde llegan las oportunidades, mismas que

la sociedad o el Estado ha tenido en el olvido. Este lugar permite a las diferentes comunidades aprender, relacionarse, valorar las otras miradas de un mundo que ha sido egoísta y ha hecho esquivas las oportunidades (Acosta et al., 2020). Es triste ver que al inicio del año escolar, en las diferentes instituciones educativas, las primeras preguntas sean: ¿cuándo inicia el restaurante escolar?, ¿estoy en la lista de beneficiarios? Es por ello que los docentes estamos llamados a ser la amalgama que pueda construir conocimiento, tomando como bases las diferencias que se encuentran en cada una de nuestras escuelas, transformar las mentes y liberarlas del régimen opresor al que se encuentran sometidas desde hace muchos años. Para ello primero hay que reconocer que nuestra cultura, raíces y conocimientos ancestrales tienen valor, incluso mayor que el conocimiento convencional, porque sin técnicas, sin laboratorio sofisticados, se ha demostrado en estos territorios que la existencia persiste por medio del conocimiento ancestral, a través de la construcción de la identidad y el mantenimiento de la esencia cultural en el devenir de los años (D'Agostino, 2011).

Otra población que también ha sido subvalorada, olvidada, es la que hace parte de la educación rural, que en la mayoría de los casos ha sido la mal llamada “cenicienta” de la educación en Colombia, o en otras palabras: “el campesinado colombiano es valorado como un sector sin importancia para la economía nacional” (Arias-Gaviria, 2021, p. 173). Esto ha conllevado a que aún no se haya explotado la potencialidad de transformación que tiene para con la comunidad. Es la base de la economía en Colombia y a través de ella se incentiva al amor por la tierra y la contribución al progreso del país, sin importar la adversidad y las dificultades presentadas por el olvido del Estado, que se traduce en infraestructura deficiente, conectividad nula y competencias tecnológicas sin desarrollo (Orduz Quijano et al., 2021). Además, es el escenario de problemas de corrupción, pues sido altamente golpeada por el conflicto armado en Colombia (Galvis, 2021), que a la vez impide su desarrollo y capacidad potencial para la transformación de la sociedad (Acosta et al., 2020). A continuación, se muestran en la figura 6 los insumos necesarios

para la construcción de un currículo intercultural que ayude a solucionar las problemáticas de las comunidades educativas (educación multidiversa y educación rural).

Figura 6

Elementos para la construcción de una sociedad intercultural

Fuente: Elaboración propia.



La escuela: espacio de formación de identidad y aprendizaje significativo

La escuela formadora de identidad social

Actualmente se observan muchos problemas en diferentes escenarios a causa de la pandemia mundial, en los que la escuela no ha sido la excepción, y ha afectado el cumplimiento de “los objetivos fundamentales de la educación: la realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad – adaptabilidad” (Llanos, 2021, p. 175), evidenciándose en modelos educativos “fuera de contexto”, con políticas educativas que no están encaminadas a las oportunidades de empleo y en las que no existe una sintonía con la globalización y la movilidad internacional, los altos índices de violencia, entre

otros problemas (López Rupérez, 2020). Durante mucho tiempo no teníamos ni la menor idea de la importancia de la escuela, tal como lo menciona Hernando, pues “nos han hecho falta solo unos días para comprender la imposibilidad de escolarizar los hogares. Ha sido suficiente que pasáramos unas semanas sin ir a la escuela para darnos cuenta de lo importante que es ir a la escuela” (2020, p. 55). La escuela no solo es un lugar donde se aprende intelectualmente, también se desarrolla la personalidad, los sentimientos, la convivencia, y se mejora el bienestar y la salud mental de sus miembros (Magro, 2020). El traslado de la escuela a cada uno de los hogares fue una estrategia que merece analizarse de fondo, porque se observó que se le necesita para formar socialmente a través de los gestos, las risas y los diálogos en el pasillo de cada institución. La escuela en el hogar nos aisló en diferentes contextos, mientras que en la escuela todos estamos en el mismo, es decir, es el oxígeno que nos hace falta para respirar juntos, para construir una sociedad (Magro, 2020).

La necesidad de seguir enseñando desde las casas generó que los estudiantes y los padres de familia valoraran el papel de la escuela y la labor docente, porque les tocó reforzar dicha labor en sus casas (Cuervo, 2021). Muchos estudiantes se dieron cuenta de la importancia de las relaciones presenciales, las prácticas experimentales, las actividades de apoyo, la asistencia individualizada llevada a cabo por el docente. Las universidades y colegios se preocuparon más por determinar la identificación de los estudiantes en las evaluaciones y otras actividades en línea, lo que mostraba una cierta atmósfera de inseguridad por parte del profesorado sobre el aprendizaje de sus estudiantes (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2021). Por tal motivo, se debe reflexionar y tener en cuenta el aprendizaje social de los sentimientos y sensaciones que produce la escuela misma (Rama, 2021). En este sentido, se debe considerar la “evaluación de las emociones”. Además, entendimos que evaluar no solo es llevar el conocimiento del estudiante a una escala numérica y revisar los aprendizajes de conceptos y fórmulas matemáticas, pues los docentes debemos tener en cuenta al momento de evaluar cada retrato de nuestros estudiantes, los gestos, las preguntas, las dudas, las miradas, las risas, los errores (también son parte del aprendizaje). Por otro lado, a través

de una pantalla, en la mayoría de las veces con la fobia de encender las cámaras, las clases fueron muy aburridas, con una alta carga de tareas para los estudiantes, clases sin sentimientos, carentes del calor humano que nos brinda la escuela (Hernando, 2020).

La pandemia nos deja ver que hay un futuro incierto para la escuela, en el que se deben realizar cambios profundos, porque actualmente muchos estudiantes ven la educación tradicional de manera aburrida, pasiva y con constantes fracasos provenientes de la metodología empleada, y que se agravó durante la emergencia educativa con las clases virtuales y a distancia. La escuela para muchos se convirtió en un instrumento de alineación desconectado de los intereses reales de sus estudiantes, con currículos descontextualizados, en los que se reproducen las desigualdades sociales, generando opresión a la diversidad y constituyéndose como la fábrica de disciplina, y considerada por los padres de familia como las guarderías del siglo XXI, lo que conlleva a que los estudiantes la vean como una obligación, desmotivadora e ineficaz (Magro, 2020). Ahora bien, durante el periodo en el que no se asistió a la escuela, muchos estudiantes, que no contaban con la conexión a internet y los recursos digitales para recibir las clases virtuales, abandonaron su proceso de formación en diferentes niveles socioeconómicos, lo que se tradujo en impactos negativos en el aprendizaje, retrasos en los ciclos universitarios, en la retribución social y en el progreso de la nación (Díaz, 2020). Esta consecuencia, derivada de las pocas oportunidades para el acceso a internet, es lo que Rama denomina como desigualdad digital:

La desigualdad digital de niveles de conectividad, acceso regional, equipamiento, sistemas de apoyo y competencias son de tal dimensión, que pasar de una educación presencial analógica tradicional de aulas, pizarrones y enseñanza catedrática, a esta educación virtual sincrónica, impuso, de hecho, una dinámica educativa desigual que castiga a los sectores de menores ingresos, no urbanos y sin formación familiar, y aquellos insertos en instituciones con menos estructuras de apoyo a este modelo. (p. 72)

Esta desigualdad digital aumentó la brecha informática entre los estudiantes de educación privada y pública. Esta última con grandes dificultades para continuar con los estudios en el hogar (Area y Adell, 2021), y particularmente afectó las escuelas rurales, las escuelas etnoeducativas y los estudiantes de bajos ingresos socioeconómicos. Ejemplo de ello fueron las escuelas públicas sin computadores para sus estudiantes y la conectividad a internet como un hecho utópico. Otro factor que dificultó el desarrollo de las clases de manera remota fue que los estudiantes y docentes no tenían las competencias digitales. Por ejemplo, algunos docentes no tenían cuentas de correo electrónico y no utilizaban mensajería instantánea e incluso sus celulares solo se limitaban a recibir y realizar llamadas. Luego de la situación evidenciada se generan las siguientes preguntas: ¿Los docentes están cualificados para una educación híbrida? ¿Qué estrategias se deben llevar a cabo para estar preparados en caso de una eventual educación a distancia? ¿Cómo solucionarán las dificultades de los estudiantes que no tienen internet, o las competencias digitales? ¿Cómo fortalecer la educación rural para alcanzar este sistema de clases sincrónicas y asincrónicas? ¿Qué estrategias hay que realizar para que tanto los docentes y los estudiantes logren alcanzar las competencias digitales y aprender juntos?

Aprendizaje significativo: evaluación, currículo y pedagogía informática

Las experiencias vividas durante la pandemia nos indican que hay que cambiar el modelo educativo tradicional, evolucionar de la recarga de trabajo que se le dio a los estudiantes durante las clases virtuales por una nueva forma de “enseñanza a distancia”, en la que los estudiantes aprendan, se afiancen y desarrollen las competencias digitales para el mundo competitivo actual (Rama, 2021). Esto se logra con una construcción adecuada que apunte a las necesidades que requiere la educación, con el objetivo de que el estudiante aprenda lo que realmente debe aprender y se mejore el clima relacional de los actores del proceso educativo (López Rupérez, 2020). Por otra parte, desde hace varias décadas se han intentado incorporar las tecnologías digitales al sistema escolar, pero la presencia de las tecnologías de la información y

la comunicación (TIC) en las aulas de clases no ha representado un factor importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Area y Adell, 2021). Recientemente, la incorporación de recursos educativos digitales o el uso de materiales didácticos digitales permite desarrollar las competencias en los estudiantes de una forma atractiva y empírica (Becerra et al., 2021).

El cierre de las escuelas fue el catalizador perfecto para la implementación de la innovación educativa, la apropiación y utilización de las TIC como la estrategia más viable para seguir prestando el servicio educativo. Esta irrupción en el mundo digital sin previo aviso generó un impacto en la calidad de la educación, en cuyo caso solo algunos cuantos salieron bien librados, mientras otros obtuvieron resultados de aprendizaje muy deficientes en educación primaria, secundaria y terciaria (Cuervo, 2021). Estas nuevas tecnologías digitales han logrado producir un volumen considerable de información y conocimiento de manera exponencial que ha resuelto diferentes problemas de la sociedad, pero también se han generado nuevos desafíos y problemáticas, entre ellas la evolución de la educación para llegar a tener nuevas oportunidades en diferentes contextos, es decir, la alfabetización digital pasó de ser una utopía a ser parte de nuestra realidad diaria. Actualmente existen muchas herramientas digitales que permiten que los estudiantes y docentes las utilicen para mejorar su práctica y estimular habilidades de aprendizaje significativo y continuo. Por tal motivo, los docentes tienen la responsabilidad de formarse y adquirir habilidades sobre la pedagogía informática para desarrollar nuevos modelos educativos y con ello afianzar competencias para el aprendizaje híbrido y acelerar el aprendizaje significativo en los estudiantes (Viñas, 2021).

En este sentido, los dispositivos digitales se han convertido en herramientas de acceso a la información y a los servicios digitales, mismos que se han incorporado en ciertas actividades diarias tanto de estudiantes y docentes. Es por ello que las innovaciones digitales son herramientas que pueden llegar a transformar las prácticas educativas en escuelas y universidades, pero el primer paso es perder el miedo a su utilización, quitar la idea de muchas mentes, especialmente en los docentes, en quienes predomina el paradigma: “la labor docente

va a ser remplazada por una maquina o un computador”. En el anterior caso, no se analiza desde la perspectiva y el objetivo de potencializar la labor docente y ayudar a la obtención y comprensión del conocimiento en los estudiantes (Cardini, 2020). Algunas instituciones de educación, “se han atrevido en modernizar sus métodos didácticos apostando por metodologías de aprendizaje activo que están de moda como el flipped classroom, el aprendizaje por proyectos, la gamificación o la robótica educativa, entre otros” (Area y Adell, 2021, p. 88). En este sentido, muchos docentes están creando, adaptando e implementando estrategias didácticas digitales, las cuales fomentan el cambio y la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela (Marín et al., 2021), con el fin de promover una educación interactiva, un aprendizaje autónomo por medio del uso de recursos digitales (Pardo y Cobo, 2020).

Por otra parte, la evaluación tradicional hace que el estudiante se sienta tensionado, asustado, cada vez que se somete a un proceso de evaluación, sin tener en cuenta la evaluación formativa, esto es, solo se observa la estadística de notas, los promedios, la tasa de aprobación o reprobación. Este paradigma de rendir cuentas del proceso de cada estudiante debe conllevar a un proceso de reflexión, es decir, buscar el desarrollo de evaluaciones formativas, en las que se tengan en cuenta los intereses y tipos de aprendizaje, pero esto requiere a su vez tener más argumentos para convencer a los directivos de la necesidad de reevaluar el proceso del seguimiento del aprendizaje en la comunidad educativa, no solo del estudiante, sino también de los docentes, padres de familia y directivos. Actualmente, los estudiantes relacionan la evaluación con “obtener buenas notas”, y no tienen el alcance sobre lo que se debe aprender, para qué se debe aprender dicha asignatura o temática, evaluar el currículo empleado para ver si es el adecuado, fomentar una buena cultura escolar y analizar y reafirmar las formas de enseñar (Anijovich, 2020), lo que provoca en los estudiantes que las evaluaciones tradicionales sean controladoras, poco formativas y con un alto carácter sumativo (Apunte, 2021).

Por consiguiente, se debe promover que los estudiantes sean los responsables de sus aprendizajes, que logren definir sus propios objetivos y metas de aprendizaje, que logren evaluar los planes, obtengan los datos de cada uno de sus procesos para retroalimentar sus procesos y así alcancen sus aprendizajes (Anijovich, 2020). Este tiempo de cambios en la educación es un momento para reflexionar: ¿realmente estamos evaluando para medir el aprendizaje del estudiante o calificando en una estadística de aprobación? Solo nos centramos en llevar la clase tradicional a las pantallas, pues estábamos más preocupados por evitar el fraude que por evaluar realmente lo que nuestros estudiantes aprendieron en esta época, es decir, llegar a la celebración de un aprendizaje adquirido y no al juicio de aprobar, como está sucediendo actualmente (Sulmont, 2020).

Es importante tener en cuenta que la evaluación de competencias requiere una mirada formativa, asumiendo la evaluación como un proceso de acompañamiento y obtención de aprendizajes por parte de los estudiantes y con ello fomentando un bienestar social y familiar. La evaluación no debe concebirse como una tortura, sino como el camino que recorre el estudiante para llegar al aprendizaje y la solución de los problemas de su entorno (Sulmont, 2020). Además, se deben evaluar las competencias desde una perspectiva cualitativa, teniendo en cuenta los comportamientos y las actitudes de los estudiantes, la aplicación de los mismos en la solución de problemas de su cotidianidad y los conocimientos necesarios para las diferentes etapas de su vida. Finalmente, la evaluación debe dejar de verse como un proceso numérico, para comprenderse como una herramienta que permite ir construyendo los cimientos para obtener un aprendizaje para la vida (Díaz, 2020).

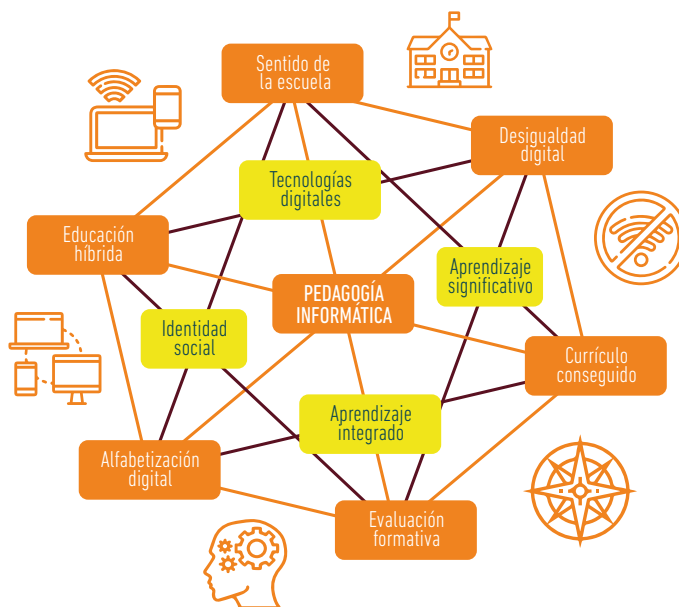
Por consiguiente, la forma de evaluar debe centrarse ahora en la humanización de la práctica educativa, es decir, pasar de una instrumentalización de la evaluación a una evaluación motivadora que permita a todos los actores (estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia) ser los protagonistas de su proceso de aprendizaje y enseñanza. Es por ello que se debe implementar un proceso de evaluación formativo verdaderamente integral,

que sea flexible, humano, participativo, continuo y reflexivo, tanto para el estudiante (alcanzar su aprendizaje) o para el docente (estrategias que permitan que todos los estudiantes aprendan). La evaluación, y en especial el docente, deben proporcionar un proceso de evaluación que mida, valore, acompañe y cuide, en sintonía con la construcción de la humanización del aprendizaje. Formar un buen estudiante será entonces equivalente a un ciudadano, con ética y cuidado de su entorno, con una retroalimentación permanente, tanto para la sociedad como para la escuela (Muñoz, 2020). En la figura 7 se muestra el papel de la escuela en la formación de identidad, a través de la construcción de currículo, la transformación digital y la evaluación formativa.

Figura 7

La escuela: construcción de identidad, pedagogía informática y evaluación

Fuente: Elaboración propia.



Conclusiones

La formulación de políticas públicas para la preservación y el fomento del conocimiento tradicional permitirá la construcción de una sociedad justa, democrática, pero que sobre todo respete las diferentes manifestaciones de sus integrantes (pluridiversidad), con el objetivo de desarrollar planes de mejoramiento social que permitan el crecimiento en conjunto de las diferentes comunidades de América Latina. Esto se logra con la participación incluyente de todos los miembros de las comunidades que forman nuestra región, al establecer políticas públicas para el bien común y dejando de lado los intereses de la acumulación de riqueza y la venta de nuestros tesoros a las comunidades extranjeras, aspectos que solo generan economía que se invierte en el desarrollo socioeconómico de esos países extranjeros, mientras que en nuestro territorio solo dejan destrucción, muerte, inequidad social y acaban con las tradiciones que han permitido el desarrollo de nuestros pueblos originarios. La educación debe ser el motor de transformación social, mismo que permitirá el restablecimiento de derechos de las comunidades originarias y la valoración de la interculturalidad, para lograr un desarrollo sostenible por medio de la recuperación de las tradiciones que han escrito la historia de Latinoamérica.

La educación como transformadora de realidades debe permitir que las escuelas y los docentes puedan diseñar y aplicar currículos contextualizados, en los que se tengan en cuenta las diferentes cosmovisiones de sus integrantes y que apunten a solucionar problemas reales de su cotidianidad. Debe además fomentar el respeto y la valoración de las esencias culturales, las expresiones originarias, el conocimiento ancestral, es decir, navegar en el mar de diversidad (interculturalidad y multidiversidad) que nos brinda la escuela y construir un nuevo conocimiento en el que cada una de las culturas allí presentes se sientan como un todo, sin discriminación, y que se le garanticen los derechos que le han sido arrebatados a lo largo de la historia. Esta construcción de conocimiento fomentará la construcción de nuestra propia identidad, sin necesidad de tomar un modelo que no se adapte a nuestras necesidades, en otras palabras, escribir nuestra propia historia desde una cosmovisión

originaria, ancestral, porque ya la cultura occidental tiene su propia historia, así que debemos arriesgarnos a escribir la nuestra.

Otro aspecto para reflexionar es la potencialización de las escuelas rurales como fuente de la transformación social, la reactivación económica y la subsistencia, desde una visión sostenible y consciente, es decir, una forma de re-significar la vocación agropecuaria en el territorio, de manera que emerja una educación con sentido sociopolítico, y cuyas actividades estén orientadas al mejoramiento de las condiciones de vida de todos los integrantes de la comunidad educativa. Para lograr dichos objetivos hay que trabajar en sinergia con todos los actores de la comunidad educativa (docentes, sabios ancestrales, padres de familia, estudiantes y organizaciones gubernamentales), para reconocer nuestro valor cultural a través del esfuerzo comunitario. También hay que resaltar la reafirmación por la percepción de nuestro territorio, siendo conscientes de la diversidad cultural en la que nos encontramos sumergidos, porque nuestra historia nos ha mostrado que América Latina es única y maravillosa, precisamente por la mezcla de las culturas, aspecto que se evidencia en las aulas de clases, por lo que sería imperativo fomentar la tolerancia, el reconocimiento y el respeto de cada una de ellas. Esta característica especial de América Latina permitirá la construcción de un conocimiento constante y multivariado. En definitiva, la educación es la herramienta esencial para conectar los saberes ancestrales (pasado) con la adaptación y explicación de nuestra realidad cambiante (presente) y garantizar que las futuras generaciones también logren acceder al conocimiento para aportar al crecimiento social, científico, económico político y cultural de nuestros pueblos originarios (futuro).

El futuro de la escuela está en nuestras manos. La escuela nos pertenece a todos, y es por eso que debemos encaminar el nuevo horizonte hacia un futuro prometedor, aprender del pasado y construir desde el presente, aunque este sea incierto. La escuela es un espacio que nos libera, nos forma en todos los ámbitos de las diferentes comunidades que participan de ella. Es momento entonces de reflexionar: ¿Cuál es el sentido de la escuela ahora? ¿Cómo construir una escuela nueva que se adapte a las condiciones actuales? El mundo contemporáneo nos proporciona todas las evidencias suficientes para que la

escuela siga formando las identidades de la comunidad educativa, en pro del desarrollo de la sociedad. También debemos aprender de la experiencia, pues se necesita con urgencia una reestructuración de la visión y el sentido de la escuela, a través de la construcción de un currículo conseguido, contextualizado en donde nuestro horizonte se encamine por la respuesta a estos interrogantes: ¿Qué debemos enseñar para superar las dificultades actuales? ¿Cómo enseñar con las limitaciones actuales? Esto permitirá trazar metas para solucionar las problemáticas locales y regionales, por medio de la implementación de una triada de aprendizaje: contenido, tiempo y espacio de aprendizaje. El camino por recorrer es escabroso y difícil, pero debemos intentar hacer una pedagogía informática, para que nuestros estudiantes desarrollen las competencias digitales necesarias para afrontar la crisis actual y las que la vida guarde para el futuro. Es por ello que debemos analizar esta fase de la realidad, que parece sacada de un cuento de ficción, adquiriendo el valor de buscar nuevos horizontes: ¿cómo potenciar la escuela?, ¿cómo evolucionar la escuela desde una perspectiva digital? Próximamente aparecerán nuevas variantes y se puede correr el riesgo de volver a llevar la escuela a los hogares y, de ser así, ¿qué plan se tiene para afrontar ese escenario? La primera vez (la actual) fue algo de emergencia y se cometieron errores y se excluyeron comunidades. Algunos docentes no tenían las competencias digitales suficientes para entrar en esta fase de la escuela remota. Por último, nos quedan las siguientes dudas: ¿los estudiantes aprendieron lo necesario?, ¿las metodologías empleadas fueron asertivas?, ¿cómo evaluar realmente el aprendizaje de los estudiantes y docentes? Esto conlleva a desarrollar evaluaciones formativas en donde la nota sea la excusa para aprender, para evaluar el crecimiento del conocimiento en habilidades sociales, intelectuales y de identidad, mismas que permitan la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Estrategias didácticas

- 1 Realiza la distribución socioetnográfica de los estudiantes de un grupo de clases, de manera que determines el grado de culturalidad de cada uno de ellos.

- ¿Qué porcentaje de estudiantes con características afrodescendientes se evidencia?
- ¿Qué porcentaje de estudiantes con una conexión indígena se evidencia?
- ¿Cuántos estudiantes rurales se evidencian?
- ¿Qué opinión tienen las diferentes corrientes culturales sobre aquellos que presentan una cosmovisión distinta?

Luego, analiza y reflexiona sobre las oportunidades que cada uno tiene con respecto a las políticas estatales vigentes.

- 2 Realiza un diagnóstico sobre la forma de atención a poblaciones pluridiversas en una escuela o colegio cercano. Luego planea tres actividades pedagógicas y redacta algunas modificaciones en el currículo para trabajar con una población de estudiantes con diferentes manifestaciones culturales (indígena, campesinos, afrodescendientes, ciudadanos, etc.) y garantizar su aprendizaje.
- 3 Realiza un diagnóstico del sistema de evaluación aplicado en una escuela o colegio seleccionado. Luego diseña una evaluación integral en la que se tengan en cuenta las características, cualidades y el aprendizaje de los estudiantes. Posteriormente, realiza una reflexión con los datos obtenidos con las siguientes preguntas:
 - ¿Los docentes evalúan el aprendizaje o solo la tasa de aprobación en los estudiantes?
 - ¿Cómo determinar eficientemente el aprendizaje de los estudiantes?
 - ¿Qué estrategias puedes proponer para evaluar realmente el aprendizaje en los estudiantes?

Referencias

- Acosta, W., Ángel, N., Pérez, T., Vargas, A. y Cárdenas, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Universidad de La Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/74>
- Anijovich, R. (2020). Una oportunidad para la evaluación en su función formativa. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 58-61). Fundación Santillana.

- Apunte, M. E. H. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 189-210. <https://doi.org/10.51660/RIPIE.V1I1.32>
- Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, 54, 171-185. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 29(111), 503-524. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- 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* (Tomo I) (pp. 305-329). Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador.
- Becerra, C. V., Martín, S. y Bethencourt, A. (2021). Análisis categórico de materiales didácticos digitales en Educación Infantil. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 74-89. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2039>
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Cachimaille, L., Torres, A. y Peña, V. (2021). Interculturalidad en las aulas de primaria y el desarrollo de la competencia intercultural entre el profesorado [Tesis de Maestría, Universidad de la Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25139/Interculturalidad%20en%20las%20aulas%20.pdf?sequence=1>
- Cardini, A. (2020). Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia? En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 16-21). Fundación Santillana.

- Castro, R. (2021). ¿Han fallado los programas para combatir la reducción de biodiversidad en Latinoamérica? [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia de Comillas]. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/47395>
- Congreso de la República de Colombia. (1890). Ley 89. *Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que se reduzcan a la vida civilizada*. DO. 8263. <http://www.bogotajuridica.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4920>
- Cuervo, D. M. M. (2021). Editorial. Repensando la educación para un mundo postpandemia. *Revista Perspectiva Empresarial*, 8(2), 3-6. <https://doi.org/10.16967/23898186.711>
- D´Agostino, A. (2011). Los Centros Cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D´Agostino, y N. B. Preciado (Coords.), *Educación cimarrona memorias, reflexiones y metodologías* (pp. 145-153). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Díaz, H. (2020). La evaluación del estudiante en un nuevo escenario. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 73-77). Fundación Santillana.
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue. (2019). La interculturalidad tiene su cátedra *Furilofche-Comahue*. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 141-158). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Galvis, I. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. *Conocimiento Semilla*, 6, 60-78.
- 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 S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 197-214). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.

- González, L. Villamil, L. y Villafana, L., (2019). *Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes*. Ediciones Unimagdalena.
- Hernando, A. (2020). La evaluación de los aprendizajes. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 52-57). Fundación Santillana.
- Incacutipai, D. J. (2021). El juego del niño indígena Aymara y los saberes previos como fundamento para la educación intercultural. *RIDE. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(22), 1-23. <https://doi.org/10.23913/RIDE.V11I22.887>
- Krainer, A. J. y Chaves, A. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la educación superior*, 50(199), 27-50. <https://doi.org/10.36857/RESU.2021.199.1798>
- Llanos, M. (2021). Aprendizaje a lo largo de la vida. Reflexiones de la pandemia. Experiencia peruana educación no formal. *Educación*, 27(2), 175-199.
- López Rupérez, F. (2020). Las reformas curriculares para el siglo XXI. En *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias* (pp. 147-160). Narcea Ediciones.
- Magro, C. (2020). El sentido de la escuela. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 84-87). Fundación Santillana.
- Marín, D., Santana, P. y Castro, M. (2021). Escuela Digital: estrategias y materiales didácticos digitales en Educación Infantil y Primaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 85(1), 9-13. <https://doi.org/10.35362/RIE8514179>
- Martínez-Gómez, S. C. Falcón-Espitia, N., Revelo, T., Pinzón-Castellanos, P., Corredor, L. C., Pinzón, L., Mondragón-Cortés, N. I., Palacio-Gómez, L., Lara, F. y Rodríguez-Eraso, N. (2021). Ciudades y biodiversidad: Percepción de los servicios ecosistémicos en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. *Gestión y Ambiente*, 24(1), 90322. <https://doi.org/10.15446/ga.v24n1.90322>
- Morin, E. (1999). La epistemología de la complejidad. En *L'intelligence de la complexité* (pp. 43-77). Éditions L'Harmattan.
- Muñoz, H. (2020). ¿Cuál es el sentido de la evaluación que viene? En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 70-72). Fundación Santillana.

- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En E. Sader (Ed.), *Pluralidad epistemológica* (pp. 19-30). Muela del Diablo.
- Opazo, M. y Huentemil, J. (2019). Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 126-140). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Orduz Quijano, M. Tuay Sigua, R. N., Briceño, A. y Acero, O. (2021). Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de covid- 19. Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02415>
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Saavedra, E. y Quilaqueo, D. (2021). Desafío epistemológico de los conocimientos educativos indígena y escolar para una educación intercultural. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231832>
- Samudio, R. y Muñoz, L. (2019). Los estudiantes Ngäbes: interculturalidad e interacciones comunicativas. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 215-237). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Sulmont, L. (2020). La evaluación que se viene. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 62-65). Fundación Santillana.
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, 12(e027), 1-9. <https://doi.org/10.24215/18536212e027>



Capítulo IV

Tejiendo el saber desde la complejidad, la pluralidad y la complementariedad

Candidata a doctora
en Ciencias de la Educación, Cohorte 6.
Universidad de San Buenaventura, Medellín.
Orcid: 0000-0002-3052-2307.
Correo electrónico: maribelbotero1@hotmail.co

*Maribel
Botero Botero*

Introducción

Se escriben las primeras líneas de este capítulo a partir del reconocimiento de la complejidad del mundo, del individuo que lo habita y de la infinidad de relaciones que han sido tejidas entre los organismos vivos y el mundo natural. Es así como el habitar una sociedad cada vez más compleja exige de una educación gestada desde el reconocimiento de la condición del ser humano como individuo complejo, quien exige de un proceso educativo que reconozca, respete y valore su individualidad, sin desconocer la colectividad como escenario en donde se germina, crea, descubre y comparte el conocimiento; una educación en la que sea posible condensar gran diversidad de saberes que se derivan de diferentes formas de expresión social y pensada para responder a las exigencias de la complejidad del mundo y de la vida. No existe la menor duda de que la época de crisis a la que asiste la humanidad legitima la urgencia de una educación que prepare para lo fortuito, lo inexplorado, lo inesperado, cuyo ideal sea la formación de seres humanos conscientes del mundo en el que habitan y desde la que puedan tejerse nuevos saberes, a partir de las interacciones del individuo con la especie humana, su entorno natural y las demás condiciones que hacen posible la vida en el planeta.

Se suscita un segundo momento de reflexión, considerando si desde la escuela se ofrece una educación homogeneizada a niños y jóvenes o si por el contrario se forma a partir del respeto de la diversidad e identidad cultural, y más aún cuando la sociedad contemporánea reclama una educación

intercultural e inclusiva que responda a las necesidades, expectativas y requerimientos reales de los grupos humanos. En este sentido, se propone y se hace necesario conceder gran significación a la interculturalidad en la educación, como alternativa para promover prácticas inclusivas en el entorno educativo, que coadyuven en la construcción de una sociedad más humana, justa, pluricultural y equitativa, en donde se conjuguen las diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusión.

Finalmente, se piensa en la urgencia manifiesta de gestar, definir y formalizar un currículo inclusivo, flexible, contextualizado y pertinente, que dé cuenta de las conexiones existentes entre la sociedad, el mundo, la realidad, el presente y el futuro. Además, que permita escolarizar a los estudiantes y sus realidades, afrontar las demandas de la complejidad humana, traspasar las barreras de la escuela, conservar los saberes, lenguajes, pensamientos, prácticas culturales, tradiciones, ideologías y costumbres de los diversos grupos humanos, en virtud de continuar trenzando tejido social desde la complejidad, la pluralidad y la complementariedad.

Hacia una educación desde y para la complejidad

En la actualidad, una aproximación a la definición del término complejidad exige pensarlo no desde la significación dada a este término desde el sentido común —enunciando lo complejo como aquello que denota algo que se torna complicado, difícil de hacer, comprender o interpretar—, sino entendiendo la complejidad como la comprensión de un universo de relaciones que han sido tejidas con los más suaves y delicados hilos de la vida, entre la naturaleza, todos los seres que la habitan y las condiciones en que se hace posible el gestar y dar continuidad a la existencia. En concordancia con Morin, “la cuestión de la complejidad, ¡es compleja!” (1999a, p. 43). Desde la anterior significación del término complejidad, se legitima y le exige al ser humano que se valore y se respete la trama de relaciones que, desde el reconocimiento del carácter vivo del planeta, se han hilado para configurar una totalidad, y que cualquier hilo que se rompa o desuna hace que se altere el entramado de

factores biológicos, físicos, químicos, sociales, culturales, económicos y políticos que le dan sentido a la vida y a las formas en que esta se hace posible. De acuerdo con Gonfiantini,

la sociedad hoy ha incrementado la complejidad del mundo. Comprenderlo, analizarlo y vivirlo implica construir, desde la alteridad, una nueva forma de pensar lo pensado. En este contexto, la dialógica educación, complejidad, calidad en recursividad con individuo, sociedad, especie hace que comencemos a delinear cambiar de vía para que, desde la complejidad de los mismos objetos, sujetos, relaciones, contextos comencemos a reconfigurar, desde lo multirreferencial, lo transdisciplinar y lo complejo una educación desde la calidad y desde la complejidad necesaria para vivir sin mutilar, convivir con tolerancia, dialogar con escucha en nuestra tierra patria. (2015, p. 8)

Habitar en una sociedad cada vez más compleja, en relación con la infinitud de relaciones individuales y colectivas que logran tejerse entre los seres humanos, el medio físico y natural en el que viven y las organizaciones, Estados o naciones a las que pertenecen, desde el punto de vista económico, político, religioso, cultural y social, hace que la realidad se presente también de forma compleja. Una realidad compleja exige de una educación capaz de pensarse para responder a la complejidad del mundo. Es así como el pensar una educación desde la epistemología de la complejidad exige un cambio de pensamiento, que posibilite condensar gran diversidad de saberes que se derivan de diferentes formas de expresión social, tal y como lo plantea García:

Es evidente la necesidad de una Educación que permita reaprender conocimientos apegados a la realidad en la que se vive, que logre comprender este mundo cambiante y complejo, porque a partir de la complejidad de los sujetos u objetos se puede empezar a reorganizar la educación desde un enfoque sistémico, transdisciplinar y crítico, con la finalidad de poner en práctica una enseñanza y aprendizaje que no mutile el conocimiento y enseñe a convivir en un ambiente de armonía. (2020, p. 1012)

Encarar los numerosos desafíos que nos presenta una sociedad cada vez más compleja exige por tanto de la definición de una educación pensada desde, en y para la complejidad. Pero, ¿cómo ha de pensarse una educación desde y para la complejidad?

Una educación pensada desde, en y para la complejidad debe gestarse en primera instancia desde el reconocimiento del ser humano como un individuo complejo, quien exige de un proceso educativo que reconozca, respete y valore su individualidad, sin desconocer la colectividad como el escenario en donde se gesta, crea y comparte el conocimiento. Tal y como lo expresan [Martínez y Vicuña](#), pues “partiendo que el ser humano es complejo, la educación debe basarse en una formación desde el pensamiento complejo” (2017, p. 10), lo que implica alejarse de las prácticas tradicionales descontextualizadas para construir saberes y experiencias a partir de las realidades, identidades, culturas, pensamientos, creencias y valores que poseen los individuos. Se trata de consolidar una educación en la que se logren articular las formas más simples de pensamiento para derivar la construcción de saberes completos y multidimensionales, capaces de trascender la vida de los estudiantes de una manera significativa. Una sociedad cada vez más compleja demanda una educación más global, humanista, incluyente y solidaria, desde la que se reconozca el pluralismo cultural como fuente de riqueza y se avance hacia el desarrollo social de una manera más armónica y responsable para con el otro y con el mundo natural.

Desde la anterior perspectiva, el desafío es implementar una educación desde la que se reconozca el carácter complejo y sistémico no solo del conocimiento, sino también de todo cuanto existe, lo que implica educar a partir de la valoración de las interdependencias e interconexiones y reciprocidades existentes entre el hombre y su mundo. En este sentido, [Monroy et al.](#) plantean que

la complejidad del conocimiento se caracteriza por mirar la realidad de manera sistémica. La visión sistémica permite apreciar la realidad educativa como una estructura que hace posible valorar distintos componentes, elementos diversos, variedad de interacciones, diversidad de conflictos tanto en lo social como en lo económico y en lo ambiental. (2016, p. 13)

Así, los procesos educativos deben enfocarse desde la condición del hombre como ser humano complejo, es decir, una educación que prepare para lo incierto, lo desconocido, fundada desde el respeto por la identidad propia y de los demás, cuyo ideal sea la formación de seres humanos conscientes del mundo en el que habitan, en donde se conciba el conocimiento como un asunto global, mediado por las dimensiones ética, política, social y ambiental y desde la que puedan tejerse nuevos saberes a partir de las interacciones del individuo con la especie humana, su entorno natural y las demás condiciones que hacen posible la vida. Desde esta lógica debe educarse para la comprensión de la esencia de todos los seres, desde el respeto por la singularidad de cada individuo, pero a su vez por la complejidad de las relaciones del hombre con el universo y desde la valoración del conocimiento de la parte como componente de un todo y del todo presente en las partes. Es indiscutible que la complejidad se hace visible en cualquier tejido y más aún en aquellas relaciones tan asombrosas que logran consolidarse entre la multiplicidad de organismos vivos y el mundo natural. Por tanto, corresponde al ser humano acercarse a su comprensión desde el reconocimiento de su carácter sensible, interconectado y sistémico.

Trenzando el saber desde una perspectiva pluralista

El conocimiento se predica en plural.
El científico, el filósofo, el humanista, el artista, el
hombre de fe, el hombre de a pie, el chamán, el técnico;
cada uno tiene conocimiento, pero de diferente tipo
(Zuluaga y Duque, 2017, p. 64)

El ser humano habita hoy en una sociedad al servicio de un régimen capitalista en el que la primacía de los intereses económicos traslada el sentido de lo humano, lo vivo y lo natural a la adquisición de bienes materiales, riqueza y poder. Dicha sociedad se enfrenta a un proceso de cambio radical centrado en el conocimiento, la información, la comunicación, la ciencia y la tecnología. En ese sentido, una de las tendencias inherentes al capitalismo corresponde

a la generación y usufructo de conocimientos, saberes y recursos técnicos en ciencia y tecnología, y que permitan aumentar y trabajar por la competitividad en el mercado. De igual manera, en la sociedad capitalista se concede gran importancia a los conocimientos que se derivan de procesos científicos y tecnológicos, desconociendo las implicaciones éticas, políticas, ambientales y sociales en las que está comprometida la ciencia y desvirtuando aquellos conocimientos y prácticas gestados al interior de diversos grupos sociales y que no solo hacen parte de su acervo cultural, sino que requieren ser legitimados como verdaderos conocimientos al servicio de la humanidad. Desde la anterior perspectiva, hablar de una verdadera sociedad del conocimiento implica reconocer no solo los conocimientos generados desde la ciencia y la tecnología, sino todos aquellos conocimientos y prácticas que han sido gestados en el tiempo al interior de los grupos humanos, que dan cuenta de su cultura, responden a sus problemáticas y ameritan ser legitimados como conocimientos de gran valor para la sociedad. Se trata, tal y como lo expresa D'Agostino, de "asumir el desafío de recrear y educar desde la propia cultura a niños, jóvenes y adolescentes" (2011, p. 145).

Frente a las crisis derivadas del régimen capitalista y en la llamada sociedad del conocimiento, el término innovación representa una de las posibilidades más asertivas para gestar nuevos conocimientos al interior de las comunidades, de manera que respondan a sus necesidades e intereses y sean aprovechados para dar respuesta a las problemáticas que los afectan. Más que utilizar la innovación para el diseño, creación y funcionamiento de máquinas y artefactos al servicio de la ciencia y la tecnología para responder a las demandas de un sistema capitalista, se trata de innovar nuevas puntadas para tejer, desde la diversidad, complejidad y complementariedad, saberes que aporten al desarrollo social de las comunidades, en armonía con su entorno natural. Desde la anterior perspectiva, García (2017) plantea que es imprescindible establecer alianzas y mecanismos teórico-prácticos en una sociedad plural, con los que sea posible gestar innovaciones benéficas para todos, a partir del reconocimiento de la multiplicidad de saberes, las tradiciones y las prácticas epistémicas.

Aunque los conocimientos tradicionales de los pueblos tienen un gran potencial para aportar al desarrollo económico y social de las naciones, es evidente que han sido menospreciados por algunas otras formas de conocimiento y se le ha concedido gran supremacía al conocimiento científico. No se desconoce que dependiendo del uso que se le dé a los avances en ciencia y tecnología, pueda reconocerse su carácter utilitario, con valiosos descubrimientos en diversos campos para la humanidad, o su uso inadecuado, que se deriva en 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.

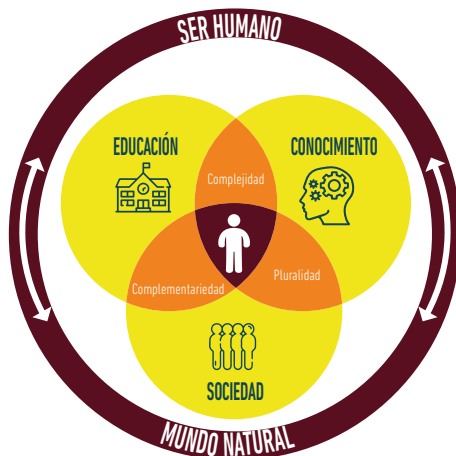
Lo anterior exige el reconocimiento, la valoración y la legitimación de los saberes tradicionales, como saberes que enriquecen las demás formas de conocimiento y pueden consolidarse en aportes para el desarrollo económico y social de las naciones desde la definición de procesos y prácticas sociales de innovación, las cuales, según Olivé, “no deben concebirse como separadas de su entorno, de su hábitat y del ecosistema del que forman parte” (2009, p. 29).

En vista de la riqueza que representan los conocimientos tradicionales tejidos al interior de los diversos grupos sociales, se hace necesario instaurar redes creadoras y generadoras de conocimiento que permitan valorar y aprovechar los saberes, para promover el desarrollo social de las comunidades, dar respuesta a problemáticas que los afectan y aportar al desarrollo económico y social de las naciones desde la participación activa de quienes a lo largo del tiempo los han consolidado. Deben fundarse redes sociales de innovación, capaces de transformar la realidad a favor de las comunidades y a partir del reconocimiento de las problemáticas que les afectan para derivar alternativas de solución a las mismas; se requiere de redes capaces de apropiarse del conocimiento existente, generar nuevos conocimientos y con capacidad para recuperar, promover, aprovechar y proteger los conocimientos tradicionales existentes.

Figura 8

Hacia una educación en donde se teja el saber desde la complejidad, la pluralidad y la complementariedad

Fuente: Elaboración propia.



Camino hacia una escuela intercultural inclusiva

Una gama de diferentes tonos de piel, rostros de formas variadas, miradas de múltiples colores, diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, diferentes intereses y motivaciones, disímiles saberes, creencias, tradiciones, valores, ideologías y prácticas culturales, son solo algunas de las condiciones o características que a diario se dan cita en las aulas de clase para construir saberes, experiencias e identidades. Aunque algunas se hacen visibles y otras son imposibles de visibilizar, todas ellas constituyen la esencia, la verdadera esencia de la escuela. No obstante, surge el cuestionamiento: ¿será que desde la escuela se educa desde el respeto por la diversidad e identidad cultural o se ofrece una educación homogeneizada que poco valora la riqueza en la diversidad?

Es desde la anterior consideración que ha de pensarse la escuela y por ende la educación desde una perspectiva intercultural, la cual, de acuerdo con Samudio y Muñoz, “pasa del simple reconocimiento de la diversidad a la relación activa entre las culturas” (2019, p. 228). Es en este sentido que la actual sociedad reclama una educación intercultural e inclusiva, que responda a las necesidades, expectativas y requerimientos reales de los grupos humanos, esto es, una educación acorde con sus realidades sociales, políticas, económicas, religiosas, con sus saberes, prácticas ancestrales, valores, costumbres y tradiciones, y que fomente la equidad, la justicia y la reconciliación. En suma, una educación más humana, justa, progresista y solidaria.

En el ámbito educativo es fácil encontrar el término inclusión en todo lado. Basta con fijarse en las carteleras que decoran las aulas o los pasillos de los colegios, ojear cualquiera de los manuales de convivencia o leyes vigentes e incluso escuchar casi todos los discursos relacionados con educación, para notar que este término se hace imprescindible. ¿Pero será que así mismo, como la palabra inclusión se dibuja, pronuncia, escucha, piensa o escribe en todo lado, de igual forma será vivenciada en las prácticas y contextos educativos? La realidad nos muestra otro panorama. Es difícil hablar de educación inclusiva en un sistema que no responde de manera adecuada y efectiva a las necesidades de los educandos, en cuanto aún se mantienen formas de enseñar descontextualizadas y poco o nada se invierte en la capacitación a docentes para la atención a la diversidad en las aulas. En contraposición, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) define la inclusión como:

un proceso orientado a abordar y dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. (2005, p. 13)

En concordancia con la definición de la UNESCO respecto al término inclusión, le corresponde a la educación reducir la exclusión y atender a la multiplicidad de condiciones disímiles de todos los estudiantes, y es así como

frente a esta concepción surge el siguiente cuestionamiento: ¿es realmente la vida de la escuela un escenario inclusivo de lo diverso?

Es desde la anterior consideración que se hace necesario desdibujar el término inclusión, a modo de afiches y carteleras, para trasladar su sentido a la realidad que se vive en las aulas y contextos educativos, ya que cada vez más se acrecientan las problemáticas basadas en desigualdades, falta de acceso y fomento de barreras, aspectos que impiden el desarrollo holístico de los niños y jóvenes. En consecuencia, es preciso reformular las políticas educativas con un enfoque verdaderamente inclusivo, que conlleve a desarrollar estrategias vinculadas a eliminar cualquier barrera que atente contra el proceso de formación y la participación de los estudiantes en condiciones de igualdad.

Una educación pensada para la verdadera inclusión exige la vinculación de la cultura a la escuela. Se trata de enseñar desde el respeto a la identidad y la diversidad de grupos humanos; enseñar para la valoración y uso de saberes, prácticas y expresiones en la construcción de aprendizajes que no solo respondan a sus necesidades, sino que logren alimentar su acervo cultural y complementar la obra del creador. Se necesita una educación inclusiva en la que prime lo comunitario, y que ampare diversas formas de vivir, saber, pensar, conocer, sentir y comprender el mundo, de aprender y de vivir en relación consigo mismo, con el otro y con la naturaleza. En suma, una educación que, tal y como expresan *González y Esmeral*, permita el “aprender a tratar con la multiculturalidad” (2019, p. 206).

El desdibujar el término inclusión y trasladarlo a la escuela amerita pensar en un proceso de cualificación y actualización docente de manera permanente, situando el proceso de formación del maestro en el contexto en donde se desempeñará como agente educativo. Este tipo de educación necesita de un maestro ante todo humano, que asuma como fin de la educación el formar para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en la que la diferencia pueda vivirse con dignidad e igualdad.

Hacia la interculturalidad por la vía de la inclusión

Habitar en una sociedad cada vez más compleja, en donde se experimentan permanentes cambios socioculturales y en la que el individuo desde pequeño debe interactuar con rostros de múltiples colores, con individuos de diferentes orígenes y expresiones, con diversidad de culturas, tradiciones, prácticas, idiomas, dialectos, saberes, ha legitimado la expansión de los vínculos entre diversos grupos culturales. Es desde la anterior perspectiva que debe concedérsele gran significación a la educación intercultural, la cual se fundamenta desde el respeto a la diversidad, la valoración por el otro, la tolerancia, la apertura y la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones y en la que el objetivo debe ser la igualdad de oportunidades para todos. Una educación desde y para la interculturalidad tiene que reconocer al ser humano como transmisor de su cultura, misma que expresa y legitima su esencia e identidad y, por tanto, toda práctica educativa debe fundarse desde el concepto de diversidad como algo enriquecedor. En ese sentido, [Opazo y Huentemil](#) afirman que “es fundamental que los docentes y agentes educativos de las escuelas enseñen en base a los valores y conocimientos del contexto para una educación intercultural” (2019, p. 139).

Puede concebirse entonces la interculturalidad como una alternativa para promover, dentro del entorno educativo, prácticas inclusivas en los procesos de aprendizaje y convivencia, para coadyuvar en el desarrollo de competencias y actitudes para la construcción de una sociedad más humana, justa, pluricultural y equitativa, con la participación de todos y en donde se conjuguen las diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusión. En concordancia con la figura 9, relacionada con la apuesta por una escuela intercultural inclusiva, se une una educación fundamentada en, desde y para la diversidad y a partir de la valoración de la identidad cultural de los diversos grupos humanos.

Figura 9

Hacia una escuela intercultural inclusiva que arroje a toda la sociedad

Fuente: Elaboración propia.



Pensar en una educación intercultural que demanda la generación del presente exige repensar la escuela como un escenario en donde los seres humanos aprendan a comprenderse y a comunicarse. Al respecto, propone Morin:

La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro. (1999b, p. 3)

Desde la anterior perspectiva, la tarea de la educación del futuro, tarea que debe ser pensada para la generación del presente, exige ofrecer una educación que acepte la diferencia, valore la identidad y riqueza presente en la diversidad, visualice como horizonte una formación orientada desde el amor por el territorio y la conservación en el tiempo de los rasgos identitarios que

caracterizan a los grupos humanos y definen su cultura. Debe instaurarse una educación desde y para la comprensión, en la que se valore y respete no solo la complejidad de las relaciones tejidas entre el hombre y su mundo natural, sino también las relaciones que logran establecerse en la colectividad. De acuerdo con Walsh,

el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas. Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. (2005, p. 11)

Es desde la perspectiva de una educación intercultural que se impone a la educación el reto de deslegitimar sus formas homogeneizadoras y asimilacionistas, pensadas desde y para la cultura mayoritaria. Lo anterior implica la consolidación de un sistema educativo adaptativo y flexible, cimentado desde los saberes, conocimientos, costumbres, creencias, hábitos y tradiciones propias de los diferentes grupos humanos, y que logre, tal y como expresa Barronet, “garantizar una enseñanza de acuerdo a los contextos de aprendizaje e identidades sociales, étnicas y políticas de los sujetos” (2013, p. 305). Se requiere de una educación coherente con la cultura, los valores y las necesidades de las comunidades, pensada desde la globalidad, pero a partir de la singularidad del ser. De este modo, en el proceso educativo se deben tener en cuenta aspectos globales, como los contenidos que se derivan de diferentes culturas a nivel mundial, el desarrollo de competencias básicas fundamentales para todos, contenidos provenientes de la integración de diversos grupos humanos, además de contenidos culturales propios de los pueblos, que integren a la escuela otros valores, saberes y formas de vida, sin desconocer la individualidad como el escenario que hace posible el desarrollo holístico del estudiante.

En este sentido, Catrileo (como se citó en Arroyave, 2021) señala que “un proyecto educativo de revitalización que incluya la dimensión intercultural y multicultural contribuirá en el fortalecimiento de la identidad, el respeto, el aprecio y valoración recíproca dentro del proceso de vida de grupos humanos diferentes” (p. 131). Es así como el currículo escolar debe estar fundado desde la valoración y definición del tipo de educación que requieren los estudiantes en sus territorios, de manera que logren respetarlos, conservarlos y amarlos. De acuerdo con Kreisel, “como eje para potenciar la interculturalización del currículo, consideramos importante concebir a las escuelas como espacios situados de interacción, donde, a través de estrategias más participativas, puede incidirse en la articulación de procesos educativos significativos” (2016, p.13).

La interculturalidad, por tanto, implica reconocer y respetar al otro como un ser diferente, lo que amerita conocer, apreciar y valorar la diversidad cultural, social, lingüística, religiosa, ideológica, moral, de aprendizaje y de desarrollo, para consolidar una educación cimentada desde la igualdad y a partir de las identidades de los niños y los jóvenes. Al respecto, Monroy et al. señalan que desde la escuela podría asumirse la responsabilidad de formar individuos capaces de aceptar, respetar, convivir en y con la diferencia de una manera adecuada, sana e intercultural (2019). Se busca en el encuentro con el otro una construcción social del conocimiento, que permita el rescate y la conservación de saberes ancestrales, valores, prácticas culturales, historias, mitos, leyendas, costumbres, tradiciones, medicinas alternativas, relatos e ideología, integrando diferentes visiones de mundo y dándole un valor relevante a la identidad cultural de cada uno de los grupos sociales. En esta misma línea argumental, el hecho de que los individuos estén inmersos en un contexto, con una cultura e identidad definidas en la interacción con los demás seres, exige brindar una educación acorde a sus saberes, vivencias y realidades, para derivar de allí la construcción de verdaderos aprendizajes anclados a su identidad, lo que contribuye a crear conciencia sobre la importancia y el valor de todas y cada una de las manifestaciones culturales que han sido y son riqueza patrimonial y fundamento de su tradición. De acuerdo con Gutiérrez,

educar interculturalmente no es adoptar medidas específicas para alumnado diverso, sino favorecer el aprendizaje de todos y todas desde una perspectiva culturalmente diversa y enriquecedora. La Educación Intercultural es una educación en aquellos valores que facilitan a las personas la comprensión y la relación con elementos de otros marcos culturales y vitales diferentes del propio. La Educación Intercultural se convierte así en una herramienta para aprender colectivamente a ser ciudadanos y ciudadanas de un mundo cada vez más global y mestizo, de cara a la construcción colectiva de una ciudadanía crítica global. (2018, párr. 22)

Considerando la humanización, la comunicación y la interculturalidad como los ejes que apuntan a una educación de calidad, una escuela pensada para una educación intercultural es aquella capaz de ofrecer una educación inclusiva, humanista, solidaria, fundamentada desde la equidad y centrada en reconocer no solo los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sino también diversas visiones de mundo, formas de pensar y expresarse, que provienen de comunidades desemejantes y que pueden enriquecer la vida y cultura escolar, pero que a su vez reclaman la visibilización de su condición diversa para la definición de prácticas pedagógicas en condición de igualdad, que respeten y valoren sus particularidades.

Una nueva escuela para una nueva realidad

El ser humano habita hoy en una sociedad en donde el mundo globalizado se ha hecho pequeño, las distancias se han acortado, las comunicaciones se hacen efectivas en la inmediatez, grandes descubrimientos en ciencia y tecnología han revolucionado la vida en el planeta y en muchos casos el sentido de la existencia se ha trasladado hacia el poder y el tener. La asistencia a una realidad de múltiples cambios no es para nada ajena a la escuela. Por el contrario, dichos cambios se traducen en desafíos para el sistema educativo. Es así como desde la anterior perspectiva debe pensarse en el rediseño de los currículos escolares, desde el reconocimiento de las problemáticas del sistema

educativo y desde la definición de acciones para su reforma y ejecución. En este sentido, López Rupérez señala que los currículos escolares “han de incorporar las exigencias del contexto, de modo que se dote a los estudiantes de recursos personales, intelectuales y morales para adaptarse a las nuevas circunstancias y se garanticen sólidos fundamentos y elevados estándares para todos” (2020, p. 159). No obstante, el logro del anterior objetivo exige establecer con claridad las prioridades, definir responsabilidades, hacer efectiva la participación y canalizar recursos materiales, tecnológicos y humanos.

A pesar de los esfuerzos mancomunados por desescolarizar la escuela y escolarizar los niños y jóvenes en casa durante la pandemia, este fue un proceso bastante difícil en relación con las brechas existentes entre las poblaciones y la visibilización de graves problemáticas sociales. Sin embargo, el haber asistido a esta crisis puso de manifiesto la necesidad de habitar nuevamente la escuela, recobrar su sentido y encontrar su esencia. Al respecto, Magro expresa que “no tenemos que reinventar la escuela, pero sí preguntarnos por el sentido de la escuela” (2020, p. 87). Ahora bien, ¿qué es lo que hace que la escuela tenga sentido?, ¿dónde es posible encontrar la esencia de la escuela? Para encontrar la verdadera esencia y el sentido de la escuela no es necesario pensar en grandes edificaciones, equipos de última tecnología, mobiliarios, largos pasillos, patios de recreo, entre otros. Basta con imaginar a quienes dan vida y sentido a la escuela, los niños, jóvenes y maestros, es decir, las personas que la habitan. Es a partir de las personas y las relaciones que se tejen entre ellas que es posible hallar la esencia y el sentido de la escuela, más desde sus aprendizajes, vivencias y experiencias que desde la enseñanza misma. En palabras de Acosta y Ángel, “la escuela no es comprendida simplemente como un espacio físico, sino como constructora de interacciones entre sus diferentes actores” (2020, p. 6).

Hoy día las escuelas en su mayoría han empezado una revolución educativa sin antecedentes. En su afán por dar continuidad al proceso educativo de forma remota les ha tocado explorar e implementar nuevas metodologías, definir nuevas finalidades educativas, hacer del aprendizaje un proceso más

personalizado y construir otros escenarios educativos que verdaderamente den respuesta a las necesidades de los estudiantes. Una nueva realidad exige, por tanto, tal y como lo plantea Musons, la consolidación de “una escuela de todos y para todos, donde calidad y equidad vayan de la mano, una escuela donde se aprenda tanto a ser como a estar, donde conocimiento y bienestar personal y colectivo se unan en un solo propósito” (2020, p. 93).

Ahora bien, no es posible pensar en la inmediatez de una nueva realidad y de una nueva escuela dejando de lado el currículo, ya que su diseño debe estar en correspondencia con la representación que tiene la sociedad para significar sus actuaciones, relaciones sociales y estructuras de conocimiento. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO), la nueva realidad a la que asistimos exige considerar otras condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, considerando que existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el contexto actual. Por tanto, precisan la necesidad de

tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafían a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes. Tal es el caso de los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vive, a partir del consenso entre todos los actores relevantes. Es igualmente importante que en estos ajustes 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. (2020, p. 4)

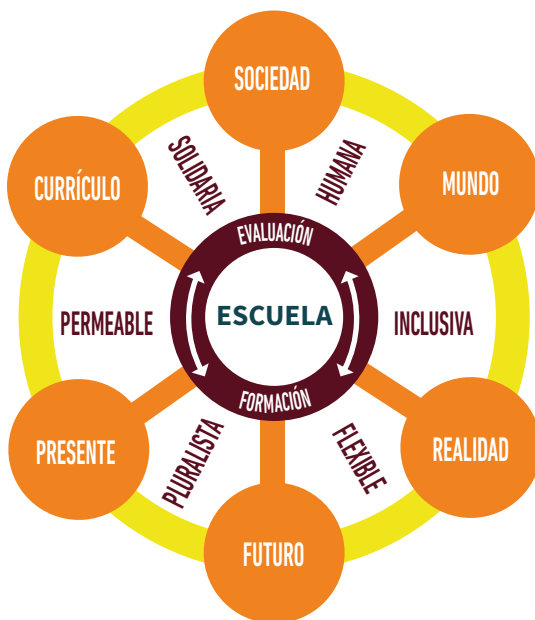
Es así como la sociedad en la que actualmente habita el individuo exige una reforma curricular pensada para responder a los desafíos de la sociedad contemporánea, en términos de información, comunicación, conocimientos y saberes, esto es, una reforma para una educación más humana, inclusiva, pluralista y

solidaria. El desafío para lograr este propósito es pensar, definir y formalizar un currículo que dé cuenta de las conexiones existentes entre currículo, sociedad, mundo, realidad, presente y futuro. Se requiere de un currículo pensado a partir de la definición del ser humano como persona, un currículo inclusivo, flexible, contextualizado y pertinente.

Figura 10

Una nueva escuela en concreción con la realidad

Fuente: Elaboración propia.



Pensar una nueva escuela y una educación de calidad para un país que habita en una realidad mediada por el conocimiento y la información no es tarea fácil. Es una tarea que exige de la concreción de puntos de vista, saberes, visiones y aportes de numerosos actores. Es aquí en donde reside el verdadero papel de la comunicación, ya que podría pensarse que el éxito de una reforma educativa depende en gran medida de los procesos comunicacionales gestados entre los responsables. Un proyecto de reforma legitima la necesidad de un

proceso de comunicación social, capaz de interconectar grupos de personas que, desde su experiencia, profesión y saber, identifiquen la naturaleza de las problemáticas en materia educativa y se hagan partícipes en la definición de políticas y acciones de mejora.

Formar al evaluar: la exigencia de una nueva realidad

Haber asistido a una época de confinamiento, derivada de una crisis mundial, y que obligó a prestar el servicio educativo de forma remota, exige pensar en una educación en el presente y para la generación del presente. En palabras de Cardini, “educar sin presencialidad, sin horarios fijos y sin la proximidad de los cuerpos es condición de este nuevo escenario” (2020, p. 27). De la anterior crisis se deriva la oportunidad de valorar y repensar la evaluación desde su verdadera significación como formativa, tarea que no puede dejarse para una nueva normalidad. ¿Acaso existe la certeza de que habrá una nueva normalidad? De lo que sí se tiene seguridad es que el ser humano concurre hoy a una nueva realidad que exige actuar en el aquí y en el ahora.

Para la educación no fue nada fácil mutar su tarea formativa de la presencialidad hacia la virtualidad de forma repentina. Al respecto, Rama señala que “la educación ha pasado de una dinámica de enseñanza aprendizaje unimodal, centrada en la actividad presencial catedrática, a una diversidad de formas complementarias de aprendizaje” (2021, p. 117). Todo lo anterior movilizó pensamientos y acciones de quienes se encargan de administrar el servicio educativo, con el fin de proseguir en la inmediatez con la tarea de educar en medio de la incertidumbre. Ahora bien, son muchas las reflexiones que se derivan de esta época de crisis, en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje y entre los cuales se hace necesario enunciar el cómo continuar en contacto con los estudiantes aun teniendo las aulas cerradas, cómo llegar a aquellos niños y jóvenes sin ninguna posibilidad de conectividad, cómo evidenciar, valorar y constatar los aprendizajes de los estudiantes en este contexto y qué consecuencias en su desarrollo socioemocional y cognitivo pueden derivarse a partir del traslado de la educación hacia los hogares.

Fueron muchas las estrategias utilizadas durante el aislamiento obligatorio para tratar de asistir la educación en todos sus niveles. Sin embargo, uno de los procesos más difíciles fue la valoración de los aprendizajes adquiridos en casa, además de saber hasta qué nivel fue posible alcanzarlos, teniendo en cuenta que así como algunos estudiantes tenían todos los recursos y el acompañamiento necesario para desarrollar todas las actividades, otros carecían hasta de la señal de la telefonía móvil. Este tipo de situaciones son las que legitiman la necesidad de pensar en la actualidad cómo debe entenderse y llevarse a cabo la evaluación de los aprendizajes. Para Díaz, “uno de los temas que han resultado más complejos de entender para los profesores, padres de familia y estudiantes ha sido la evaluación (2020, p. 73). Aunque el término evaluación formativa se encuentra en los documentos que rigen la acción pedagógica y tiene una sólida fundamentación conceptual, vale la pena cuestionarse por la apropiación y conexión existente entre el concepto de evaluación formativa y las prácticas evaluativas en las aulas para la valoración de los aprendizajes de los estudiantes. En ese contexto, Sulmont considera que es necesario “seguir insistiendo en superar una estructura disciplinaria centrada en contenidos” (2020, p. 64).

El reto es hacer de la evaluación una verdadera experiencia de formación para los estudiantes y que en realidad sea el resultado de sus aprendizajes. Tal y como lo expresa Casanova, el problema de incorporar la evaluación al quehacer pedagógico, radica en que no solo basta con adoptar un nuevo concepto de evaluación, sino que este proceso requiere modificar las prácticas que se llevan a cabo en los entornos educativos (2010). Es así como no tiene sentido hablar de evaluación si esta no aporta al mejoramiento de la práctica de la formación. Se requiere de una evaluación que realmente atienda a su propósito de formación, al servicio del saber y de quienes aprenden, definida a partir del encuentro de docentes y estudiantes y que no interrumpa el proceso de aprendizaje, sino que por el contrario permita evaluar mientras se aprende y aprender mientras se evalúa. Según Anijovich, “esta mirada sobre la evaluación reconoce lo particular, único y diverso de cada estudiante favoreciendo el desarrollo de proceso metacognitivos” (2020, p. 59). Es solo desde la anterior perspectiva que puede reconocerse la acción formativa de la evaluación. Por

lo tanto, pensar una educación para la inclusión desde la complementariedad exige revisar las prácticas evaluativas desde la perspectiva de una evaluación más humana, contextualizada y en donde se reconozca al estudiante como partícipe, no solo de su proceso de formación, sino también de su proceso de evaluación. No obstante, este tipo de evaluación legitima la necesidad de definir políticas de formación y cualificación docente en relación con la evaluación formativa y la manera de articularla con las prácticas pedagógicas.

El carácter formativo de la evaluación se centra en la posibilidad que esta ofrece al estudiante de crear verdaderas experiencias de aprendizaje; es una evaluación con una intencionalidad definida en conexión con las prácticas pedagógicas y en la que se reconoce lo particular, único y diverso del estudiante, siendo el protagonista de su proceso de formación. En tal sentido, [Hernando](#) reconoce el carácter inclusivo de la evaluación formativa cuando expresa “esta mirada sobre la evaluación reconoce lo particular, único y diverso de cada estudiante favoreciendo el desarrollo de procesos metacognitivos” (2020, p. 59).

Es evidente que una nueva realidad “requiere una formación más pertinente a la realidad social y culturalmente diversa que se habita” ([Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue](#), 2019, p. 149). Es así como visionar una educación más humana, justa, progresista y solidaria exige a su vez reflexionar acerca de la naturaleza de la evaluación que se requiere para la concreción de este objetivo, lo cual a su vez impone varios desafíos a quienes se encargan de administrar el servicio educativo. En el hoy, se requiere de una evaluación formativa, que tal y como la define [Ariño](#), es

una actividad global, integradora, individualizada, personalizada, participativa, continua en el proceso educativo cuya finalidad es ayudar a mejorar el proceso educativo real para que el docente se convierta en mediador de los aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta la dimensión sociocultural y axiológica inherente a todo proyecto educativo y conectándose con la realidad social del entorno. (2020, p. 9)

Una evaluación formativa, valorada como evaluación integral, sistemática, flexible, continua, participativa y reflexiva, trasciende la mera presentación de pruebas con una asignación numérica al finalizar cada contenido hacia la utilización de diferentes instrumentos de evaluación con los que se valore la capacidad de los estudiantes para argumentar, analizar datos, asumir posturas, tomar decisiones, solucionar problemas, aplicar el saber a situaciones cotidianas y para autoevaluarse de forma constante. Al respecto, Acosta et al. señalan:

Siendo el diagnóstico de necesidades formativas de vital importancia para guiar las estrategias de formación en los diversos contextos formativos actuales, se necesita más allá de detectar solo dificultades, carencias, problemas y debilidades relacionadas con el aprendizaje y la formación, plantear un giro epistemológico, praxiológico y metodológico, con miras a la indagación apreciativa, como gestión de cambio positivo, que enfatiza en las oportunidades, fortalezas, aspiraciones, expectativas, anhelos, deseos, es decir, en el núcleo positivo de cada persona u organización, siendo estos los complementos que estarán conformando potencialidades formativas, dinamizadoras del emprendimiento, la innovación, la proactividad y el bienestar humano. (2020 p. 98)

Es fácil hablar y conceptualizar la evaluación formativa como una evaluación integral, sistemática, flexible, continua, participativa y reflexiva, pero lo difícil es hacer evidente esta caracterización en las prácticas pedagógicas de aula, de manera que evaluar se traduzca en un proceso que valore los comportamientos y actitudes de los estudiantes, la aplicabilidad de los conocimientos a situaciones de la vida cotidiana, el aprendizaje por competencias, el aprender a aprender, y que a su vez defina procesos de refuerzo, retroalimentación, apoyo, acompañamiento y ayuda para la diversidad de estudiantes que convergen en las aulas. De acuerdo con Muñoz,

el sentido de la evaluación que viene exige la humanización de la práctica evaluativa, es decir, pasar de una instrumentalización de la evaluación a una evaluación que motive a sus actores sociales a ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y enseñanza. (2020, p. 70)

Conclusiones

Es la existencia de diversos grupos humanos lo que ha dado origen a un mundo pluriétnico y multicultural; un mundo unificado desde el reconocimiento del ser humano como sujeto de derechos, pero diversificado desde la multiplicidad de saberes que han sido tejidos por los grupos sociales a lo largo de la historia. Los saberes, prácticas culturales, tradiciones, costumbres, vivencias, experiencias y condiciones han permitido dar puntadas de identidad y construir la cultura de los pueblos, y es a partir de las relaciones consigo mismo, con el otro y con la naturaleza que se han logrado generar, aplicar y preservar conocimientos y prácticas tendientes a conservar el carácter vivo del planeta. Una educación desde y para la complejidad, pensada a futuro, pero para un futuro que ya está presente, exige que el conocimiento sea tejido a partir del hilado de la pluralidad y complementariedad de saberes. Este conocimiento debe ser pertinente para afrontar las demandas de la complejidad de la humanidad, de manera que se conozca a sí mismo, logre situarse en la realidad, se presente como un todo y traspase las barreras de la escuela para habitar en la cotidianidad de los estudiantes.

La escuela, como una estructura de concreto, carece de sentido e identidad en cuanto su valor puede equipararse al de cualquier otra edificación. La verdadera esencia de la escuela se halla en los niños y jóvenes, quienes no solo portan multiplicidad de miradas, sonrisas, tamaños, colores, formas de ser, estados de ánimo, sino también una infinidad de saberes, prácticas culturales, tradiciones, lenguajes, culturas e ideologías. Ellos hacen de la escuela un escenario en donde converge la diversidad en su máxima expresión, desde el reconocimiento del carácter igualitario para todos. De esta manera, se hace necesario hallar la riqueza de la escuela en la diversidad que allí habita, para construir desde la diferencia aprendizajes significativos y contextualizados. En este sentido, corresponde a la escuela posibilitar la concreción de diversas formas de pensar, sentir y actuar, para apostarle a la interculturalidad, no desde la perspectiva de hacer más complejo el acto de enseñar, sino desde la visión de lo diverso como opción para enriquecer las prácticas escolares y las experiencias de los niños y jóvenes.

A pesar de las nefastas consecuencias de la pandemia, debe asumirse esta crisis como un escenario para el aprendizaje. El hecho de desescolarizar la escuela y las lecciones aprendidas durante el confinamiento reclaman, a quienes administran la educación, darse cuenta de que tienen la facultad y deben repensar el modo en que se están haciendo las cosas. Desde esta nueva realidad, visionar una nueva escuela invita a pensarla convertida en un escenario que ofrezca innumerables y fascinantes experiencias en la construcción del aprendizaje, a la que asista el estudiante y su realidad, donde se articulen modalidades diversas de enseñanza y aprendizaje y se haga posible formar al evaluar. Se tiene la oportunidad de avanzar hacia la construcción de una nueva escuela, caracterizada por la inclusión, la pluralidad, la flexibilidad, la permeabilidad, la solidaridad, pero sobre todo por el humanismo.

Estrategias didácticas

- ❶ Con papel de colores, ingéniatelas para crear una pequeña colcha de retazos en donde se unan los elementos que consideres necesarios para trenzar el saber desde la complejidad, la pluralidad y la complementariedad.
- ❷ Elabora en tres cuartillas una construcción reflexiva que permita responder a la pregunta: ¿será que desde la escuela se educa desde el respeto por la diversidad e identidad cultural o se ofrece una educación homogeneizada que poco valora la riqueza en la diversidad?
- ❸ Grafica en un póster de la escuela que consideres debe instaurarse para responder a los desafíos de una nueva realidad.

Referencias

- Acosta, A. D. Zuta, P. M. y Tur, R. G. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y sociedad*, 12(1), 97-104.
- Acosta, W. y Ángel, C. (2020). Tránsitos de la educación rural en Colombia. En *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial* (pp. 33-44). Universidad de la Salle.

- Anijovich, R. (2020). Una oportunidad para la evaluación en su función formativa. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 58-61). Fundación Santillana.
- Ariño, M. L. (2020). *Evaluación por capacidades y competencias I*. Universidad Marcelino Champagnat.
- Arroyave, D. I. (2021). 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, seccional Medellín.
- 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* (Tomo I) (pp. 305-330). Ediciones Abya-Yala.
- Cardini, A. (2020). Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia? En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 16-21). Fundación Santillana.
- Casanova, M. A. (2010). *Manual de evaluación educativa*. Editorial Muralla.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO.
- D'Agostino, A. (2011). Los Centros Cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D'Agostino y N. B. Preciado (Coords.), *Educación cimarrona memorias, reflexiones y metodologías* (pp. 145-153). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Díaz, H. D. (2020). La evaluación del estudiante en un nuevo escenario. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 73-77). Fundación Santillana.
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue. (2019). La interculturalidad tiene su cátedra *Furi-lofche-Comahue*. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 141-158). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.

- García, J. C. (2017). Innovación incluyente y plural. Una propuesta para la constitución de políticas públicas en la Sociedad de Conocimientos. En *Simposio Sociedades de conocimientos e innovación intercultural. En homenaje a León Olivé* (pp. 1-9). Universidad de Salamanca.
- García, A. E. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(109), 1012-1032.
- Gonfiantini, V. (2015). Prólogo. En J. Yanes Guzmán (Ed.), *Complejidad y calidad de la educación* (pp. 5-8). RIL.
- González, L., Esmeral, S. y Sánchez, I. (2019a). Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria. En S. Quintriqueo Millán y D. Quilaqueo Rapimán (Coords), *Educación e Interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 197-214). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Gutiérrez, E. J. (2018, abril 12). Educación Intercultural Inclusiva: más allá de la integración. *Magisterio.com.co*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/educacion-intercultural-inclusiva-mas-alla-de-la-integracion>.
- Hernando, A. (2020). La evaluación de los aprendizajes. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 52-57). Fundación Santillana.
- Kreisel, M. (2016). El enfoque intercultural en el currículo de Telesecundaria - elementos para una reflexión crítica. *Revista electrónica de educación*, (46), 1-18.
- López Rupérez, F. (2020). Las reformas curriculares para el siglo XXI. En *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias* (pp. 147-160). Narcea Ediciones.
- Magro, C. (2020). El sentido de la escuela. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 84-87). Fundación Santillana.
- Martínez, E. M. y Vicuña, C. A. (2017). El pensamiento complejo en la educación. Aportes teóricos y reflexivos desde una mirada global. *Revista arbitrada del centro de investigación y de estudios gerenciales*, (30), 33-42.
- Monroy, M. y Torres, D. (2016). *Epistemología: la complejidad del conocimiento educativo*. Xihmai.

- Monroy, L. A., Rojas, L. M. y Ariza, L. E. (2019). Educación Intercultural. En L. A. Monroy, L. M. Rojas y L. E. Ariz (Eds.), *Currículo intercultural Afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes* (pp. 75-129). Ediciones Unimagdalena.
- Morin, E. (1999a). La epistemología de la complejidad. En *L'intelligence de la complexité* (pp. 43-77). Éditions L'Harmattan.
- Morin, E. (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana.
- Musons, J. (2020). Comprometidos en la transformación y mejora de la escuela que viene. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 91-93). Fundación Santillana.
- Muñoz, H. (2020). ¿Cuál es el sentido de la evaluación que viene? En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 70-72). Fundación Santillana.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En E. Sader (Ed.), *Pluralidad epistemológica* (pp. 19-30). Muela del Diablo.
- Opazo, M. y Huentemil, J. (2019). Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 126-140). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf.
- Samudio, R. y Muñoz, L. (2019). Los estudiantes Ngäbes: interculturalidad e interacciones comunicativas. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 215-237). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Sulmont, L. (2020). La evaluación que se viene. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 62-65). Fundación Santillana.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.
- 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.



Capítulo V

Perspectivas de una educación proyectada desde la realidad

Candidato a doctor
en Ciencias de la Educación, Cohorte 7.
Universidad de San Buenaventura, Medellín.
Orcid: 0000-0001-5481-1974.
Correo electrónico: dapipeht@gmail.com

*David Felipe
Herrera Toro*

Introducción

No cabe duda de que la educación como ciencia social y humana se centra en los diferentes dispositivos que afectan los aspectos formativos de los sujetos. Sin embargo, cada contexto genera marcas particulares que se articulan con base en su realidad. Las diversas circunstancias han ido generando fisuras que ponen en jaque el ideal de la educación en la pretensión de aportar al desarrollo humano y su reto no es menor al pensar en una educación diferente que pueda revertir esas tensiones en las que se inscribe el quehacer educativo actual, en aras de transformar de manera radical las nuevas generaciones bajo una visión de futuro.

Se pretende entonces reflexionar acerca del papel de la educación en torno a su intervención en los diversos contextos y cómo proyecta transformaciones de manera radical en la individualidad de sus estudiantes y del mundo social. Para esto, el presente texto permite visualizar, por una parte, la educación establecida como mediadora en el ecosistema social, a través de elementos como el contexto, la praxis, el conocimiento y las tradiciones para orientar una educación popular, pluralista e integral. En segunda instancia, el planteamiento de una escuela integradora, que busca erradicar flagelos como la marginación, la descontextualización y la colonialidad, cambiándolos por el reconocimiento de valores culturales que favorecen la diversidad, el pluralismo e interculturalidad, en reclamo de otra educación que incluye un modelo holístico. Finalmente, se hace una mirada a la escuela como la encargada de proyectar la educación al futuro, a partir de la reingeniería de sus procesos y el camino para cerrar las brechas que frenan el progreso e ilusionan con un mejor mañana.

La educación como mediadora en el ecosistema social

Las problemáticas que confrontan las realidades sociales están inscritas en las particularidades de cada época o lugar, y la educación, como medio, puede alcanzar una corresponsabilidad que permita transformar y visionar el tránsito de los individuos en su relación con los otros y su entorno.

Es importante entonces tener presente los diferentes acercamientos entre aquello que marca las relaciones de los sujetos con su historia y los precedentes que datan posibilidades de una mejor estadía en el mundo. Desde allí es relevante la reflexión de buscar siempre un ser integral con una visión ética en su propia realidad. Coincide Prado (2018) al decir que la educación enfrenta grandes retos y nuevos rumbos para desarrollar el potencial del ser humano, con un futuro que no quede al azar, sino bajo perspectivas de un mejoramiento continuo de hacerse como sujeto y “enfocarse en tratar de resolver necesidades y dificultades o vacíos que acontecen en la comunidad, familia, institución, vida personal, etc.” (p. 59).

Para lograrlo, es imperativo determinar los elementos que comprenden ese hacer continuo de la persona, aspectos importantes desde su formación y por ende un conocimiento ajustado a sus necesidades y a su contexto. Allí, se da una interrelación entre el hombre y la cultura, centrada en una constante reflexión, articulando las diferentes dimensiones desde el saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser, y apuntando a un compromiso ético con la vida misma.

Por un lado, se presenta un camino idealista con un sujeto social formado con principios humanistas hacia la dignidad y el reconocimiento, aunque aclarando que el modo de vida actual, como lo afirma Ramos (2017), lo que puede lograr es conducir a la degradación y crisis social con daños irreversibles a la vida, principalmente de los más pobres como seres vulnerables, pues “no suele haber conciencia clara de los problemas que afectan particularmente a los excluidos” (p. 64).

En suma, Flores (2017) declara que la crisis está arraigada a la pobreza, la desigualdad y la exclusión social, impactando el desarrollo humano

y generando tensiones en el contexto por diferencias entre la igualdad y las oportunidades, asuntos de cobertura y bajas expectativas en la población general. Esto habla de una fragmentación en el entorno social, tanto en la individualidad como en el colectivo, haciendo visible las interrelaciones y apropiaciones de la cultura, del conocimiento y de sus tradiciones.

A renovar las prácticas, conocimientos y tradiciones

Pensando en predecir alternativas que conduzcan a contrarrestar y superar vías de pobreza, exclusión y discriminación, el hombre debe considerar otras maneras de hacer las cosas que no han resultado efectivas para progresar y tener bienestar. Es allí cuando debe intervenir el conocimiento para identificar los factores de progreso. Consecuente con esto, [Di Marco \(2015\)](#) afirma que una de las tareas de la ciencia está destinada al desarrollo de la sociedad, en la que el conocimiento colabora para descifrar sus realidades, rompiendo límites y barreras que frenan el crecimiento.

Es por lo anterior que no se puede perder la visión de un mundo innovador, que propicie valores transformadores contra la exclusión, en favor de experiencias participativas e incluyentes, en las que prime la dignidad humana, en contraposición de modelos hegemónicos. Clave para ello será la apropiación de prácticas democráticas en escenarios interculturales, con un estado plurinacional como vía para eliminar la opresión y la dominación. En ese sentido, [SENPLADES \(2013\)](#) indica que “la formación de un estado plurinacional exige su descolonización; el reconocimiento político de la diversidad étnica, religiosa y sexual, y el forjamiento de una sociedad con derechos de titularidad colectiva: lengua, cultura, justicia y territorio” (p. 27). Así, se señala que nos reconoce como diferentes, teniendo en cuenta costumbres, saberes, conocimientos y prácticas, aunque bajo una pugna en la que todos podamos tener la misma importancia y oportunidades.

La prioridad, por tanto, sugiere llevar a cabo reflexiones que acojan la voz de los pueblos, así como relaciones dialógicas en las prácticas interculturales,

que puedan diluir fronteras hacia una razón cosmopolita en la integración con la naturaleza, con el otro y con sus propias condiciones humanas. El devenir del mundo ha trastocado procesos de desarrollo y ha puesto en pie otras maneras y alternativas de afrontar la realidad, basadas en la inmediatez y los apuros que plantea el mundo de hoy. Con esta proposición, acoger el protagonismo popular de lo que ha favorecido la construcción histórica de un territorio, sumado a sus prácticas y tradiciones como parte de una cultura, da cuenta de la necesidad de hacer una renovación generacional, en la que el futuro importe, pero sin dejar de lado el pasado que ha marcado la historia.

Toma importancia en todo ese proceso la educación popular como una práctica histórica que aporte a la emancipación de los sujetos. Al respecto, expresa Torres (2016) que con esta se puede acoger

la pluralidad de experiencias, prácticas y acciones agenciadas por diversos colectivos y organizaciones de base, asociaciones civiles, instituciones gubernamentales y redes internacionales en los más variantes escenarios políticos, sociales, culturales, formativos y estéticos, y que dicen asumir opciones, proyectos, compromisos e interacciones con “el pueblo”, los “sectores populares”, las “clases subalternas”, la “multitud” o la gente “común” en un horizonte de cambio, transformación, liberación o emancipación social. (p. 9)

Esto da cuenta de la necesidad de empoderamiento que se requiere de los sectores y todos los actores involucrados en los procesos sociales, en los que se tiene presente la educación como medio para favorecer el mundo social y se dé valor al saber individual, popular y tradicional, bajo una democratización que incluya la participación de todos. Además, estos procesos deben garantizar que las realidades situadas tengan referencia del tiempo y lugar propio donde pasan las cosas y de las que cada uno tiene el poder de transformación, por ser parte de la clase popular que exige una nueva educación.

La praxis como estrategia de una nueva educación

Si bien el reclamo de otra educación lo que pretende es generar cambios que afecten de manera positiva el devenir de quienes habitamos la sociedad, hay que decir que no es tarea fácil ni de unos pocos. Una educación de calidad, con cobertura, con reconocimiento popular, tradicional y participativa se inscribe en la visión de un mundo donde se dé fin a las desigualdades con un conocimiento universal y para todos.

Como se ha mencionado, se requiere para ello volver a las bases, las tradiciones e historia, para poder generar reflexiones que surgen de la complejidad de la comprensión de la realidad, como una manera de desafiarla, en su reconocimiento y relacionamiento de los individuos que transitamos en el mundo. Así lo expone Morin (1999), al hablar de las relaciones de complejidad entre los individuos que hacen la sociedad y esta a su vez resalta la importancia de cada sujeto y la relación con su medio. De esa manera se evitan reduccionismos que amilanen la construcción de un sujeto mediante sus relaciones dialógicas, maneras de observar y experimentar, a través de procedimientos intelectuales y reflexivos.

Para incursionar en otra educación de la mano de acciones puestas en escena del contexto, por medio de intervenciones que pasan por el filtro de la reflexión, deben emerger representaciones desde lo social y cultural, concretando además propuestas desde las ideas y el conocimiento tácito por la experiencia histórica, en una praxis emancipadora a través del diálogo. Así se pueden brindar maneras de afrontar los supuestos de otra educación para llevar a la integración de grupos sociales, como una interculturalidad en la que se puedan apropiar y utilizar conocimientos que resultan importantes para la comprensión de su realidad, su construcción y creación, y que ayuden a impulsar su desarrollo con cimientos fuertes desde lo individual y colectivo, como lo afirma Olivé (2009):

[...] un modelo de sociedades de conocimiento adecuado para América Latina debería incluir por lo menos estas tres características:

que sean sociedades justas, democráticas y plurales. [...] Con la capacidad de apropiarse, distribuir, generar y usar los conocimientos para mejorar la comprensión de sus problemas sociales, para la propuesta de soluciones y para actuar en consecuencia. (pp. 20-21)

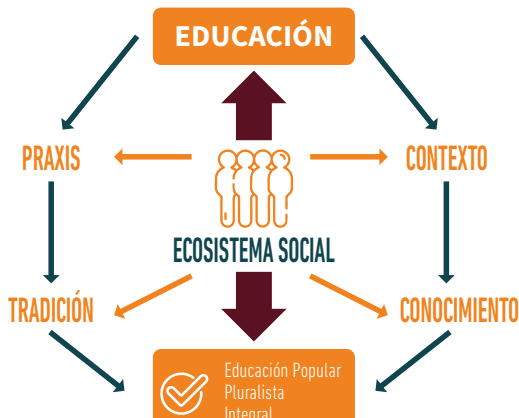
Por lo anterior es que la nueva educación no es más que una alineación con la gente, su contexto y su historia, de la mano del conocimiento y su pertinencia en cada realidad situada, así como lo indica Olivé (2009), al afirmar “que los conocimientos tradicionales merecen mucha mayor atención de la que hasta ahora han recibido” y es “urgente atender esta problemática en los países del tercer mundo, en los que existe una muy rica diversidad cultural y muchos pueblos y comunidades que poseen una amplia variedad de conocimientos tradicionales” (p. 22), esto es, no perder de vista el origen autóctono de cada población, para así poder construir una educación contextualizada y bajo un propósito común y plural que lleve a crear un modelo de organización social que ofrezca acciones integrales, incluyentes y críticas.

Contrario a lo anterior, significa perpetuar tradiciones de una educación dominada, carente de crítica y reflexión, que desconoce el contexto y solo globaliza una cobertura sin calidad, que además olvida la historia y la realidad de cada lugar. Por esto se reitera en fortalecer otras maneras de abordar la educación, de acoger el conocimiento, de utilizar el saber popular, de manera que se llegue a una postura transformadora, como lo propone Freire, con una indisociable unidad entre educación y política con presupuestos y desafíos comunes, es decir, apuntar a un objeto común desde sociedad, Estado y escuela, y no solo la rigidez de un sistema que no cualifica la educación (2016). En la figura 11 se puede apreciar lo expresado anteriormente.

Figura 11

Hacia una renovación de la educación

Fuente: Elaboración propia.



Un camino a la integración de la escuela

No es suficiente pensar que la escuela hace parte de un entramado organizacional para dar cabida a las necesidades de formación de los sujetos, con ese objeto universal que pretende aportar a sus competencias cognitivas, sociales, afectivas y comunicativas. Al contrario, existen otras lógicas obligantes que deben ser prioritarias en su estructura e integración con la sociedad, esto es, el contexto, la realidad situada, la cultura, la diversidad y sus necesidades.

En ese sentido, se puede decir que son grandes las distancias entre el quehacer del sistema educativo y el mundo de la vida de la sociedad. Por ejemplo, hablar de la unidad en la formación encaminada a medir y parametrizar estándares que están fuera de un contexto se aleja de la intención de acoger la diversidad, entendiendo que los sujetos activos del proceso educativo presentan diferentes maneras de aprendizaje por sus condiciones endógenas y exógenas. Por lo tanto, como lo plantea Castro (2019), es pertinente implementar modelos holísticos en los que se consideren diferentes maneras de apropiarse de sus saberes, adaptando si es necesario el currículo,

teniendo en cuenta el tipo de sociedad y yendo más allá de la escuela para reconocer la existencia de la realidad.

Con base en lo anterior, es pertinente apropiarse ideales democráticos, poder aumentar los valores y propiciar el reclamo por el reconocimiento a través de un pluralismo cultural como parte de su identidad. Como ejemplo de esta propuesta aparece el Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional de Comahue (2019), quienes proponen prácticas con sentido reflexivo, político y emancipador, como modelo hacia una cosmovisión en la que prima la diversidad, espacios que pueden ser ganados desde la resistencia en el contexto que deconstruya la colonialidad impuesta por las desigualdades, por lo que es necesario un diálogo permanente entre las culturas y una historia contada de manera conjunta.

Es sabido entonces que a partir de la pluralidad es que se pueden perseguir objetivos que involucren la comunidad y, con la educación como un servicio adoptado a partir de las necesidades y la voz de los actores en cada territorio, apoyar prácticas pedagógicas decoloniales y socioeducativas con inclusión a la interculturalidad, como lo indican González et al. (2019):

De allí que se vuelva relevante desentrañar los significados e impulsar nuevas formas de investigar, nuevos enfoques metodológicos, epistemológicos y teóricos en el campo educativo e intercultural, asumiendo así un compromiso con el bien común de las comunidades y pueblos culturalmente diversos, respetando las identidades y apostando por el desarrollo de competencias ciudadanas que permitan hacer nuevas lecturas de las realidades locales más fehacientes. (p. 199)

Con esto se plantean diferentes marcos de operación desde la educación, al ir más allá de las políticas, apropiando prácticas marginales que hacen visible movilizaciones educativas y que acogen un sistema pedagógico propio con una mención crítica de los procesos hegemónicos imperantes, como lo plantea Walsh (citada por Barragán, 2020). En ese sentido, tiene gran valor

el reconocimiento por el territorio, sin importar las periferias, para que lo que realmente proponga la integración sea una educación para la diversidad, con una construcción de diálogos de saberes y conocimientos.

Reconocimiento del valor cultural en los procesos escolares

Barrios (2019) sostiene que “el reto de la interculturalidad es compartir saberes y construir nuevos significados” (p. 119), lo que da pie a la configuración de campos de fuerza que insten por el reconocimiento, basados en términos de contexto e intereses colectivos. Esto contrapone el modelo educativo, en el que predomina la lógica economicista y excluyente, y da paso a la búsqueda de reivindicación de la identidad que valore cosmovisiones y pensamientos propios.

Como país multicultural, Colombia está supeditado a la defensa del valor de sus arraigos y saberes autóctonos que le permitan desvincularse de tratamientos que minimizan el territorio y sus gentes. En razón de ello, las creencias, comportamientos y tradiciones de cada población definen que su cultura debe estar enlazada con patrones políticos, económicos, sociales y educativos. Para lograr esto, Alarcón y Fernández (2018) plantean que es necesario establecer nuevas formas de construir conocimiento, restaurar las epistememas negativas y recuperar la memoria colectiva, lo que apunta a la interculturalidad como esa máxima expresión de relaciones entre los seres humanos, fuera de cualquier estructura o sistema.

Como muestra de esa lucha por el reconocimiento, se tienen algunos casos en los cuales las experiencias acogen postulados decoloniales, a través de resistencias que han llevado al establecimiento de identidades y respeto por una interculturalidad en contexto. Como ejemplo de ello, Opazo y Huentemil (2019) presentan la experiencia de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco en Chile por medio de la implementación de la lengua Mapuche en el currículo escolar, lo que habla de la

conservación de la lengua y el apoyo a las tradiciones al interior de la escuela, con la inclusión de identidad para transmitir el saber ancestral como intención de revitalizar su cultura, por lo que “es fundamental que los docentes y agentes educativos de las escuelas enseñen en base a los valores y conocimientos del contexto para una educación intercultural” (p. 139).

Otra acción notable, la ya enunciada anteriormente en Argentina por parte del Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional de Comahue (2019), con la cátedra *Furilofche*-Camahue, en la que se convierte el conocimiento cultural en enseñanza institucionalizada sobre la identidad étnica, una educación “otra”, a través de una reflexión ética y política. Por su parte, en la educación intercultural, desde la perspectiva del pueblo Ika en Colombia y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria, interesa la voz de los actores de cada territorio, los significados y sentidos, así como el reconocimiento de sus dinámicas sociales. Para ello, González et. al (2019) plantean la importancia de “comprender la dimensión social y civil de las culturas y pueblos, desde una perspectiva interpretativa de su realidad y ética, es la mejor manera de comprenderlos en su cosmogonía” (p. 206).

Además, en Panamá, con el caso de los estudiantes Ngäbes a través de las interacciones comunicativas contra la discriminación, acogiendo la diversidad, la lucha de los pueblos, el mantenimiento de su lengua y sabiduría ancestral para ejercer derechos de igualdad en favor de su identidad, se valorizan las raíces aborígenes para aportar a su sabiduría e idiosincrasia (Samudio y Muñoz, 2019). Finalmente, el caso mexicano sobre educación en Chiapas, con las prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas, plantea resistencias y luchas descolonizantes y dignificantes, a través de una defensa colectiva, reflexiva y una educación liberadora, así como lo afirma Baronnet (2013), de manera que la autonomía educativa sirva como vía para revalorizar los conocimientos generales, prácticas y étnicos que son prioritarios y pertinentes para vigorizar su identidad y afianzar la dignidad de los miembros de los pueblos.

Como se puede ver, en la búsqueda por el reconocimiento es que las acciones de resistencia y lucha de los pueblos cobran sentido para alcanzar su

valor, resaltando la cultura como ese agregado propio que aporta a su identidad, de la mano de acciones políticas, sociales y pedagógicas, lo que da paso a otras reflexiones que amplíen el espectro de llegar a tal punto que sea visible la integración, la equidad y el buen vivir de todos.

El reclamo de otra educación para todos

El mundo diverso y complejo de la educación trae consigo modelos que tratan de atender requerimientos del contexto, territorio o población. Hay que decir que en medio de ello resultan demandas por cobertura, calidad y recursos, aspectos que se enmarcan en asuntos políticos, económicos y sociales. Para el caso de nuestro territorio, no cabe duda de la riqueza cultural gracias a la diversidad, así como de una distribución demográfica compleja que dificulta pensar en las mismas posibilidades para todos, pero sí de ajustes que se puntualicen desde la realidad de los pueblos, el contexto, sus necesidades y particularidades. Para lo anterior, el sistema minimiza variables con intentos y modelos que van direccionados a cubrir toda la población ubicada en la parte urbana y rural, aunque con brechas insuperables dadas por la misma realidad de cada lugar.

En razón de lo anterior, se analiza la ruralidad como la mayor problemática, como lo indica Arias (2017), pues “las zonas rurales presentan condiciones laborales desfavorables, desempleo, familias a temprana edad, extrema pobreza, analfabetismo, entre otros aspectos” (p. 55). En su afán por darle atención en el campo educativo, se limita en metodologías de escuela nueva o sistema de aprendizaje tutorial que no pasa de expandir técnicas de ingreso a la sociedad productiva, dejando un poco de lado la persona —sea el campesino, el indígena o el afrodescendiente— y denotando un currículo no contextualizado, carente además de recursos, materiales, espacios, implementos y políticas adecuadas que incluyan más y marginen menos. La educación en Colombia debe perseguir el desarraigo de condiciones perniciosas, así como las relaciones mercantiles que se asumen en un sistema capitalista.

En ese sentido, el reto de la educación debe ser en primera instancia tener en cuenta la diferenciación al incursionar en las poblaciones, y de esa manera contextualizar y ajustarse a las realidades presentes, más aún en los grupos altamente vulnerables o menos favorecidos, lo que, de acuerdo con Caro y Moreno (2021), sirve para buscar un desarrollo económico social y sostenible, con una adecuada destinación de recursos que permitan bajar niveles de pobreza, además de cerrar brechas, barreras e inequidades.

En contraposición a esto último, las dinámicas educativas muestran la inoperancia de un sistema que cada vez es más obsoleto y no atiende completamente las necesidades de la población diversa, que posee conocimientos diferentes y costumbres propias. Un ejemplo de ello está en las comunidades afro que han sido víctimas de la exclusión social y racial, de las cuales se entiende que son producto de migraciones y desplazamientos y se problematiza cuando no se atiende como un fenómeno propio de la diversidad. Comprender el problema debe llevar a descolonizar mentes, recuperar la memoria histórica para fortalecer espacios y relaciones interculturales que redescubran su sentido de pertenencia, tradición oral y acoja a los otros, como lo afirma D'Agostino (2011), a través de “dispositivos de resistencia y re-existencia mediante la apropiación y revitalización de sus conocimientos ancestrales” (p. 152).

Además, de acuerdo con González et al. (2019), la estructura social deberá estar marcada por prácticas y valores que favorezcan la construcción de escenarios de conocimientos y aprendizajes contextualizados, que apoyen la creación de cosmovisiones, aporten a los currículos, con la etnoeducación que discurre hacia una diversidad mancomunada, que valoren lo propio y respeten lo otro en la escuela, como un espacio compartido que forme humanos tolerantes, además de “reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social, contribuir al desarrollo de la sociedad desde el marco de igualdad de derechos y de la equidad” (p. 83).

Para poder lograrlo, es necesario permitirse trabajar en la unicidad de los territorios, unido a las necesidades básicas que llevan a construir los procesos de ciudadanía y vivencia desde los derechos con políticas integrales, con un

diálogo constante entre las diferentes áreas y la gente, lo que lleva a construir un modelo desarrollista que confirma la posibilidad de una educación para todos (Acosta et al., 2020). La figura 12 permite visualizar de manera global las ideas acá planteadas.

Figura 12

Escuela integradora

Fuente: Elaboración propia.



La escuela y un proyecto al futuro

Los factores que acrecientan las posibilidades de un mejor mañana se ven truncados por fenómenos que se salen de la normalidad. Entre ellos, como lo manifiesta López Rupérez (2020), la globalización y demás situaciones sociales, incluida la educación, la cual trae retrasos en un sistema educativo que no actúa acorde a las necesidades, en relación a reformas o reaperturas que permita dar respuestas y soluciones precisas ante las dificultades que discurren en el medio social. Es claro que las problemáticas en conjunto no tienen una sola voz y es necesario escrutar en otras áreas de intervención como la política o la economía para indagar sobre el referente que impacta de manera negativa el progreso. Según López Rupérez (2020),

la desigualdad económica está en aumento, la educación está desalineada respecto a las oportunidades de empleo y la violencia persiste en todo el mundo. Para empeorar las cosas, el mundo está cambiando a un ritmo más veloz. Somos testigos de transformaciones, cambios dramáticos, tales como la movilidad internacional, cambios en las estructuras familiares, aumento en la diversidad de las poblaciones, auge de la globalización y de sus impactos sobre la compatibilidad económica y cohesión social. (p. 148)

Todo esto muestra el camino voraz y frenético del que se deben acoger transformaciones para no llegar a un futuro arraigado al pasado. Por lo anterior, la educación tiene como tarea el rediseño de su hacer y su currículo orientado al mundo venidero, su economía, su cultura y su integración a una sociedad más realista. Partir de esa idea es entender que todo cuanto se haga debe estar inscrito en términos de conocimientos, habilidades y valores, es decir, a unas competencias para vivir.

Venimos de una pandemia que, como fenómeno mundial con el COVID-19, también ha obligado a acelerar la búsqueda de soluciones a múltiples problemáticas para retomar el camino de una nueva normalidad, momento a partir del cual se develan retrasos, regulaciones y formulaciones obsoletas por los gobiernos con políticas poco coherentes con las necesidades reales de la población. Dado esto, indica Rama (2021) que, en referencia a los sistemas educativos y pensando en el futuro, se deben acoger más las interacciones digitales, pero a través de una revalorización de la educación presencial y romper esas brechas que dejaron en evidencia las desigualdades e inequidades con poblaciones menos favorecidas.

Lo anterior podrá dar cuenta en principio de acudir a políticas públicas que impacten estas brechas. Entre tanto, la posibilidad de acoger una educación basada en principios interdisciplinarios, que traiga consigo lo sincrónico y asincrónico, lo individual y colaborativo, con mayor cobertura y calidad. En ese sentido, las prácticas pedagógicas deben proyectar la escuela

que viene, como lo indica [Hernando \(2020\)](#), teniendo en cuenta la cooperación, la comprensión y sobre todo la empatía. Se plantea para ello un reto, sin precedentes a nivel global, de todo lo que concierne con la educación, de manera que se entienda que el problema no solo pasa por la brecha digital, como lo afirma [Tarabini \(2020\)](#), sino por una brecha de sentido por condiciones de transmisibilidad de conocimientos y desarrollo de competencias, es decir, por desventajas escolares que vinculan afectaciones de tipo social, cultural y hasta emocional, pues no se puede educar con falta de esperanza o poca expectativa de futuro.

Reingeniería de los procesos educativos

Ante las carencias que denotan procesos inacabados o incompletos en el ámbito educativo, es pertinente y urgente pensar en hacer cambios de fondo. Así, es consecuente la apreciación de [Tarabini \(2020\)](#), al decir que

hacen falta políticas que actúen sobre diferentes focos generadores y reproductores de injusticia, política de redistribución que garanticen la igualdad de recursos (económicos, culturales, tecnológicos, etc.) entre familias y escuelas. Políticas de reconocimiento que asuman que la pandemia global y el confinamiento obligado no afectan por igual a todos los contextos escolares y familiares y que, por tanto, sean capaces de compensar la desigualdad. Y políticas de cuidado que pongan el acompañamiento y la escuela en el centro de acción. (p. 149)

Por su lado, desde los procesos curriculares, es preciso modificar formas de enseñar fuera de solo una instrumentalización, utilizando un diálogo que converse con los objetivos de cada individuo. Para ello, [Anijovich \(2020\)](#) plantea que “es necesario que cada estudiante conozca y comprenda los objetivos de aprendizaje y que estos guíen su proceso de reflexión y de ese modo contribuyan al desarrollo de su autonomía” (p. 59). De esa manera, se esboza una priorización de lo que realmente debe importar en el proceso formativo del educando.

Con lo anterior, hay que decir que aquellos modelos educativos a los que solo les importa medir, obtener resultados y cuantificar, quedan subrogados, como establece Muñoz (2020), por diferentes paradigmas y nuevas estrategias de enseñanza para el aprendizaje, en las que las competencias para la vida resultan como ese elemento fundamental que supera el conocimiento. Así mismo, es necesario priorizar la evaluación formativa como el camino a seguir, centrada en la producción y actuación de los sujetos. Además, “tenemos que seguir insistiendo en superar una estructura disciplinaria centrada en contenidos” (Sulmont, 2020, p. 65).

Como se ha mencionado, y en referencia a H. Díaz (2020), la educación de antes privilegiaba los conocimientos; hoy, con vistas al futuro, las competencias deben sobreponer los intereses de los estudiantes, estimulando su aprendizaje significativo, aplicado a las situaciones de la vida cotidiana, como ese escenario literal donde interactúan, aprenden y se consolidan como seres. En razón de lo anterior, Magro (2020) insinúa que “el futuro ya llegó, que el mañana es hoy y ya está aquí, que todo cambia y que debemos cambiar” (p. 84).

La escuela tradicional ha estado sujeta, como mecanismo de poder, reproducción de desigualdades o instrumento disciplinario, punto desde el cual ha de cambiar. Sin embargo, en razón de lo que plantea Jorge Larrosa, “no se trata de inventar otra escuela, sino de volver a pensar, una y otra vez, qué es la escuela y qué hay que hacer para defenderla” (citado por Magro, 2020, p. 86), esto es, una reingeniería en la que se piense en cada vértice, sin temor a ver una escuela que sopesa el mundo de la vida con el mundo de la escuela, el mundo digital con el cuerpo presencial. Como lo expresa Cardini (2020), una escuela en la que se combinen desafíos del siglo XXI con los del siglo XIX, en un panorama lleno de complejidades. Esto indica la apuesta al futuro, la reinención de los procesos curriculares, el reconocimiento de la historia, de la cultura y de un contexto lleno de necesidades.

Un mañana prometedor con otra educación

Los desafíos del mañana, como lo plantea Morin (mencionado por Tarabini, 2020), deben tener en cuenta la contextualización, globalización, multidimensionalidad y complejidad que se debate entre el escenario social y escolar. Además, Hurtado (2020) nos dice que la formación del sujeto solo se debe preocupar por potenciar las competencias que apunten a la transformación de su vida, más que de un conocimiento literal. Sin embargo, para que esto resulte apropiado, no se puede establecer como responsable únicamente a la educación, sino de manera interdisciplinaria a todas las áreas de intervención social.

La educación, como esa gran fuerza que muestra el camino a la esperanza, debe plantarse firme y unirse a la nueva realidad mundial que exige un cambio de percepción, consecuente con López (2020), quien plantea que “el mundo educativo, por su parte, también va a sufrir notables consecuencias y deberá repensar algunos de sus ejes de actuación consolidados hasta la fecha, desde la exigencia pedagógica de una reconstrucción rupturista de su propio relato” (p. 128). En ese sentido, puede decirse que es la oportunidad de cambiar los paradigmas de la educación y reenfocar los cuestionamientos relativos al qué enseñar o qué debemos enseñar, cómo lo hacemos y para qué.

Esto lleva a reiterar la enseñanza de saberes desde la cultura dominante, a partir de las capacidades, habilidades y valores en una ciudadanía activa que se incorpora al mundo de la vida social con unas competencias necesarias para afrontar la realidad. El desarrollo y evolución del mundo va de la mano de la tecnología, por lo que la educación no puede ser ajena. Sin embargo, de acuerdo con López (2020), “la transformación de la educación no llegará de la mano de más tecnología, sino más bien de la reconsideración de las formas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología puede facilitar” (p. 134). Esto se logra a través de la reingeniería mencionada, de manera que los currículos sirvan como apertura de la nueva normalidad que replantea otros significados.

Sin desconocer las potencialidades humanas, se requiere de una educación enfocada en las competencias ciudadanas, que favorezca espacios de socialización con la inclusión de aprendizajes socioemocionales y significativos (A. Díaz, 2020). El enfoque debe apuntar a formar seres productivos para un mundo mejor, con un desarrollo integral en el que tanto la escuela como la familia asuman ese rol educativo de manera orgánica, desaprendiendo, si es el caso, para aprender. En suma, De la Cruz (2020) también expresa la ineludible colaboración entre las instituciones sociales en los procesos de enseñanza, así como el desarrollo conjunto de las comunidades para llevar a cabo escenarios que favorezcan su formación integral.

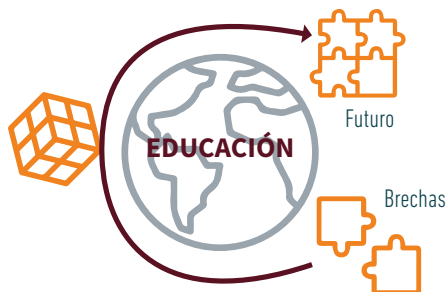
Lo anterior da claridad respecto a las tensiones que se deben eludir y, de la mano de asuntos propios de la modernidad, como la tecnología, la virtualidad y la diversidad, que se empiecen a cerrar limitantes, postulando la unicidad de una educación que regularice a su población con cobertura y calidad. Como lo afirma Lloyd (2020), con un esfuerzo necesario para diferenciar entre brechas digitales que son traducidas en educativas, que si bien no se cuente con un respaldo ávido de políticas específicas, sí de una educación que en todo momento busque un mañana prometedor.

Consecuente con esto, el alto comisionado de las Naciones Unidas para refugiados (mencionado por Hurtado, 2020) indica que para que la educación del siglo XXI se convierta en un motor de desarrollo, esta debe ser flexible tanto como cambie el mundo, promover valores sociales como la igualdad, la justicia, la cooperación y la ayuda humanitaria, así como en insistir en un modelo de desarrollo sostenible donde todos puedan contribuir. La figura 13 representa esa perspectiva de cambio que pretende depurar las brechas y dificultades en las que está sumida la humanidad, dando cuenta de procesos históricos y, de la mano de la educación, proyectando un camino prometedor que ilusione con un mejor mañana.

Figura 13

Educación y camino al futuro

Fuente: Elaboración propia.



Conclusiones

Se puede decir entonces que la educación como encargo social, destinada al desarrollo intelectual, moral y afectivo de los sujetos que luego interactuarán y vivirán en comunidad, resulta como un aspecto fundamental a lo largo de la vida. Por lo anterior es que se considera como mediadora para fortalecer el desarrollo humano. Sin embargo, las diversas situaciones que demandan en la modernidad y los afanes del mundo acarrear problemáticas y tensiones que si no se plantean como situaciones emergentes a la normalidad, se podría entrar en un retroceso generacional que no acogería un futuro próspero para la vida de los individuos. Desde ese planteamiento es que se debe otorgar valor e importancia a la contextualización y renovación de la práctica educativa, partiendo de los saberes, conocimientos autóctonos y tradicionales, que dan cuenta de una realidad para acoger necesidades explícitas de cada lugar, además de apuntar a una educación popular y pluralista con principios de igualdad, equidad, democratización, participación y oportunidades, que lleve consigo la praxis y reflexiones que orienten mejores maneras de coexistencia.

Las políticas educativas en ocasiones están alejadas de la realidad contextual de cada territorio, y es en ese sentido que se puede ver la desvinculación de grupos poblacionales con el deber ser del derecho a la educación, bajo condiciones

que garanticen a todos las mismas oportunidades y posibilidades formativas. Las grandes brechas entre territorios, periferias y culturas son evidentes, lo que invita a reivindicar la integración intercultural para compartir saberes que articulen diferencias, a través de una lectura decolonial que genere luchas y resistencias colectivas desde los pueblos, como concreciones al bien común.

Para buscar otra educación avocada al futuro de la humanidad, es necesario reinventar las maneras de llevar a cabo sus procesos, acogerse a los cambios del mundo y ajustarse a sus necesidades. Proyectarse al futuro implica incluir transformaciones curriculares basadas en políticas que conversen de la mano de la economía y la sociedad, involucrando además los actores sociales pertinentes. Los cambios históricos obligan a reflexionar las maneras de hacer, y hoy más que nunca son evidentes las brechas y desigualdades, por lo que es necesario tratar de llegar a todos, con aliados como la tecnología y las políticas que se alejen de modelos rígidos, hacia escenarios de mayor interacción, sin carencias, injusticias y con el valor de la escuela como ente de transformación real para las comunidades.

Estrategias didácticas

Después de realizar la lectura del texto, desarrolla las siguientes estrategias didácticas propuestas:

- 1 A partir de una lectura reflexiva, contrasta tu punto de vista respecto al papel de la educación en la mediación de las problemáticas sociales y la realidad mediática a la que te hayas visto expuesto o evidenciado. Realiza una narrativa de ello.
- 2 Elabora una infografía en la que se puedan explicitar algunas estrategias que lleven a cabo procesos de integración desde la escuela, que apunten a contrarrestar problemáticas sociales.
- 3 Construye un mapa conceptual en el que se pongan en evidencia los diversos procesos de reingeniería de los procesos educativos, mismos que permitan proyectar la escuela del futuro.

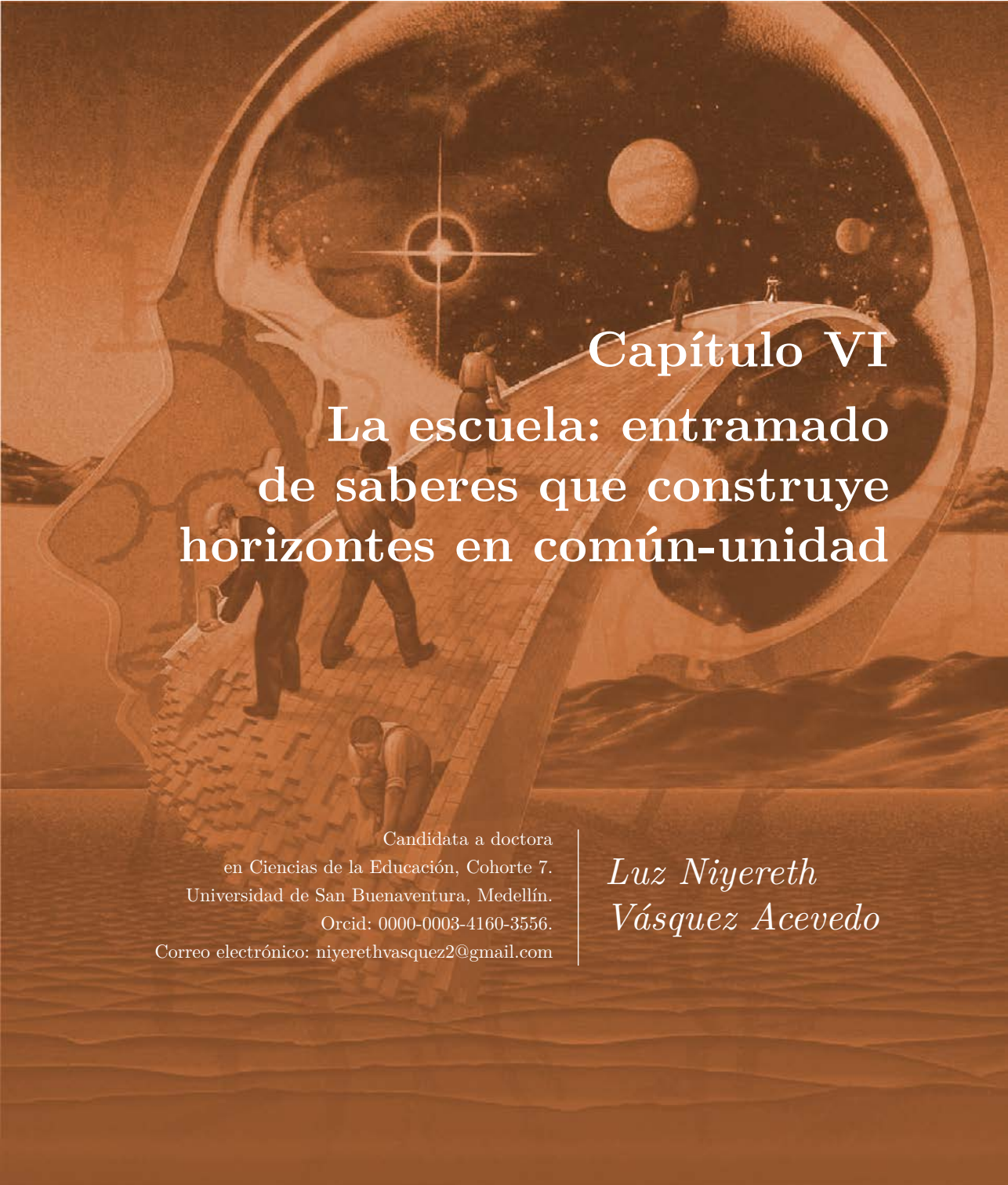
Referencias

- Acosta, W. Ángel, N. Pérez, T., Vargas, A. y Cárdenas, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Universidad de la Salle.
- Alarcón, J. y Fernández, Z. (2018). La educación intercultural como experiencia en la descolonización de los saberes. *PRACS: Revista Electrónica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, 11(1), 77-91.
- Anijovich, R. (2020). Una oportunidad para la evaluación en su función formativa. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 58-61). Fundación Santillana.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista educación y ciudad*, (33), 53-62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/1647/1623>
- 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* (Tomo I) (p. 305-329). Ediciones Abya-Yala.
- Barragán, L. (2020). Etnoeducación: los nuevos retos de pensar la educación indígena en Colombia. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 35-50.
- Barrios, B. (2019). Educación Intercultural: ¿un espacio de encuentro o un campo de luchas? *Revista NuestrAmérica*, 7(14), 102-127.
- Cardini, A. (2020). Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia? En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 16-21). Fundación Santillana.
- Caro, C. y Moreno, J. (2021). Desarrollo, sostenibilidad y retos de la ruralidad en Colombia [Trabajo de grado, Universidad Católica de Colombia]. <https://hdl.handle.net/10983/25646>
- Castro, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta*, 17(33), 87-104. <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.7>
- D'Agostino, A. (2011). Los Centros Cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D'Agostino, y N. B. Preciado (Coords.), *Educación cimarrona memorias, reflexiones y metodologías* (pp. 145-153). Editorial Universitaria Abya-Yala.

- de la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela, lógicas en tensión ante la COVID-19. En *Educación y pandemia, una visión académica* (pp. 39-46). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En *Educación y pandemia, una visión académica* (pp. 19-29). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, H. (2020). La evaluación del estudiante en un nuevo escenario. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 73-77). Fundación Santillana.
- Di Marco, R. (2015). En busca del origen del conocimiento: el dilema de la realidad. *Praxis*, 11(1), 150-162. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907254.pdf>
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue. (2019). La interculturalidad tiene su cátedra *Furi-lofche-Comahue*. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 141-158). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-178.
- González, L., Esmeral, S. y Sánchez, I. (2019a). Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria. En S. Quintriqueo Millán y D. Quilaqueo Rapimán (Coords), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 197-214). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- González, L., Villamil, L. y Villafana, L., (2019). *Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes*. Ediciones Unimagdalena.
- Hernando, A. (2020). La evaluación de los aprendizajes. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 52-57). Fundación Santillana.
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG*, (44), 176-187. <https://www.grupocieg.com>

- org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En *Educación y pandemia, una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Rupérez, F. (2020). Las reformas curriculares para el siglo XXI. En *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias* (pp. 147-160). Narcea Ediciones.
- López, R. (2020). Reflexiones educativas para el post COVID-19, recordando el futuro. *Riejs*, 9(3e), 127-140. https://revistas.uam.es/riejs/article/download/riejs2020_9_3_007/12452/33911
- Magro, C. (2020). El sentido de la escuela. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 84-87). Fundación Santillana.
- Muñoz, H. (2020). ¿Cuál es el sentido de la evaluación que viene? En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 70-72). Fundación Santillana.
- Morin, E. (1999a). La epistemología de la complejidad. En *L'intelligence de la complexité* (pp. 43-77). Éditions L'Harmattan.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En E. Sader (Ed.), *Pluralidad epistemológica* (pp. 19-30). Muela del Diablo.
- Opazo, M. y Huentemil, J. (2019). Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 126-140). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Prado, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista iberoamericana de educación*, 76(1), 57-82. <https://rieoei.org/RIE/article/download/2955/3942>
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf.

- Ramos, V. (2017). Cambiar la conciencia, cambiar la realidad. (la necesidad de un nuevo pensamiento, de una nueva educación y de una nueva praxis según la” Laudato Si”). *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, (10), 61-74. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6040198.pdf>
- Samudio, R. y Muñoz, L. (2019). Los estudiantes Ngäbes: interculturalidad e interacciones comunicativas. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 215-237). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- SENPLADES. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
- Sulmont, L. (2020). La evaluación que se viene. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 62-65). Fundación Santillana.
- 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://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7384626.pdf>
- Torres, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Editorial Biblos.

A surreal illustration of a large human head profile in profile, facing left. Inside the head, a cosmic scene unfolds with a bright star or sun in the center, surrounded by planets and smaller celestial bodies. A path of people, including a man in a suit, a woman, and a child, is walking across a curved, brick-like structure that extends from the head towards the right. The background is a vast, dark space with a horizon line. The entire scene is rendered in a monochromatic, sepia-toned style.

Capítulo VI

La escuela: entramado de saberes que construye horizontes en común-unidad

Candidata a doctora
en Ciencias de la Educación, Cohorte 7.
Universidad de San Buenaventura, Medellín.
Orcid: 0000-0003-4160-3556.
Correo electrónico: niyerethvasquez2@gmail.com

*Luz Niyereth
Vásquez Acevedo*

Introducción

Este escrito es una reflexión sobre las acciones que se realizan en la escuela, procesos que se vienen gestando en la construcción de un hombre más crítico y comprometido con la participación y la ciudadanía, y que además es consciente de sus vivencias y aprendizajes en comunidad, el reconocimiento de los saberes originarios, contextuales y cómo estos pueden contribuir en la construcción de un proyecto educativo encaminado a la transformación social.

En el primer apartado se desarrolla la idea de la escuela como espacio sociocrítico, en el cual se reconocen los saberes de los actores que hacen parte del contexto, para construir un proyecto mancomunado, con un horizonte común posible como valor compartido de la diversidad social y la complejidad de los territorios, asunto que carga de significación la acción pedagógica de la escuela. En este se enmarca el territorio como un espacio de encuentro con la comunidad, para expandir la labor de la escuela y aprovechar los saberes originarios y de los actores educativos internos y externos, y así construir comunidades de aprendizaje como oportunidad para comprender la complejidad de la escuela.

Un segundo apartado plantea la idea de la escuela, constituida por elementos que configuran la identidad de sus actores internos y externos, las condiciones espaciales y del territorio, los imaginarios de cada comunidad y cómo estos impregnan el acto pedagógico. En este momento de reflexión se

considera el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como constructo colectivo que busca proyectarse a partir de la comprensión de las necesidades de la comunidad y se vislumbra como una posibilidad para avanzar en la eliminación de las brechas socioculturales en entornos diversos o excluidos.

Finalmente, en el marco de la educación para el siglo XXI, se presenta la escuela como un escenario para plantear alternativas que aporten a la construcción de un ciudadano que evoluciona rápidamente en el plano tecnológico y cambia en otros aspectos que ameritan interacción y comprensión de la otredad, del contexto. La escuela, como escenario en proceso de transformación, amerita la revisión de algunos elementos que le demandan otras intervenciones, otras disposiciones curriculares y otro tipo de interacciones y relaciones de cara a un siglo cargado de retos para las nuevas ciudadanías y que implican una educación para el cambio.

Escuela y territorio: escenarios de reflexión para la transformación social

La escuela como espacio sociocrítico

Pensar la escuela es considerar un espacio localizado en un contexto cargado de subjetividades, actores y experiencias diversas, en el que los procesos educativos se evidencian en cada rincón. El acto educativo en la escuela demanda el reconocimiento de las características del contexto que la rodea, de manera que los saberes que la circundan en medio de las interacciones dialógicas puedan dar cuenta de la comprensión de las necesidades e intereses de todos sus actores dentro y fuera de esta. En este marco de ideas, se puede construir un horizonte común posible, como valor compartido de la diversidad social.

Comprender la escuela como espacio que agrupa actores y convoca a la reflexión debe conducirnos hacia un mayor entendimiento de la complejidad del acto educativo y especialmente de la relación que tienen los contenidos que aborda en su currículo con la realidad contextual, lo que permite que, como organización social, aporte en la construcción e implementación de un proyecto

educativo favorable al discernimiento de las realidades que la permean, la rodean y la constituyen. Dadas las condiciones en las que se encuentra, y como sistema complejo que es, se requiere ahondar en la dinámica de la escuela a partir de su simplicidad, pues, como indica Morín (1999), la complejidad es una aventura que se surte de la simplicidad, que no es un asunto simple, lo que indica que permite ahondar en la visión que tenemos de las cosas.

Considerar la complejidad en las apuestas que se hacen desde la escuela da cuenta de las puertas que abrimos para tener una mayor comprensión de las ideas desde las diversas perspectivas que habitan los sujetos en el escenario escolar. Ello implica trascender el principio de reducción, que “consiste en conocer cualquier compuesto únicamente a partir del conocimiento de las partes básicas que lo constituyen” (Morín, 2007, p. 25).

La vida es compleja y está cargada de significantes y significados que diariamente debemos interpretar. En ese sentido, es menester trabajar en ello para abrir paso a la ecología de saberes y dar cabida a posibilidades variadas y diversas, planteadas desde otros lugares de enunciación; se debe propender por la construcción de conceptos que nos conduzcan a mejorar nuestra comprensión del mundo real y el de las ideas y, a su vez, nuestra relación con ambos. Es por ello que, desde la escuela, se debe hacer un esfuerzo por fomentar en los estudiantes el interés por la pregunta, especialmente acerca de ellos mismos, es decir, cómo se interpretan dentro de este mundo, en el territorio que habitan, en el contexto que les rodea y los espacios y las personas con los que se relacionan. Esto implica otras interpelaciones acerca del qué y del cómo enseñar, partiendo de la idea de que las visiones que tenemos del mundo son traducciones que hacemos de este y las convertimos en representaciones, nociones o ideas (Morín, 1999).

Como escenario para la construcción de conocimiento, la escuela debe partir de la fundamentación que servirá como insumo a la interpretación del mundo complejo, lo que amerita trabajar en el sujeto la importancia de comprender su razón de ser en relación con el contexto que le rodea, para

aportar de manera crítica en su desarrollo económico y social, a partir de la construcción de soluciones de sus problemas sustanciales. En el marco de esta sociedad del conocimiento, Olivé nos propone la reflexión en torno al desarrollo de las comunidades e indica que “uno de los grandes problemas actuales en relación con el desarrollo económico y social es el de qué tipos de conocimientos es necesario generar y aprovechar, y cómo hacerlo, precisamente para esos fines” (2009, p. 19). En esta lógica, la escuela tiene un reto importante para aportar en la formación de ciudadanías propositivas y críticas, comprometidas con el desarrollo individual, social, local y regional.

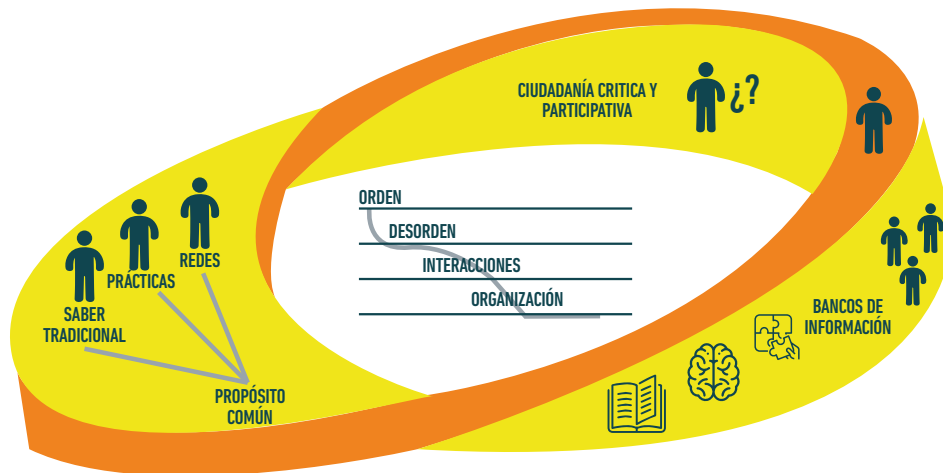
El territorio: espacio del encuentro con la comunidad

Pensar el territorio como escenario del encuentro y espacio de participación social y colectiva es una de las posibilidades de expandir la labor de la escuela. Los territorios, como la escuela, están cargados de diversidad y conocimientos prácticos que favorecen las reflexiones y los aprendizajes en contexto. Como sugiere Morín, “nuestro modo de conocimiento no ha desarrollado suficientemente la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido” (citado por Estrada, 2020, p. 1013), lo que implica que se debe trabajar en una comprensión de la incertidumbre y reconocer lo irreductible (Estrada, 2020).

En la figura 14 se presenta la dinámica de participación de la comunidad en la construcción del conocimiento, en la que, a partir de la comprensión de la vida como un infinito, representado por la cinta de Moebius, se plantean las dinámicas comunitarias que facilitan las diversas comprensiones del mundo. En ella, el hombre se encuentra en su tránsito vital con comunidades que permiten comprender las realidades con base en sus prácticas sociales, saberes tradicionales y la construcción de redes con propósitos comunes, de tal forma que este hombre se proyecta desde una ciudadanía crítica y participativa, partiendo del paradigma del pensamiento complejo, que invita a conocer la imposibilidad de simplificar y lo direcciona en búsqueda del fundamento central de los problemas (Estrada, 2020).

Figura 14*La participación de la comunidad en la construcción del conocimiento*

Fuente: Elaboración propia.



Por otro lado, comprender las prácticas sociales desde una perspectiva pluralista implica el reconocimiento de los saberes propios de las comunidades que habitan un territorio, además de que favorece la construcción de propuestas de sostenibilidad y desarrollo de las comunidades. En esta vía, la escuela no puede ser ajena a estas comprensiones y debe abrir espacios de diálogo, en los cuales la comunidad, como parte fundamental y activa del territorio, pueda aportar en el planteamiento de estrategias de intervención y acompañamiento a los niños, niñas y jóvenes, es decir, estar dispuesta a configurar sociedades de conocimientos que permitan comprender el mundo de forma global y sistémica. Como lo plantea Olivé,

no sólo para proteger a los conocimientos tradicionales y sus legítimos propietarios, sino para desarrollar un auténtico modelo de sociedad del conocimiento, que sea plural, democrática y justa,

que ofrezca las condiciones para un aprovechamiento social del conocimiento, y con la capacidad de generar el nuevo conocimiento que requiera para la comprensión y resolución de sus problemas. (2009, pp. 29-30)

Asumir la participación de las comunidades en los diferentes territorios ofrece una mirada que, en palabras de Iño, “permite avanzar hacia una interculturalidad emancipatoria del conocimiento, es decir, una *ecología de saberes* y una problematización de la forma de producir conocimiento que no solamente se centra en el saber, sino también en el problema del pensar” (2017, p. 112), lo cual implica interpretar las acciones y planteamientos de todos los actores del territorio. Así mismo, alrededor de una propuesta intercultural se pretenden cambios radicales en las estructuras sociales y de poder, así como en las relaciones que deberían ser horizontales, de manera que no existan culturas superiores o inferiores y que se oriente a la simetría, sin que ello implique la homogenización, puesto que se construye desde la diversidad y la pluralidad a través del diálogo (Mejía, 2019).

Las comunidades de aprendizaje como oportunidad de comprensión de la complejidad en la escuela

Surge entonces otra forma de apoyar las iniciativas que desde los intereses y las necesidades del territorio se plantean, en el marco de un proceso de aprendizaje conjunto: las comunidades de aprendizaje. Para Flores y Torres (2010), la escuela de hoy vive un cambio que le exige acercarse de otras formas a la sociedad del conocimiento, lo cual implica un cambio de mentalidades y actitudes, requiriendo de cambios de estructuras organizacionales y que concibiéndose como una comunidad que aprende.

En esta lógica, las redes sociales de innovación, concepto planteado por Olivé (2009), en donde participan de manera central las comunidades que han generado y conservado los conocimientos tradicionales pertinentes, podrían considerarse comunidades de aprendizaje. Tales redes son generadoras y transformadoras de conocimiento y de la realidad y aportan en

la construcción de aprendizajes comunitarios que trascienden al escenario escolar y al contexto que les rodea. Desde cualquier rol, sea investigador, científico, experto, agricultor, artesano, docente, estudiante o, incluso, una organización, se puede aportar en la construcción de soluciones en el territorio, en el marco de una ecología de saberes.

En el escenario escolar, estas redes sociales de innovación pueden aportar significativamente conocimientos pertinentes para la solución de necesidades de las comunidades. A partir de los saberes ancestrales o conocimientos tradicionales, es posible presentar visiones que se conectan más con la naturaleza, lo humano, el cuidado de los recursos y conducen a la preservación de la vida y el bien común, lo que de otro modo permite construir un conocimiento dialógico, que, como lo indican Fals Borda y de Montis, se basa en el diálogo e intercambio de informaciones colectivas. Para los autores, la combinación entre estudio y práctica, cuando se hace en forma colectiva y dialógica, lleva implícita la idea de servicio a la comunidad (Fals Borda y de Montis, 1985) y se convierte en un conocimiento altruista. Por otra parte, la constitución de comunidades de aprendizaje al interior de las instituciones facilita la comprensión de los intereses de la comunidad educativa y fortalece la promoción de las interacciones entre los distintos actores, a partir de tales intereses.

Las comunidades de aprendizaje, en el marco de un reconocimiento de los actores del territorio, permiten que se ahonde en una epistemología pluralista, la cual, como plantea Iño, corresponde a “un pensamiento de la pluralidad y del acontecimiento, concebido como multiplicidad de singularidades” (2017, p. 113), caracterizadas por un pensamiento crítico, la heterogeneidad, la multiplicidad y complejidad de epistemes. Vista desde esta perspectiva, la vida escolar puede nutrirse de estas otras formas de ver la realidad, en procura de una intervención que favorezca el desarrollo de las comunidades en las que se realiza el acto educativo, con aportes no solo del equipo docente y directivo, sino de los demás actores del territorio. A partir de esta ecología de saberes, es posible comprender una nueva dinámica de la escuela, que dé cuenta de un proyecto educativo contextualizado, dinámico,

innovador y que vaya en procura del rescate por los saberes originarios, propios de los territorios en los que se ubica la escuela.

Proyecto educativo comunitario, reconociendo la interculturalidad

Pensar la escuela es considerar el conjunto de elementos que la componen y la rodean, tener en cuenta los actores internos y externos, las condiciones espaciales y del territorio, las configuraciones que cada comunidad tiene y cómo estas impregnan el acto pedagógico. En esta vía, comprender el Proyecto Educativo Institucional (PEI), como una oportunidad para visualizar el horizonte institucional en proyección a las necesidades de la comunidad, es una posibilidad para avanzar en la eliminación de las brechas socioculturales en entornos diversos o excluidos.

Del campo a la ciudad: educación para la transformación social

Cuando se habla de educación para la ruralidad y para las urbes, se invita a la reflexión continua en los procesos educativos, de gestión y planeación escolar. Atendiendo a los llamados para construir una educación de calidad, es necesario pensar que la educación no es igual en el campo que en la ciudad, pues las condiciones para realizar el acto educativo nos indican una serie de brechas que se expanden con las incomprensiones e inequidades existentes en términos tecnológicos, de infraestructura, de recursos económicos, la oferta formativa, la formación de los docentes, entre otros elementos que hacen parte del currículo y aportan en la implementación del PEI.

Al pensar en educación rural, Acosta et al. plantean la idea de un trabajo comunitario, en el que intervienen los actores del territorio para construir el currículo a partir de “la pregunta por la identidad de los sujetos, sus relaciones con la tierra, las visiones del mundo, la naturaleza de sus relaciones políticas y sociales” (2020, p. 26). En este sentido, la construcción de nuevos conocimientos o las formas *otras* de construcción de conocimiento hacen de la ecología de saberes una oportunidad de ampliar

la visión en relación con la interculturalidad, en especial cuando se asume el compromiso de velar por el bien común de las comunidades y de los pueblos culturalmente diversos (González et al., 2019a).

Entender esta diversidad cultural permite ahondar en la búsqueda por el reconocimiento de las raíces, el cual va más allá del nombramiento de la comunidad originaria para legitimar la autonomía que le permite a esta conservar, proteger y recrear los bienes ancestrales —el territorio, la lengua, la cultura, los usos y costumbres— como una forma de garantizar la supervivencia de la cultura del pueblo originario (D´Agostino, 2011; González et al., 2019a), y de la misma forma transformar el proceso educativo en un asunto político, a partir de la creación de comunidades que trabajan por y para el pueblo, en el marco de un proceso de decolonización y rescate de los intereses de la esencia de las comunidades (Baronnet, 2013).

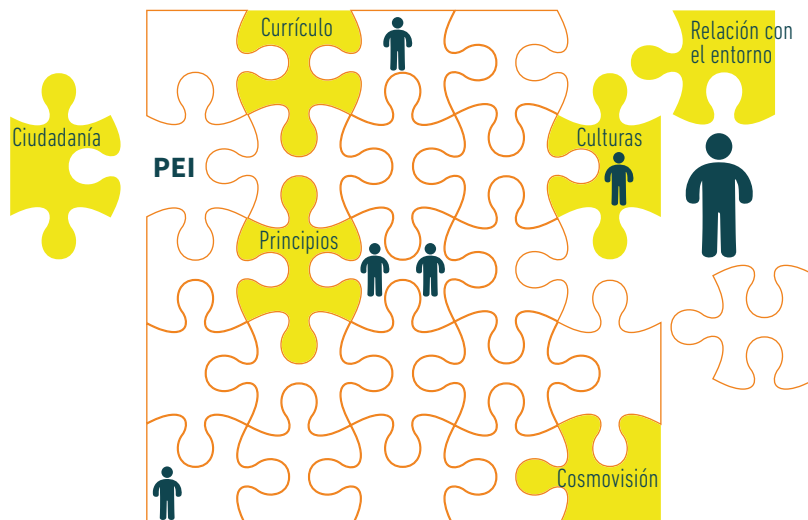
Pese a las diferencias existentes entre el campo y la ciudad, pensarse el territorio como escenario multicultural amerita una reflexión sobre las formas en las cuales se vinculan los ciudadanos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Este es uno de los retos de la escuela en el campo: sostener la tradición y que esta cobre tal sentido en las prácticas de aula y en el escenario escolar en general, de manera que trascienda la cultura institucional y permee las actuaciones de los actores educativos. Así mismo, el gran reto en las ciudades es aportar en la reconstrucción de la identidad tradicional de los niños y las familias que por motivos de la violencia han tenido que abandonar sus hogares y dejar sus territorios para llegar a la ciudad o que lo han tenido que hacer en búsqueda de oportunidades.

El Proyecto Educativo: un ejercicio de reconocimiento de la interculturalidad

Figura 15

Proyecto Educativo Institucional: propuesta intercultural

Fuente: Elaboración propia.



Al constituirse la interculturalidad como proyecto educativo, debe tener un carácter ético, político, social y cultural y requiere ser incorporado de manera paulatina, lenta pero segura, para que a mediano y largo plazo se evidencie la transformación curricular en las instituciones educativas. Para apoyar esta idea, en la figura 15 se presenta el PEI como una propuesta intercultural resultante de la sinergia que produce la configuración de saberes ancestrales, valores culturales, principios étnicos en la construcción del currículo institucional de cara a la formación de nuevas ciudadanías. Con esta articulación no solo se modifica el currículo en términos de los planes de estudio, las planeaciones de los docentes y las prácticas de aula, sino que se trasciende a la apertura y la transformación de los espacios educativos como escenarios de diálogo en los que las experiencias y conocimientos personales, comunitarios y colectivos puedan

contribuir al engrandecimiento del acto educativo (Opazo y Huentemil, 2019), a la formación valórica e intercultural de la comunidad educativa, dando lugar a nuevos vínculos con el conocimiento en las prácticas de enseñanza.

Por su parte, plantear un proyecto educativo en el campo, es decir, en la ruralidad, nos conduce a la idea de un ejercicio etnográfico en el que el docente se convierte en actor del territorio y debe actuar en consonancia con los principios y valores propios de las comunidades que interviene. Pensar en el proceso de interculturalidad desde lo urbano implica reconocer las diferencias, principios y valores de todos y cada uno de los que participan del acto educativo. Es por lo anterior que se requiere construir un PEI integrador, que agrupe la mayoría de las necesidades e intereses de la comunidad y en el que se articulen de manera dialógica los seres humanos con su entorno físico y simbólico (Samudio y Muñoz, 2019). Por su parte, en cada uno de los territorios, tanto en el campo como en la ciudad, es necesario partir del acompañamiento de la tribu, esto es, de las familias, el contexto, los docentes, la escuela, los diferentes actores educativos, para que generen espacios de aprendizaje más allá de enseñar (Fundación Empresarios por la Educación, 2021).

Estas experiencias y conocimientos personales, comunitarios y colectivos, permiten avanzar en el reconocimiento de las culturas otras desde su cosmovisión, como indica D'Agostino al hacer referencia a los procesos de cimarronería, debido a que “ese proyecto responde a la búsqueda de mecanismos significativos para que la tradición se vuelva ciencia sin que pierda su esencia, y de esta manera poder entregar una herencia a las nuevas generaciones de los afroecuatorianos” (2013, p. 149). Sin embargo, ello no es suficiente, pues para desarrollar el hacer en contexto se requiere trascender las prácticas educativas hegemónicas e identificar la subjetividad de los pueblos que han sido colonizados, para acompañarlos en la recuperación de su identidad, de sus valores ancestrales y originarios. En palabras del Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y de la Universidad Nacional del Comahue:

La interculturalidad como proyecto educativo, ético, político, social y cultural requiere un trabajo sostenido de mediano y largo

plazo, tanto desde los diseños curriculares y planes de estudio como en las aulas, abriendo y profundizando el diálogo entre pares y con los estudiantes, y dando lugar a nuevos vínculos con el conocimiento en las prácticas de enseñanza. (2019, p. 149)

Este trabajo sostenido implica el contacto entre culturas, es decir, trabajar en las relaciones, lo cual conduce al reconocimiento y la legitimación de las diferencias para construir de manera crítica sociedades diferentes. Es importante resaltar que pensar en el campo implica “pensar en comunidades diversas con características propias, con sueños distintos y con comprensiones de vida diferentes a las que desde lo urbano pueden ser concebidas” (Acosta, 2015, p.7); en esta vía se debe plantear un cambio educativo que aporte al desarrollo de la comunidad, a partir del reconocimiento de sus intereses, saberes, necesidades.

Trascender la escuela: oportunidades para las comunidades

El proyecto educativo institucional se constituye en un escenario transformador, toda vez que abre las puertas a la participación de todos los actores de una comunidad educativa, para deconstruir unos elementos impuestos y actuar en favor de la reconstrucción para una comunidad que solicita un cambio y una transformación del proceso de aprendizaje. En esta construcción no se debe caer en una retórica desarticulada y que se desentiende de las prácticas, pues, como lo sugiere Rivera-Cusicanqui (2010), las palabras deben designar y no encubrir. De este modo, hablaremos de un proceso.

En este sentido, la interculturalidad planteada desde el PEI hace referencia a la relación, el diálogo, la interacción dinámica entre culturas, y vista desde una perspectiva de equidad e inclusión, nos invita a ser conscientes y actuar en consonancia sobre lo que nos favorece en términos de colectividad y comunidad (Samudio y Muñoz, 2019). De igual forma, en un enfoque transversal, traspasa cada uno de los elementos del currículo para darle significado al aprendizaje de los estudiantes (González et al., 2019b) y debe romper con el enfoque de relaciones asimétricas en nuestra sociedad, para fortalecer los intereses de los pueblos vulnerados (Corbetta et al., 2018). Bajo esta mirada,

se debe trabajar en pro de un liderazgo distribuido en la educación, que vincule estrechamente la escuela y la comunidad, todos los actores escolares y de los agentes externos que hacen parte de la comunidad y el contexto, para aportar en la legitimación de las prácticas culturales de los grupos originarios y del reconocimiento de lo diverso como parte de la construcción del nuevo ciudadano. En esta línea, se ha encontrado evidencia de un nuevo liderazgo, conocido como liderazgo para la justicia social, el cual “busca conocer y desarrollar un liderazgo en las instituciones educativas, caracterizado por su lucha a favor de la consecución de una sociedad más justa, a través de lograr una educación más justa” (Murillo y Hernández, 2014, p. 15).

La escuela del siglo XXI: educación para el cambio

Pensar la escuela para el siglo XXI invita a plantear alternativas que aporten a la construcción de un ciudadano que evoluciona rápidamente en el plano tecnológico y cambia en otros aspectos que ameritan interacción y comprensión de la otredad, del contexto. La escuela se ha venido transformando y por ello es necesario revisar algunos elementos que le demandan otras intervenciones, otras disposiciones curriculares y otro tipo de interacciones y relaciones de cara a un siglo plagado de retos para las nuevas ciudadanías: una educación para el cambio.

Escuela híbrida: ¿virtualidad o presencialidad?

En la actualidad, la escuela se viene pensando, en especial debido a las condiciones que ha planteado la pandemia que afecta recientemente al mundo. Como escenario de aprendizaje y transformación de saberes, la escuela se ha encontrado con una nueva educación que ha pasado de un sistema presencial a uno virtual (Magro, 2020), configurando así la educación híbrida (Rama, 2020; Hernando, 2020). En palabras de Rama,

la educación híbrida es la derivación de la introducción de las pedagogías informáticas en la educación presencial, de la articulación de múltimodalidades educativas no fragmentadas, sino que permiten

realizar trayectorias académicas entre ellas, del uso de plataformas donde las actividades presenciales se mezclan junto a una diversidad de recursos de aprendizajes que provienen de las clases, los laboratorios y de las bibliotecas y de los multimedia. (2020, p. 119)

Esta idea plantea el reto de construir una nueva educación y formas de gestión diferenciadas, a partir del empleo de estrategias sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales, para establecer el vínculo entre docente y estudiante en el marco del proceso formativo (Rama, 2020). Con lo anterior, se propone una escuela que pueda comprender las dinámicas actuales a partir del contexto en el que se desenvuelve, pues si bien la pandemia la ha obligado a repensarse para llevar la educación hasta el lugar donde se encuentra el estudiante, no se halla garantía de que el medio tecnológico que emplea sea el más aportante durante el proceso formativo del escolar. Esto se debe a que la interacción de los estudiantes con sus compañeros y docentes es importante para su aprendizaje (Razo y Cabrero, 2016).

Si bien los acontecimientos recientes sugieren la idea de educar sin presencialidad, sin horarios fijos y sin la proximidad de los cuerpos (Cardini, 2020), se requiere desde la escuela trascender a los espacios donde se encuentren los estudiantes, además de llegar al educando de múltiples formas, y una de ellas es a través del uso de las herramientas informáticas. Tal y como lo propone la autora, “la digitalización permite imaginar una escuela que multiplica las posibilidades de enseñar y aprender, pero será la pedagogía la que pueda dotar de sentido a las herramientas digitales” (Cardini, 2020, p. 20).

Por su parte, como plantean Fadel et al., “la desigualdad económica está en aumento, la educación está desalineada respecto a las oportunidades de empleo y la violencia persiste en todo el mundo” (citado por Arroyave, 2021, p. 129). Es por ello que no basta solo con la digitalización, pues la escuela que viene debe pensarse más allá de la hibridación de estrategias para acompañar a los niños, niñas y jóvenes en su aprendizaje (Hernando, 2020), lo que implica comprender los momentos de presencialidad, así como los de virtualidad,

para mitigar el impacto de las brechas sociales, culturales y económicas que afectan a la población mundial y en especial a los países en vías de desarrollo.

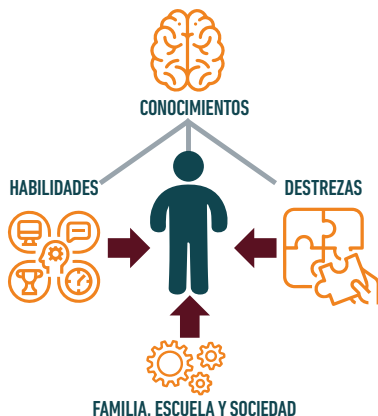
Currículo con y para el contexto

Las reflexiones que permiten aportar en la construcción de una nueva escuela para el siglo XXI deben partir de un cambio en el sistema educativo, orientado desde tres ejes rectores: los contenidos, el tiempo y el espacio de aprendizaje (Sulmont, 2020). En términos del contenido, es necesario ahondar en aquello que el estudiante debe aprender, de manera que le permita construirse como hombre en la sociedad, dar cuenta de su evolución y sus aprendizajes para vivir en comunidad.

Como protagonistas de sus procesos de aprendizaje, los estudiantes habitan un contexto y vienen en una trayectoria escolar marcada con intereses variados, con lenguajes multimediales y otras formas de actuar y de vivir que los llevan a tomar decisiones y hacer elecciones por fuera de la escuela (Anijovich, 2020), además de fortalecer su autonomía para contribuir a su aprendizaje. Ello, sumado a los contextos dinámicos, implica una revisión del currículo escolar, para dotar a estudiantes de recursos personales, intelectuales y morales que favorezcan su adaptación a las nuevas circunstancias (López Rupérez, 2020), contenidos que cobren sentido en la cotidianidad de los escolares. La figura 16 plantea la idea del ser humano nuevo, el ser humano del siglo XXI, que requiere de varios elementos en su proceso formativo para fortalecer sus conocimientos, habilidades y destrezas, de manera que pueda contribuir a su desarrollo personal, pero también al de la comunidad en la que se desenvuelve.

Figura 16*El ser humano del siglo XXI*

Fuente: Elaboración propia.



Este ser humano requiere de un trabajo articulado entre la sociedad, la escuela y la familia, de manera que cuente con bases para culminar con éxito su trayectoria escolar. En esta medida, debe existir una comunicación permanente entre la escuela, como lugar para construir lo común (Magro, 2020), la familia, como espacio inicial de formación que cuenta con un capital cultural (Cardini, 2020) y la sociedad, que favorece la construcción de redes de aprendizaje con propósitos comunes entre sus miembros. Por otro lado, la consolidación de espacios de encuentro con el texto, la lectura, y los espacios de interacción sociocultural deben continuar aportando en la formación permanente de este nuevo ser humano. Sin lugar a duda, el texto se convierte en una tecnología que pervive en el tiempo, para ampliar nuestras posibilidades de aprender, y, como apoyo, debe permanecer en la escuela, en el hogar y en la sociedad, para dar continuidad a la producción de ideas, la discusión y, como sugiere Duque (2014), la trasgresión, pues la lectura es un medio de liberación y es una forma de mirar el otro lado de la realidad. El libro es la tecnología a la cual tenemos mayor acceso y podría llevarse a cada rincón del planeta, pues es mucho más fácil de adquirir que otras.

Sin embargo, no es suficiente con el desarrollo tecnológico para mejorar las condiciones de aprendizaje de nuestros estudiantes; es menester que la escuela se replantee a partir del contexto en el que se halla y sus necesidades. Es necesario reconstruir un currículo escolar que favorezca los aprendizajes de cara al ser y que fortalezca su relación del saber con la vida (Recalcati, 2016), reflexión que implica revisar tanto lo que se enseña como lo que se evalúa y cómo se realiza este proceso (Díaz, 2020; Muñoz, 2020). Así mismo, la escuela debe volver a ser decisiva en la formación de los individuos, aportar en su trascendencia e ir más allá de su rendimiento cognitivo, de manera que continúe trabajando en una formación crítica.

Este ser humano del siglo XXI precisa fortalecer su autonomía, no en el marco de un proceso individualista para competir en una carrera de obstáculos, sino que le aporte en un aprendizaje consciente, que le permita hacer una autoevaluación de lo aprendido y no simplemente de lo almacenado en la cabeza (Recalcati, 2016). Es por ello que la evaluación debe, más allá de medir, acompañar y cuidar, convirtiéndose en “oportunidad para humanizar el aprendizaje, generar vínculos, practicar la ética del cuidado y recibir retroalimentación permanente” (Muñoz, 2020, p. 72). Como lo plantea Muñoz, “es imperativo entonces, recuperar el concepto de evaluación formativa caracterizada por ser integral, sistemática, flexible, continua, participativa y reflexiva” (2020, p. 71). Tal y como lo propone Vásquez, es en el acto de construcción de conocimiento y reconocimiento de saberes otros en el que la escuela aporta al estudiante, “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” (2021, p. 266).

Por otro lado, si bien la visión contemporánea de la escuela viene cambiando, parte de este proceso que implica el currículo afecta al equipo de docentes, quienes tienen grandes retos no solo para crear y plantear nuevas estrategias para la interacción con los estudiantes, sino para lograr que estos aprendan lo que se debe aprender, de acuerdo con sus edades y procesos de desarrollo. Como lo indica Porlán, “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). Por lo anterior, una transformación del currículo implica la reflexión sobre lo que se llevará al espacio de formación, el cómo se desarrollará y las herramientas con las que se realizará el acto educativo. En esta medida, el docente debe aprovechar los recursos con los que ha contado a lo largo de la historia de la pedagogía y sumar lo que la pandemia ha traído consigo: la implementación de herramientas digitales para no perder la interacción con los estudiantes.

Adicionalmente, la educación para el siglo XXI propone a docentes de todo el globo terráqueo replantear las estrategias para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sin perder de vista los intereses y necesidades del contexto en el que se desenvuelven, a partir de una educación híbrida que propone la articulación del trabajo presencial y las bondades de la educación virtual. Sin embargo, es necesario regresar al trabajo mancomunado con la familia y la comunidad, de manera que los conocimientos puedan articularse a la cotidianidad del escolar y, de igual forma, se pueda hacer uso de las nuevas herramientas que las tecnologías de información y comunicación nos aportan para mejorar la interacción con los protagonistas del aprendizaje.

Conclusiones

Plantear cuestionamientos que nos permitan comprender cómo evoluciona la vida del escolar en el marco de la complejidad cotidiana y clarificar qué se atiende en la educación actual, es relevante en este escenario, donde la consciencia sobre nuestra participación se hace cada vez más necesaria para la construcción de una sociedad de conocimientos. La escuela, como espacio de interacción y reflexión, debe generar momentos dialógicos en los que la participación de todos los actores educativos trascienda la simple asistencia al aula y se incorporen las necesidades locales a la conversación cotidiana, para crear propuestas generadoras de saberes, que vinculen conocimientos tradicionales e incluyan en el diálogo otros saberes que hacen parte del territorio.

La creación de las comunidades de aprendizaje al interior de la escuela sirve como apoyo a estas nuevas formas de relación que ayudan a la comprensión de las realidades locales, para lograr su transformación y posterior desarrollo en procura de mejores condiciones de vida y la mitigación de las brechas en el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. En definitiva, es importante construir proyectos educativos que convoquen a la comunidad en pleno y, más allá de ser institucionales, trasciendan a la esfera de lo comunitario, para que de este modo se fortalezcan las prácticas educativas con sentido social y se dé significado positivo al proceso de aprendizaje del estudiante. Así mismo, dicha participación de los diferentes actores de la comunidad permitirá ahondar en un diálogo intercultural que favorece las relaciones, el reconocimiento de las diferencias y la interculturalidad crítica.

Finalmente, no es suficiente con el trabajo realizado en la escuela para mejorar las sociedades, pues es necesario articular el proceso que inician las familias con el que se propone en la escuela y lo que desde las redes de aprendizaje se puede fortalecer para mejorar los procesos de formación de los estudiantes

Estrategias didácticas

Se ha propuesto este espacio para que quienes se encuentran en proceso de formación docente aporten en la construcción de 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 las ideas o alternativas que plantees consideren diferentes aspectos de las instituciones educativas, así como a los diferentes miembros de la comunidad educativa y del contexto cercano.

- 1 Los actores educativos construyendo aprendizaje:** Considerando el tema “Escuela y territorio: escenarios de reflexión para la transformación social”, realiza una lista de las comunidades de aprendizaje que se pueden construir en una institución educativa. Ten en cuenta qué actores aportarían en el liderazgo de estas comunidades y cómo podrían estos grupos aportar en la construcción o actualización del Proyecto Educativo Institucional o el Proyecto Educativo Comunitario.

- 2 El PEI como propuesta intercultural:** Con base en el ejercicio anterior y teniendo presente lo importante de reconocer la interculturalidad en la construcción del proyecto educativo institucional, responde las siguientes preguntas: ¿cuáles serían los elementos adicionales que se requieren para construir un PEI intercultural, en el marco de la formación del ciudadano para el siglo XXI?, ¿qué tipo de currículo debe considerar la escuela?
- 3 Otras formas de enseñar y aprender: educación para el siglo XXI:** Narra, a través de una cartografía social pedagógica, cómo visualizas la escuela para el siglo XXI y plantea a través de las líneas de relación cómo sería el vínculo entre los actores educativos, el currículo, el PEI y la escuela.

Referencias

- Acosta Valdeleón, W., Ángel, N., Pérez, T., Vargas, A. y Cárdenas, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Universidad de la Salle.
- Acosta, W. (2015). *Nuevas rutas para investigar la relación educación - sociedad*. Universidad de la Salle.
- Anijovich, R. (2020). Una oportunidad para la evaluación en su función formativa. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 58-61). Fundación Santillana.
- Arroyave, D. I. (2021). 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, seccional Medellín.
- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapás: Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I) (pp. 305-329). Ediciones Abya-Yala
- Cardini, A. (2020). Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia? *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 16-21). Fundación Santillana.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*. CEPAL; UNICEF.

- D'Agostino, A. (2011). Los centros cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D'Agostino, y N. B. Preciado (Coords.), *Educación cimarrona: memorias, reflexiones y metodologías* (pp.145-158). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Díaz, H. (2020). La evaluación del estudiante en un nuevo escenario. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 73-77). Fundación Santillana.
- Duque, N. (2014). *Entramado de voces: tejiendo bibliotecas interculturales*. Secretaría de Cultura Ciudadana.
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue. (2019). La interculturalidad tiene su cátedra *Furilofche-Comahue: Caso Argentina*. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 141-158). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Estrada, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 28(109), 1012-1032. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>
- Fals-Borda, O. y de Montis, M. (1985). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia: estudio preparado para los grupos de base y para la Oficina Internacional del Trabajo*. Punta de Lanza.
- Flores, M. y Torres, M. (2010). *La escuela como organización de conocimiento*. Trillas.
- Fundación Empresarios por la Educación (2021). *Liderar la escuela para transformar la educación*. Ariel.
- González, L., Esmeral, S. y Sánchez, I. (2019a). Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria. En S. Quintriqueo Millán y D. Quilaqueo Rapimán (Coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 197-214). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- González, L., Villamil, L. y Villafana, L., (2019b). *Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes*. Ediciones Unimagdalena.

- Hernando, A. (2020). La evaluación de los aprendizajes. *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 52-57). Fundación Santillana.
- Ño, W. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización. Aproximaciones al paradigma indígena. *RevIISE-Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 9(9), 111-125.
- López Rupérez, F. (2020). Las reformas curriculares para el siglo XXI. En *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias* (pp. 147-160). Narcea Ediciones.
- Magro, C. (2020). El sentido de la escuela. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 84-87). Fundación Santillana.
- Mejía, B. (2019). Pluralismo epistemológico y derechos de los pueblos indígenas ¿Utopías posibles? *Revista NuestrAmérica*, 7(14), 82-101.
- Morin, E. (1999). La epistemología de la complejidad. En *L'intelligence de la complexité* (pp. 43-77). Éditions L'Harmattan.
- Morin, E. (2007). Complejidad restringida, complejidad general. *Cátedra UNESCO de sostenibilitat de la UPC*, 9, 23-49.
- Muñoz, H. (2020). ¿Cuál es el sentido de la evaluación que viene? En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 70-72). Fundación Santillana.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 3(2), 11-30.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En E. Sader (Ed.), *Pluralidad epistemológica* (pp. 19-30). Muela del Diablo.
- Opazo, M. y Huentemil, J. (2019). Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 126-140). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad 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.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf.

- Razo, A. y Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*. CIDE/PIPE.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Sáez, A. C. y Martínez, P. G. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 63-74.
- Samudio, R. y Muñoz, L. (2019). Los estudiantes Ngäbes: interculturalidad e interacciones comunicativas. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 215-237). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Sulmont, L. (2020). La evaluación que se viene. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 62-65). Fundación Santillana.
- Vásquez, L. (2021). La escuela actual: aprendizajes en comunión con el contexto y la alteridad. En *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia*. Editorial Bonaventuriana.



Capítulo VII

Educación para la libertad y el pensamiento crítico

Doctoranda en Ciencias de la Educación, Cohorte 8.
Universidad de San Buenaventura, Medellín.
Orcid: 0000-0002-8445-0396.
Correo electrónico: paulagomez.green@gmail.com

*Paula Andrea
Gómez Arcila*

Introducción

En la historia de la humanidad, los individuos se han visto en la necesidad de crear invenciones con la intención de sobrevivir y darle orden a su existencia y a las relaciones que establecen con otros. Es por esto que dentro de este trabajo se abordan de manera inicial los paradigmas y se da un acercamiento a sus propósitos, al mismo tiempo que se reconoce de forma sucinta que como raza humana se está condicionado a cambios que obligan a dar pasos de transformación y variaciones profundas en relación a nuestros hábitos de vida, nuestra manera de ver las cosas y, muchas veces, en la forma como se estructura el mundo y sus relaciones.

También se busca darle un giro a ese pensamiento individual, evitando pensar de manera particular e ir sustituyéndolo por un pensamiento más colectivo, en el que se propenda por el bienestar y al mismo tiempo por la lucha contra las desigualdades e inequidades existentes en nuestra sociedad, es decir, una búsqueda incesante por un mundo más humano, donde no solo se piense en el ser como individuo, sino también en esa relación dialógica que debe permanecer y mantenerse con la naturaleza, con el cosmos y en sí con el planeta en general.

La educación significa esa promesa futura, ese motor de cambio que se vislumbra a lo lejos como una salida a un sinnúmero de crisis mundiales, no solo en escenarios de desarrollo del conocimiento, sino también a nivel social,

cultural, político y, por qué no, en el económico, ya que es desde estos albores que renacen todas las profesiones y los campos disciplinares; la educación es la esperanza de cambio, con una propuesta de transformación, en muchos casos, de sus estructuras curriculares, metodologías y estrategias de profundización. Se hace además una invitación al lector a evitar su monetización y no permitir que se le encasille dentro de esquemas capitalistas.

La premura por el cambio es una apuesta que se hace por empezar ese desencantamiento con el consumismo desmedido y de alcanzar estándares que conllevan a que a veces se tengan acciones desnaturalizadas en una cadena con efecto dominó, donde lo uno lleva a la destrucción de lo otro, que en este caso sería nuestro planeta, nuestro hábitat. Asimismo, se plantea centrarse en el interés que merece el ser en nuestros tiempos, desde el espectro biopsicosocial, atravesando lo psicológico, lo social y lo afectivo.

Invenções humanas

El paradigma: un modelo creado

Los paradigmas son creaciones humanas, y esto surge en procura de darle orden y estructura a sus relaciones, no solo en lo atinente a lo humano, en función de la interacción que se pueda dar con el otro, sino también en relación con su entorno, ambiente, contexto. Los paradigmas son importantes en la medida en que sugieren el qué, el cómo, el cuándo y el para qué en la resolución de ciertos problemas o situaciones, como lo confirma Boff (2011), esto es, “paradigma en cuanto manera organizada, sistemática y corriente de relacionarnos con nosotros mismos y con todo el resto que nos rodea” (p. 9). Todo esto para decir que, en *latu sensu*, los paradigmas son invenciones humanas para darle una disposición a todo un sistema que en principio es caótico. Así, el caos, cuyos sinónimos más cercanos podrían ser desorden, confusión, desconcierto, podría ser un gran generador de nuevas opciones, alternativas, hallazgos. En lugar de verlo como un problema o incomodidad, se puede ver como una oportunidad. Según Vladimirovna et al. (2021),

la teoría del caos examina el mecanismo de lo impredecible (aleatorio). Fenómenos en los llamados sistemas de no equilibrio, su evolución. Consiste en alternar etapas dinámicas y caóticas. El caos juega más papel importante para tales sistemas, ya que se encuentra en la etapa de caos (más precisamente, a la salida del mismo) aparece nueva información valiosa. (p. 372)

Pero así como los paradigmas nos ofrecen mentalmente una idea de orden, estructura y científicidad, también es cierto que, dado que todo está en constante movimiento y cambio, algunos paradigmas se anquilosan y, dada la circunstancia e incluso las necesidades, surgen otros.

Por eso es importante virar hacia esa nueva forma de comunicación dialógica con los demás seres, hacia ese nuevo paradigma. En consecuencia, existen a lo sumo tres causas para que se dé ese nuevo surgimiento: o dejó de existir la materia, el cuerpo, la sustancia, la situación que le daba vida a ese paradigma, o se deterioró la manera como nos relacionábamos anteriormente, o erramos en las formas en las que lo solíamos hacerlo. El caso particular en el que estamos en la actualidad, un ambiente de incertidumbre en lo laboral y social, una atmósfera de miedo por un virus, quizás no es más que una señal que la misma tierra, la Pachamama, nos está dando de la manera incorrecta como interactuamos con ella. Tenemos el sentir apremiante de la autodestrucción y eso mismo nos lleva a acoger nuevos paradigmas y a desechar otros.

Aunado a lo anterior, es menester tener en cuenta que, debido a que los individuos, los elementos y los cuerpos tienden a la entropía, al desorden, es evidente lo socavado, por momentos, que luce este proceso evolutivo, que la imperfección y el deterioro parecen tomar fuerza en diferentes circunstancias y que es indiscutible que, en el plano de lo humano, estos rasgos son marcados, y que todo esto nos hace aun mayormente complejos. Así lo confirma Boff (2014):

El ser humano, hombre y mujer, en el conjunto de los seres relacionados y de las interacciones, posee su singularidad: es un ser extremadamente complejo y co-creativo porque interviene en el

ritmo de la naturaleza. Como observador está siempre interactuando con todo lo que está a su alrededor. (p. 33)

Estamos llamados a reinventarnos, a hacerle constante reingeniería a nuestro quehacer terrenal, a gestar conocimiento en diversos campos y escenarios y a establecer relaciones armónicas con nuestros congéneres y nuestro entorno. Como señala Boff, referido por Arroyave (2021), “es también un ser ético, ya que puede sopesar los pros y los contras, actuar más allá de la lógica del interés propio y a favor del interés de los seres más débiles” (p. 20). Buscar el bien colectivo por encima de los intereses particulares es el gran desafío; descentralizar su mirada e iniciar la tarea de empezar a pensar de manera más universal es el reto humano.

Un llamado al cambio

En las últimas décadas hemos visto cómo de manera vertiginosa el concepto de diversidad cultural ha ido en aumento, y esto es gracias quizás a las maneras como nos estamos relacionando con el mundo. Al mismo tiempo, esto permite la apertura a la diversidad epistemológica y a la pluralidad, lo que evita así la homogeneización de la sociedad. Esto se logra a través de una fundamentación epistemológica que potencie una pensamiento propositivo y pluralista, como lo menciona de Sousa (2009), es decir, “diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” (p. 21). No obstante, escribirlo es más fácil que ponerlo en práctica. Abrir nuestra mente, tener apertura a lo que consideramos singular o diferente, nos genera en ocasiones animadversión, rechazo inmediato; crear un mundo donde quepamos todos es una de las quimeras más provocadoras que tenemos como sociedad y como seres humanos que cohabitamos un mismo planeta.

Basta con recordar que en Colombia, desde la Constitución política, se predica la existencia de un Estado pluralista, donde convergen diferentes posturas, ideas y libertad de pensamiento. Sin embargo, ¿en realidad esto se cumple a pie juntillas? De ninguna manera, los derechos de los grupos minoritarios —ya sean en el campo cultural, lingüístico, étnico, religioso, sumado a

los refugiados, indígenas y tribus— se ven altamente violentados, vulnerados y negados en estos grupos. Entonces para llegar a un ideal donde los diferentes saberes quepan y se respeten, específicamente en Colombia, tendremos que recorrer un largo y espinoso camino para fortalecerlo.

En una investigación llevada a cabo en la Universidade Municipal de São Caetano do Sul, en Brasil, se puede constatar que esta dificultad de suscribirse únicamente a una sola jerarquía de saberes no solo se vive en Colombia, sino que es un problema generalizado que existe en otros países de Latinoamérica, como se expone enseguida:

La monocultura del ser y saber en la universidad produjo la presencia de unos en detrimento de la ausencia de otros, así como legitimó la meritocracia estrictamente individual desconsiderando la perspectiva social de la misma. La subalternización de los saberes impuesta por la “razón indolente” redujo el camino de acceso a la educación superior también para las personas con discapacidad. En palabras de Santos (2008), la razón indolente, como un instrumento de producción de no-existencia. (Costa, 2017, p. 222)

Lo anterior muestra cómo en ocasiones esa monocultura limita, contrae y restringe toda la realidad circundante que queda por fuera de conceptos preestablecidos, ya sea de manera científica o aquellas que han surgido de la costumbre, de lo consuetudinario. Al final de su artículo, Costa resalta la importancia de esa apertura epistemológica y cómo a través de esto se enriquece el acontecer humano:

En una ecología de saberes y temporalidades, sensibilidad solidaria, interdependencia y reconocimiento mutuo son aptitudes humanas que posibilitan la superación de prejuicios tanto en relación a la potencialidad de las personas con discapacidad (como catalizadoras de prácticas y valores nuevos), como en relación a la convivencia cooperativa que las personas, con o sin discapacidad, establecen entre sí en la institución común de enseñanza. (2017, p. 233)

Sería pertinente iniciar por romper ciertos paradigmas desde lo gubernamental, desde lo estatal. A lo mejor así se garantizaría el cumplimiento del principio de pluralismo desde una cosmovisión más abierta, con más apertura.

Pensar en colectivo

El mundo es diverso, así como los individuos, pero compartimos aspectos en común: un universo, un cosmos que está en constante cambio y movimiento y que nos lleva a crear interconexiones con otros seres, con nuestro entorno. Esas relaciones o comuniones que llevamos a cabo nos direccionan, nos restringen, nos limitan o esquematizan dentro de ese vivir. En suma, somos parte de un todo y somos el todo al mismo tiempo.

Adicionalmente, los individuos también tenemos energía, misma que en ocasiones puede crear implosiones o explosiones emocionales que en determinadas situaciones generan alteraciones, estallidos cuyo efecto puede generar un cambio. Un cambio en la manera como nos relacionamos con nuestro yo, con el otro y con la naturaleza.

En la actualidad nos encontramos frente a una hecatombe ambiental: secamos ríos, talamos bosques enteros, destruimos la corteza terrestre, contaminamos nuestras aguas, todo en pro de alcanzar unos objetivos económicos. El hombre entonces se encuentra ante una dualidad: en nosotros habita el bien, pero también habita el mal. Llano (2016) menciona que “nuestra extraordinaria capacidad técnica, que nos abre la posibilidad de construir un mundo más humano, puede también usarse como un arma letal en contra de la naturaleza y de las propias personas” (p. 436). Con base en lo anterior, podemos decir que el ser humano cuenta con un poder creativo, pero destructivo al mismo tiempo.

Por lo pronto, estamos convocados a trabajar de manera colectiva, respetando los tiempos y las realidades del otro, además de conspirar en el proyecto ajeno sin imposiciones ni sustituciones, en función de un bien futuro conjunto, vinculado y fusionado, con el propósito unánime de la preservación del medio ambiente, del cosmos, de la madre naturaleza.

Esperamos haber aprendido de este momento histórico que la vida nos ha llevado a vivir. Si bien es cierto que la pandemia y el confinamiento invitaron a repensarnos como individuos y al mismo tiempo de manera colectiva, ya que era un fenómeno que lo estaban viviendo en todo el planeta, también es cierto que marcaron con más fuerza el asunto de la desigualdad y la pobreza. Esto último se agudizó sobre todo en países en vía de desarrollo, engrosó los cordones de miseria y extendió aún más la brecha entre ricos y pobres. Mientras unos trabajábamos desde casa, que mal o bien estábamos en nuestros hogares, otros debían arriesgar sus vidas y su salud para mantener su sustento durante esos tiempos tan difíciles. Nos queda una tarea por delante, como lo sugieren Fernández et al. (2020):

Futuros proyectos de investigación sobre la COVID-19 serán indispensables para poder entender la actual pandemia. Por un lado, se sugiere que la interacción entre la pobreza y desigualdad se pueda investigar de manera empírica, en específico los efectos sobre el distanciamiento social. (p. 10)

En conclusión, la ciencia tendrá que iniciar un trabajo arduo, con el propósito de evitar futuras pandemias, creación de protocolos, evaluación de la viabilidad, los pros y los contras de los confinamientos, trabajando en la reducción del riesgo para todos los individuos y evitando así que unos tengan que arriesgar sus vidas para mantener la de otros, aspecto que también fue develado en esta crisis sanitaria.

A pesar de todo el panorama negativo que nos dejó el coronavirus, debemos aprovechar la nueva oportunidad que se nos concedió e iniciar otro camino ya con lecciones aprendidas, dando un sentido axiológico a nuestras acciones y despojándonos de nuestro egoísmo, es decir, iniciar desde lo particular para que luego se refleje en lo general y tratar por un vivir armonioso, con nosotros mismos, con el otro y con nuestro entorno. Así como lo recordó Morín (2020), al mencionar que este tiempo fue aprovechado para establecer conexión e interactuar con los familiares, fortaleciendo lazos incluso con los más lejanos.

En lecciones iniciales de la pandemia de COVID-19 se menciona que hemos vivido una cuarentena dentro de otra. El capitalismo nos ha mantenido confinados, pero podremos ser libres y estar preparados para futuros encierros provenientes de pandemias, y esto se da una vez podamos pensar en el planeta como un lugar común, como nuestro refugio, como nuestra madre inicial dentro de un marco de respeto y amor (de Sousa, 2020).

La educación como promesa futura

En los últimos años y más especialmente antes de la crisis sanitaria vivida en el año 2020 por causa del COVID-19, alrededor del mundo se sentía un descontento social y esto desencadenaba protestas, manifestaciones y brotes de descontento. Todo esto debido a un generalizado malestar en relación con demandas, decisiones, impuestos, corrupción, entre muchos otros motivos que se imponían desde los gobiernos, en particular en la región de América Latina. Todo este malestar se puede resumir en ese sentimiento universalizado: el sentir de la crisis de representatividad y la frustración con el *status quo*. La sociedad ha llegado a un punto de acumulación de represión de sentimientos contra los gobiernos, que no han hecho más que empobrecer, excluir y marginar a sus conciudadanos, en aras de seguir las políticas de un capitalismo voraz que no ha resultado tan exitoso y más bien lo que ha hecho es favorecer a unos grupos económicos o familias. A propósito, Panthou (2021) propone lo siguiente:

Si esto no cambia, el mundo sólo radicalizará sus injusticias al profundizar las diferencias económicas y de calidad de vida de todas y todos. Sobran pruebas de que el capitalismo, la denominación bajo la cual se esconden los nombres propios que efectivamente ejecutan las decisiones, no es solidario. (p. 1)

Las protestas y todos estos grupos nacientes surgen como representación de esa clase obrera poco escuchada, de esa población marginada y excluida que le ha tocado cargar en sus hombros todo el peso de una sociedad consumista, indolente, insaciable y competitiva. Los nuevos movimientos nacen a raíz de esa poca aplicabilidad de proyectos sociales duraderos y permanentes en el tiempo, y que de verdad subsanaran problemas de fondo.

Sin embargo, también está bien decir que estos nuevos movimientos sociales y grupos necesitan y requieren reorganizarse, fijando objetivos claros, esclareciendo sus mecanismos de intervención y manteniendo la unión colectiva. Bien lo dice Mejía (2019), pues “saben lo que no quieren, pero con mucha dificultad, lo que quieren” (p. 51). Dicho de otro modo, si realmente se quieren cambios a futuro, los grupos sociales ya existentes, o los que surgirán, tendrán que desarrollar su espíritu crítico, adiestrarse en la forma como los grupos hegemónicos o dominantes utilizan sus maneras o mecanismos de subyugación y avasallamiento contra los otros. No podrá ser una lucha frontal sin preparación o completamente inédita. Esta vez no se pueden permitir caer nuevamente en manos de los que han manejado el poder y controlan los viejos horizontes políticos.

Aunado a lo anterior, es importante señalar que esos viejos horizontes políticos tienen un fin tautológico no tan inútil: privatizar lo público. Sus artimañas son de vieja data y no hay que ir muy lejos de la realidad que vivimos en Colombia, en donde gobierno tras gobierno repiten la misma dinámica o maroma burocrática de repartición politiquera de puestos y dinero público. Esto deslegitima completamente el hacer o mandato de los electores. Adicionalmente, los partidos tradicionales y sus partidarios son y han sido herederos de ese poder, y es por ello que generación tras generación se pueden ver a las mismas familias en el poder, cercenando así la ya herida democracia colombiana.

Por eso es importante que en ese poder colectivo, en ese poder de masas, de movimientos renacientes, se fortalezca esa visión de democracia dentro del marco de los valores, de un bienestar común, es decir, que se sienta el interés por el bien general y no centrarse únicamente en aspectos particulares. Bien lo armoniza Rincón (2021) al proponer que “la democracia es la promesa de poder para todos, y de eso se trata este estallido social en Colombia: poder para las mujeres, los indígenas, los afros, las sexualidades divergentes, los jóvenes, los pobres, los sindicatos” (p. 1). En sí, las democracias deben ser abiertas, centradas en el diálogo, en la concertación, en el disenso con respeto. No se puede reducir el concepto de democracia única y exclusivamente al ejercicio ciudadano que se ejerce cada cuatro años cuando se elige a los gobernantes; no

puede instrumentalizarse el término de esa manera y fungir solamente como mecanismo de participación.

Lo anterior demanda de los individuos el sentir del despojo, el deshacerse de las viejas formas, además de abrir camino a la liberación, a la emancipación, a ese despertar del espíritu crítico, a la sensibilización, a la objetividad. Hay que subrayar también que los cambios no son fáciles, las transformaciones obligan a conocer las realidades a profundidad, pero lo más importante es virar hacia lo humano, hacia los valores y no simplemente cosificarse y seguir con el entramado capitalista, liderado y fortalecido por los gobiernos de turno. Giroux (1992) indica que “la racionalidad emancipatoria, en este contexto, está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual” (p. 241). El llamado entonces es a resistir, a descongelar la crítica. Resistir a la atomización y a la reificación de los sistemas hegemónicos y de poder.

Monetizando la educación

En la actualidad se puede ver cómo en las escuelas ha venido creciendo de manera vertiginosa la idea de fortalecer en los estudiantes las competencias, más que el enfoque en contenidos instrumentales. Si bien es cierto que existen algunos métodos tradicionalistas que resultan ser útiles, también es cierto que se reducen generalmente al uso de la memoria, dejando de lado la capacidad de crítica y uso de la razón. Sin embargo, todas estas políticas recientes obedecen a un pensamiento capitalista reduccionista de comercio. Estas políticas no existen *per se*, pues devienen de imposiciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), tal y como lo menciona el presidente de Cedetrabajo, Mario Alejandro Valencia:

Este proceso no se hizo porque cumpliera buenas prácticas, sino por lobby político. Ningún país de la OCDE ha hecho lo que proponen para desarrollarse y ahora se lo imponen a Colombia. Además, no somos de su clase, no nos parecemos a ellos. (citado por Molina, 2020, p. 15)

Es entonces cuando los países en proceso de desarrollo se ven obligados a dar cumplimiento a estos mandatos o reformas, en contravía muchas veces de los derechos de sus ciudadanos. Las escuelas no se quedan atrás en la implementación de estas políticas, pues ellas en su devenir entran, o más bien las insertan, en todo este proceso de comercialización de la educación. Así, se ha vuelto una mercancía con la que se compete en el mercado. Bien lo dice Martínez-Boom (2019):

Esta masificación traduciría ampliación, pero también democratización, popularización, diversificación, expansión, inclusión, universalización y generalización de la educación. A la luz de la modernización educativa la masificación va a mostrarse como ampliación y configuración de mercados educativos de diversos tipos que dan inicio a nuevas ofertas, que llegan incluso hasta mercados de aprendizaje. (p. 169)

El mercantilismo educativo es evidente de manera clara y sin ningún atisbo de vergüenza o apocamiento. Las escuelas compiten ofertando los programas con los mejores pensados académicos, sus precios y su tiempo de duración. Esto ha llevado, en el caso particular de Colombia, a querer privatizar la educación pública, por lo que surgen propuestas como los bonos educativos, educación desde casa, y un sinnúmero de supuestos que merecerían un análisis de fondo, porque en ellos vienen inmersos propósitos políticos que serían otro tema a tratar. Guechá-Hernández (2018) sugiere que “de esta manera se establece un modelo educativo en el que se desprecian los saberes considerados poco rentables, se desdice de la cultura y se implanta un tono comercial y empresarial que unifica la educación universitaria alrededor del marketing” (p. 355). Es indiscutible entonces que las escuelas tienen que dar rendimientos en términos económicos. Todo esto también desencadena en una exigencia que se le hace a las escuelas y es cumplir índices de excelencia, misma que se mide en escalas de resultados. Por ejemplo, las que dan las Pruebas Saber, que son presentadas por los estudiantes que cursan undécimo grado, las pruebas PISA, aunque también se mide con la acreditación de los modelos educativos

y perteneciendo organizaciones como la Asociación de Colegios y Escuelas del Sur, el Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, entre otros.

Lo anterior, es decir, toda esa inmersión mercantilista de la educación, cosifica, somete, enceguece, envuelve y se llega a un estado de congelamiento, por lo que puede verse que de esa manera el sistema somete y aliena, sumado a que no permite desarrollar el espíritu crítico y no deja ver horizontes de salida. La escuela tiene el deber entonces de someter todo a crítica, como lo sugiere De Zubiría (2020):

Sería gravísimo que en la escuela los estudiantes no desarrollaran el pensamiento, no dieran mejores argumentos, no hicieran mejores análisis, no contra-argumentaran al gobierno cuando se equivoca en una decisión. Lo que sería gravísimo es que los estudiantes no aprendieran a leer, escribir, escuchar o hablar. O lo que sería gravísimo, sería que los estudiantes no aprendieran a convivir. (23:58)

La docencia: una reinención diaria

La única y quizás la más valiosa alternativa que tenemos es la educación, especialmente dentro de todo este panorama tan incierto, a veces tan desolador en lo relacionado con la destrucción de nuestro planeta por manos humanas, llenas de ambición por dinero, por obtener a costa de lo que sea lo que quieren, y que son las mismas que pretenden monetizarla. Es la respuesta a un escenario en el que se han perdido los valores, donde la corrupción rampante se pasea por los pasillos de los capitolios y en el que salir de las mejores universidades no es garantía de un ejercicio honesto, leal u objetivo en escenarios públicos o privados, siendo en ocasiones todo lo contrario. La educación es necesaria en un lugar en el que cada cuatro años hay elecciones y se observan las mismas caras con las mismas propuestas y promesas, un poco más contextualizadas pero igualmente probables de ser incumplidas, aprovechándose de la ignorancia, el aislamiento de los pueblos o poblaciones, del que los mismos gobiernos han sido cómplices o responsables directos, y

donde a través de la compra de votos se quieren perpetrar en el poder, para apoderarse de lo público.

La educación es el pilar del cambio, sobre todo para no perder las esperanzas en la construcción de un mejor futuro a nivel ambiental, social, familiar, estatal, económico. Es a través de la educación que se da esa promesa de revertir todo el daño que ya se ha causado, especialmente al planeta, al cosmos, pero también es la promesa de llevar a los estudiantes de manera genuina a estadios más críticos, más humanizantes, más sensibles con el otro.

Sin embargo, es perentorio decir que no es suficiente con el deseo. Hay que materializarlo. Se debe iniciar por reconocer que el cambio lo deben empezar los docentes, modificando los paradigmas y sometiendo a crítica el quehacer pedagógico. Esto conllevará a la creación del aula de clase en un laboratorio de ideas, de análisis, de argumentaciones, de conciencia.

Será igual de importante mostrar las realidades tal y como son, de manera objetiva, allegar retratos de sus vidas y cómo se conectan con la historicidad de su país, de sus antepasados, además de hacerlos conscientes de cómo se ha llegado a ser parte de todo un engranaje dominante y subyugante, pero al mismo tiempo de los mecanismos para despertar y lograr salir de allí. No podemos permanecer impávidos, despreocupados y desinteresados frente a todo lo que ocurre. La tarea ardua y desafiante es dejar de pensar que el papel del docente radica únicamente en la transmisión o mediación de un conocimiento, o también radicalizarse en viejas prácticas y métodos que solo favorecen la memoria y la retención.

Contrario a esto, el papel del docente debe ser de denunciante de los atropellos orquestados desde diferentes frentes, desde el político, desde el frente social, desde lo religioso, desde la misma cultura y más en estos tiempos en los que todo se masifica a través de los múltiples medios de comunicación, desde los escenarios económicos, desde todas esas aristas, cuyas políticas o reformas buscan someter, reducir y hasta domesticar la conducta humana. Por lo tanto, el papel del docente en la escuela es el de interviniente de las

realidades; el rol del docente debe ser el de un escudriñador que se atreve a desafiar lo establecido y el orden que nos han hecho creer. Es importante llevar al estudiante a la conciencia política, fortalecerlos en dichos tópicos, acercarlos a dichos escenarios, familiarizarlos y permitir así que se dé esa acción dialógica entre los ciudadanos y las realidades que tanto critican algunos partidos y miembros, y que luchan para que no se produzca.

Así, el arte de enseñar a pensar implica inevitablemente una metamorfosis, una transformación intrínseca movida por realidades e hilos externos. Esas realidades tienen que tocar a los docentes de manera particular, pues ellos son los llamados a escudriñar cada intrínquilis que en ellas se guardan. Eso es arte, crear a partir de lo que se conoce. Así como lo señala Freire (2015): “nosotros hacemos arte y política cuando contribuimos a la formación de los estudiantes, lo sepamos o no. Saber lo que estamos haciendo nos ayuda a hacerlo mejor” (p. 203). De esta manera, es importante señalar la fuerza que tiene el empoderamiento de la cultura. Entre más se conozca, más se viva y más se interiorice, más unión y colectividad se ejerce. Este ejercicio lleva indudablemente a un proceso de conocimiento tal que permite a las masas o clases dominadas desalinearse, iniciar su propio proceso político y lograr liberarse de las opresiones.

La premura por el cambio

La experiencia actual que se vive no es algo nuevo: pandemias, epidemias y enfermedades como la gripe porcina H1N1, la peste, el sarampión, la viruela, entre otras, han llevado al ser humano a generar transformaciones. Grandes inventos alrededor de estas experiencias han suscitado una serie de soluciones y alternativas para la humanidad. La pandemia actual no es ni debe ser la excepción. Desde lo gubernamental se espera que se implementen estrategias de solución a nivel social. Es de conocimiento público que la COVID-19 develó los profundos problemas de desigualdad que hay a nivel social y educativo. De Alba (2020) manifiesta que no es solamente una crisis pasajera, toda vez que son varias las dificultades que se han alineado con otras como la crisis de

hambruna mundial, como la crisis del arte. A lo anterior habría que sumarle la crisis a nivel educativo: el hecho de haber tenido que mudarse a las pantallas de un computador de manera frenética, sin ninguna preparación, hizo mucho más evidente la clara diferencia de acceso a la educación de unos y otros, además de la precariedad o la nula presencia de los recursos.

¿Cuál es entonces la vía posible para salir de las crisis que la pandemia vino a desnudar? Diferentes autores están de acuerdo en que es la educación una de las salidas a las diferentes crisis, es decir, “diseñar prácticas educativas que fomenten procesos de aprendizaje profundo, con sentido y valor personal, y con impacto-contribución social” (Iglesias et al., 2020, p. 187). Habría que adicionarle el impacto ambiental. Los desafíos están dados, por lo que no se puede seguir con las mismas dinámicas o procesos que se venían dando a nivel educativo, aplicando las mismas estrategias, ofertando los mismos planes de estudio o diseñando los mismos currículos, basados en contenidos obsoletos que nada tienen que ver con la realidad de los educandos y del mundo. Los escenarios han mutado, los estudiantes están cambiando, el mundo está en constante movimiento y el planeta está encontrando su manera dialéctica de comunicar el estado en el que está o al que lo hemos sometido.

Así, por ejemplo, está sobre la agenda la participación de todos los países y el llamado que se hace a nivel mundial para hablar sobre el tema que preocupa a todos, como lo es el cambio climático, y cuya reunión fue pospuesta precisamente por la emergencia vivida con la COVID-19 en el 2020. En el 2021 se llevó a cabo en el Reino Unido, Escocia, con la cumbre del clima COP 26, en la que miles de manifestantes salieron a la calle a protestar y exigirle a los grandes líderes mundiales que tomaran medidas serias y establecieran compromisos certeros para evitar la hecatombe ambiental que se pronostica para la siguiente década. En ese sentido, un grupo de particulares se ha pronunciado, arguyendo que esta cumbre es muy importante, al marcar un punto de inflexión, porque en el pasado se han dado reuniones sin compromisos serios frente al tema, pero el tiempo se agota para la humanidad. Gillis asegura que “esta cumbre sobre el clima que dura dos semanas será la vigésimo

sexta ocasión que delegados de todo el mundo se reúnen para debatir sobre el cambio climático, y la crisis climática sigue empeorando” (2021, p. 1). No hay otra salida, sino evitar el escepticismo y esperar a que estos líderes logren acuerdos reales y genuinos y poder disminuir el daño ambiental que hemos causado como raza humana a nuestro planeta.

Ahora bien, el compromiso ambiental no solo debe emerger desde estas cumbres o encuentros mundiales; se debe dar desde las escuelas, desde las universidades. Es allí donde debemos iniciar esa cruzada por el cambio que se debe producir en los salones de clases, fuera de ellos, en las comunidades, en los barrios, desde los currículos o programas que se ofertan en las escuelas y universidades. Como afirma Porlán,

las cuestiones que se abordan conectan al sujeto con problemáticas reales y atractivas de cierto grado de importancia (social, cultural, ambiental, profesional, personal, etc.); La manera cómo se plantean interroga, activa y cuestiona las ideas y estereotipos previos del sujeto. (2020, p.2).

Es tarea del educador permitir esa conexión y esa relación entre lo que se vive y el sujeto, “porque el conocimiento y las disposiciones escolares no son neutrales, ni universales; no existen como hechos descontextualizados” (Tarabini, 2020, p.147), y así alcanzar a tocar esos presaberes, ese trasfondo, rescatando y entretejiendo esa historicidad del sujeto.

Aunado a lo anterior, es importante subrayar y recordar que uno de los temas que más sonó durante la pandemia fue el tema poblacional. Por lo tanto, es necesario reorientar los programas escolares y universitarios hacia un consumo más racional y sostenible, desde una perspectiva en que provoque el menor daño posible al planeta y a nuestros ecosistemas. A propósito, Bravo sugiere que

la disminución del crecimiento poblacional es uno de los retos más importantes que debe afrontar la humanidad. En este sentido es fundamental la orientación de las universidades en su comunidad y en la sociedad sobre un crecimiento racional de la población. (2020, p. 220)

La preocupación radica en que entre más población haya, más consumo desmedido habrá. Se irán reduciendo las posibilidades de contrarrestar y tomar medidas cuando las poblaciones se vean sometidas a desastres, catástrofes naturales, además de que la capacidad de reacción, preparación y confrontación serán mínimos frente a la cantidad de individuos que lo requieran.

“Educar” : medio y fin

La educación como medio y fin implica que el individuo es un ser que no está terminado, que es un ser inacabado. La educación será el medio para permitir a los estudiantes desalienarse de las formas que no permiten ver y actuar de manera más colectiva y con un pensamiento más crítico y sostenible. La educación debe cumplir un rol más intervencionista, esto es, llegar a espacios con los estudiantes en donde se pueda analizar el juego del consumismo, permitiéndose llegar a estadios de reflexión social y comunitarios. Como bien lo afirma Mayor Zaragoza (2020),

la educación tiene que proporcionar conocimientos y capacitaciones para que los ciudadanos entiendan el complejo mundo en el que viven, lo gestionen democráticamente, usen equilibradamente los recursos naturales y construyan y defiendan un sistema de valores en el que estén integrados la tolerancia, la justicia, el respeto a las diferencias. (p. 22)

Por lo anterior, la apuesta en la actualidad será ese pacto verde con el planeta, con el otro, con mi par. Está por delante la posibilidad de adquirir un compromiso grupal y global en el fortalecimiento de valores como la solidaridad, la justicia y la paz, y lograr transformaciones desde la valoración individual y el juicio independiente de su entorno, de su comunidad, de sus propias decisiones. Hay que potenciar la educación desde sus diferentes frentes y aristas, desde su función social, cultural, ética, económica y espiritual.

Por consiguiente, y reforzando la idea anterior, se requiere de una renovación pedagógica centrada en el estudiante, en sus intereses, en sus necesidades, bajo

parámetros contextualizados, con el deber mayúsculo de evitar adaptarlos a la sociedad existente, y trabajando más bien por objetivos emancipatorios.

Hacia el ser interior

El quid de todo este asunto radica en lograr esas adecuaciones y adaptaciones curriculares y pedagógicas sin perder de vista el sujeto como individuo, como un universo de ideas, de acciones, con un sustrato histórico que hay que tener en cuenta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Barreto y Arroyave proponen que “los currículos tal como han sido concebidos tradicionalmente tienen una vida útil muy reducida” (2020, p. 236), lo que es quizás el mayor desafío para un educador: lograr entretejer ese currículo que la escuela le exige con ese individuo que está ahí, al que hay que llevar a pensar críticamente, sin dejar de lado ese “yo” que es el otro.

Consecuentemente, es imperativo en la actualidad tener en cuenta el aspecto emocional, de manera que los estudiantes se puedan sentir acompañados y apoyados en su devenir académico. Al mismo tiempo contener esas disparidades en el capital emocional que también se nota o evidencia en la escuela. La parte cognitiva es inescindible del proceso, pero la escuela es un lugar donde convergen estos dos factores: lo cognitivo y lo emocional. Lo primero es importante, pero lo segundo es vinculante no solo con el otro, con su par, sino también con el objetivo de estudio, siempre y cuando desde el educador se haga una pertinente contextualización, enmarcación con las experiencias y con la misma textura de la vida de los estudiantes. Adams sostiene que

el aprendizaje socioemocional es un proceso de obtención y aplicación efectiva de conocimiento, actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar las emociones, establecer y alcanzar objetivos, sentir y mostrar empatía hacia los otros, mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables en la vida en ambos niños y los adultos. (2017, p. 1)

Así, es fundamentalmente importante humanizar la educación, iniciando con ese ser particular que acude al educador para ser guiado y orientado. Empezar

por aplicar estrategias que contribuyan al desarrollo del individuo, que en últimas también se verá reflejado en el progreso de una comunidad y posteriormente en la evolución de la humanidad en general. Asimismo, hacer énfasis en procesos más horizontales, en los que el centro sea el alumnado, de manera que se conviertan en seres capaces de autocontrolarse, con conciencia colectiva y empatía, aptos para tomar decisiones responsables y con capacidad de articulación social. Así lo afirma Valenzuela (2020):

La cohesión social depende en gran medida de los niveles de bienestar y equidad que alcanzan las sociedades, pero al mismo tiempo suele ser una condición para producir tales frutos: sin cohesión social, los países pierden capacidades de desarrollo económico que se sustentan en la colaboración y el esfuerzo común. (2020, p. 4)

Conclusiones

Tenemos una tarea entonces: no podemos seguir siendo los mismos después de estas experiencias colectivas, estamos llamados al cambio común, tenemos que ser generadores de esperanza y practicar la solidaridad con nuestros semejantes. Es hora de pensarnos en un futuro más alentador para nuestros hijos, nuestros nietos y las futuras generaciones. Es hora de reestablecer las conexiones ancestrales, de ir al génesis de todo. La invitación la hace Morín (2020): “reconoce nuestra animalidad y nuestro cordón umbilical con la naturaleza, pero reconoce también nuestra especificidad espiritual y cultural” (p. 84). Así, debemos trabajar por un mejor mañana, por un porvenir más prometedor, más esperanzador.

Aunque luce incierto y aleatorio, hay construcciones y transformaciones que se pueden realizar desde la escuela en aras del mañana. No existen los imposibles y si no iniciamos ese recorrido desde ahora, se estará condenado y se condenará a las futuras generaciones a vivir en las mismas condiciones y bajo los mismos parámetros vivenciales. Es necesario entonces acogernos a ese ímpetu existencial y lograr hacer cambios desde la escuela, desacomodarnos para no sucumbir ante el olvido de los sueños y proyectos.

La educación como sistema debe ser garante e iniciar por recuperar esas voces perdidas dentro del contexto educativo, romper con paradigmas, fungir de nodo desde donde se hace un trabajo colectivo, más comunitario, mucho más social, más centrado en el ser desde todas sus dimensiones. Además, estar articulado con ese planeta y apuntarle a una conciencia más verde y de mayor sostenibilidad, ubicado dentro de su contexto, apropiado de su historia y de su realidad, con sentido ciudadano y un pensamiento crítico que lo lleve hasta los confines de la libertad.

Estrategias didácticas

De acuerdo a la lectura previamente realizada del capítulo “Educación para la libertad y el pensamiento crítico” realice las siguientes actividades.

- 1 Haciendo uso de las herramientas de presentación que ofrece Canva, Padlet y Genially, y después de leer este capítulo, realice una síntesis completa de los aspectos más importantes que allí se tratan.
- 2 A partir de lo expresado en el apartado “Pensar en colectivo”, haga un escrito de corte reflexivo de cuatro cuartillas alrededor del tema central que se trató en este aparte, teniendo en cuenta las normas APA.
- 3 Realice una infografía que considere aspectos como currículo, enfoque metodológico y posibles estrategias que se deban tener en cuenta en una educación moderna y actual.

Referencias

- Adams, S. (2017). Social Emotional Learning and English Language Learners: A Review of the Literature. *In Tesol Journal*, 14(1), 77-93. <https://journals.iupui.edu/index.php/intesol/article/view/21625>
- Arroyave, D. I. (2021). 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, seccional Medellín.

- Barreto, M. y Arroyave, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En *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
- Boff, L. (2014). Características del nuevo paradigma emergente. *Koinonia*. <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=676>
- 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.
- Costa, C. (2017). La inclusión de personas con discapacidad: la Ecología de los Saberes en la Universidad. *Innovación Educativa*, (27), 219-234. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4161>
- 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. (2020). Lecciones iniciales de la pandemia de COVID 19. *Revista de economía institucional*, 23(44), 81-101. <https://www.redalyc.org/journal/419/41966914005/>
- 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 Zubiria, J. (2020, abril 6). La educación en tiempos de cuarentena. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/opinion/articulo/la-educacion-en-tiempos-de-cuarentena-columna-de-julian-de-zubiria/661969/>
- Fernández, H., Gómez, T. y Pérez, M. (2020). Intersección de pobreza y desigualdad frente al distanciamiento social durante la pandemia COVID-19. *Revista Cubana de enfermería*, 36, 1-15. <http://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/viewFile/3795/618>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI editores.

- Gillis, J. (2021, noviembre 3). La cumbre de Glasgow no puede fracasar. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2021/11/03/espanol/opinion/cumbre-climatica-2021-que-es.html>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación* (6.ª Ed.). Siglo XXI editores.
- Guechá-Hernández, J. (2018). La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior. *Literatura: teoría, historia y crítica*, 20(2), 353-361. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/70343/66501>
- 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(3e), 181-198. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_010/12476
- Llano, A. (2016). El cuidado de la naturaleza, refugio viviente. *Scripta Theologica*, 48(2), 429-441. <https://doi.org/10.15581/006.48.2.429-441>
- Martínez-Boom, A. (2019). ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y educapital. En C. Noguera-Ramírez y D. Rubio Gaviria (Comps.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 273-308). Universidad Pedagógica Nacional.
- Mayor Zaragoza, F. (2020). Imposibles hoy, posibles mañana. Acciones inaplazables para un adecuado legado intergeneracional. En M. Mesa (Coord.), *El mundo después de la pandemia: enfrentar la desigualdad y proteger el planeta* (pp. 13-28). CEIPAZ Fundación; Cultura de Paz. <https://ceipaz.org/wp-content/uploads/2021/06/ANUARIO-DEF.pdf>
- Mejía, M. R. (2019). Reinventar la transformación social y Los nuevos desafíos de la educación popular y los movimientos sociales. En *Acción social colectiva y pedagógica* (pp. 35-94). Universidad Oberta de Catalunya.
- Molina, D. M. (2020). *Análisis de Colombia como miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE* [Trabajo de grado, Universidad Militar Nueva Granada]. <http://hdl.handle.net/10654/36040>

- Morín, E. (2020). Los desafíos del poscoronavirus. En *Cambiamos de vía, lecciones de la pandemia*. Planeta.
- Panthou, I. (2021, abril 13). La pandemia es el capitalismo. *Letra P*. <https://www.lettrap.com.ar/nota/2021-4-13-12-59-0-la-pandemia-es-el-capitalismo>
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1502. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilida_d.2020.v2.i1.1502
- Rincón, O. (2021, mayo 31). Tras el estallido social: otra democracia es posible en Colombia. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2021/05/31/espanol/opinion/democracia-colombia-estallido-social.html>
- SMESMmx. (2020, diciembre 1). *Dr. Julian De Zubiría ¿A qué deberían ir los niños y jóvenes a la escuela?* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=7sk-b0m_jey
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de sociología de la educación*, 13(2), 145-155. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17135#:~:text=https%3A//doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Valenzuela, E. (2020). Palabras del Presidente del Consejo. En *Informe final Consejo Asesor para la Cohesión Social* (p. 4). Ministerio de Desarrollo Social y Familia. https://www.desarrollsocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_Final_Consejo_Cohesion_Social.pdf
- Vladimirovna Kovalevskaia, N., Alexandrovna Fedoritenko, I., y Leahy, W. (2021). Teoría del caos: el caso de la pandemia COVID-19 en Wuhan, China desde la perspectiva de las relaciones internacionales. *Cuestiones Políticas*, 39(68), 369-384. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cuestiones/issue/view/3580/N%C3%BAmero%20completo>



Capítulo VIII

Aproximaciones, conexiones y apuestas hacia la resignificación del currículo

Candidata a doctora
en Ciencias de la Educación, Cohorte 6.
Universidad de San Buenaventura, Medellín.
Orcid: 0000-0002-4148-7826.
Correo electrónico: paginaiuc@gmail.com.

*Nora Cecilia
Mesa Agudelo*

Introducción

“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. 44)

La escuela declara de manera implícita y explícita, por medio del currículo, sus propósitos, estrategias, rutas de trabajo, prácticas y dinámicas de acción. El mismo, a pesar de estar orientado en gran parte por agentes y demandas externas, debe considerar e integrar otros elementos que correspondan con la realidad escolar y social en la que se encuentra inmerso. El capítulo pretende explorar conceptos fundamentales que aportan a la definición (no solo teórica) de un currículo escolar pertinente, el cual, además de reconocer las demandas de la sociedad actual y el mundo global, retome las bases y principios que den cuenta de los verdaderos propósitos formativos. El escrito está estructurado en tres apartados. El primero de ellos establece aspectos puntuales frente al currículo para la sociedad del conocimiento. Allí se revisan ambos conceptos como elementos centrales para una educación que reconozca la complejidad del mundo y que se aleje del reduccionismo propio de su visión actual. En dicho apartado se presentan aportes puntuales frente a un currículo que se manifieste como posibilidad de transformación. El segundo apartado, denominado “La interculturalidad: reflexiones sobre el currículo escolar”, aclara el concepto de interculturalidad en el contexto educativo, con la pretensión de establecer algunos puntos de partida y reflexión al interior de la escuela, de manera que se

supere la visión simplista, cuyo alcance no va más allá del reconocimiento de la interacción entre culturas. En el tercer y último apartado, “Educación pospandemia: ¿necesitamos una nueva escuela?” se concibe como punto de partida la importancia de pensar, más que en otra educación o en otros maestros, en el fortalecimiento de la escuela ya existente, de manera que no se descalifique ni deje de reconocerse el potencial que ella y sus maestros poseen por excelencia. Finalmente, se sugieren aspectos claves enfocados en dicha pretensión.

El currículo en la sociedad del conocimiento

Sobre la sociedad del conocimiento

Comúnmente se utiliza el concepto sociedad del conocimiento para hacer referencia a la estructura que identifica las formas de vida e interacción en el mundo actual, caracterizadas por la relevancia dada al saber científico y a los avances tecnológicos. Los mismos se presentan como respuesta a las problemáticas que enfrenta el mundo y en especial como la ruta que garantiza el avance y la sostenibilidad de cada comunidad.

Sin embargo, la anterior idea posee una visión limitada del concepto, pues evidentemente desconoce el elemento base de toda sociedad: los sujetos que la conforman. Ellos poseen características diversas y se encuentran inmersos en contextos y realidades tan particulares como sus formas de pensar, hacer y ser. Es así como el conocimiento se queda incompleto si no reconoce la importancia de los individuos como agentes activos que poseen también sus saberes, capaces de comprender y diseñar propuestas que respondan a las necesidades y desafíos de su entorno.

Por consiguiente, la sociedad del conocimiento debe entenderse desde un punto de vista amplio, en el cual, siguiendo a Olivé (2009), los individuos y colectivos logren apropiarse de los múltiples conocimientos, aprovechen los saberes históricos, tanto científicos como tradicionales y, a partir de ellos y su experiencia, puedan liderar de forma autónoma y responsable iniciativas que les permitan afrontar su propia realidad.

Sobre el conocimiento

Como posibilidad para ampliar la mirada tradicional que se tiene del conocimiento, resulta importante reconocer sus aspectos claves. Para ello se advierte en primer lugar que su estructura no es lineal ni determinada, sino que, como lo plantea Morín (1999), funciona en espiral, esto es, aunque posee un punto de partida, no tiene un lugar de destino fijo, sino que se encuentra en una continua construcción y deconstrucción, por lo que los caminos que le acompañan son múltiples, diversos y, por qué no, confusos. Por tanto, la búsqueda del conocimiento no conduce a certezas o absolutismos; la incertidumbre estará siempre presente.

Continuando con Morín (1999), se precisa que el mundo se ha construido y funciona a partir de elementos aparentemente opuestos, como orden y desorden, progreso y corrupción. Sin embargo, en lugar de ser antagónicos, son complementarios, y a partir de sus interacciones dan cabida a la complejidad como posibilidad y apertura a otros conocimientos, a otras formas de evolución y comprensión de la vida, que no serían posibles bajo una única alternativa o punto de vista. En la misma línea, no se considera la aparición de la contradicción como la llegada a un camino sin salida, sino como un desafío y apertura hacia el conocimiento.

De otro lado, conviene reiterar el rol de los sujetos en torno a la representación de la realidad y la comprensión del mundo, teniendo en cuenta que toda teoría, incluso la científica, es producto del pensamiento humano y por tanto se encuentra inmersa en un contexto y un momento específico, determinado por dichos sujetos. En ese sentido, se deduce que al no existir conocimiento puro objetivo, acercarnos a los mismos siempre tendrá un potencial generador de nuevos saberes e interrogantes, considerando, como se ha dicho, que en esa búsqueda de conocimiento no existe un lugar de llegada o punto final.

A partir de lo expuesto, se infiere que el conocimiento debe ser plural y no limitarse a la concepción estrictamente científica, de manera que pueda darse validez a los saberes tradicionales, los cuales poseen un potencial que no debe

ignorarse y que tampoco debe tratar de adaptarse a los parámetros que bien establece el saber científico, entre otras cosas, porque en ocasiones resulta siendo aprovechado por intereses capitalistas alejados de la búsqueda del bien común.

En ese sentido, Olivé (2009) plantea la importancia de comprender las prácticas en sus contextos específicos, bajo una perspectiva pluralista, y sugiere particularmente la necesidad de legitimización de otros conocimientos. Para el autor,

[...] el desarrollo de un pluralismo epistemológico es necesario para enfrentar la posición harto frecuente que sostiene que muchos de los llamados conocimientos tradicionales son el resultado de prácticas epistémicas que por sí mismas no pueden reclamar legitimidad, sino que se trata de conocimientos técnicos sin base científica, y que si acaso las aplicaciones de tales conocimientos son efectivas, eso requiere de una explicación científica, la cual suele ser proporcionada por las investigaciones financiadas por las modernas empresas de innovación. Mediante esta vía suele pretenderse legitimar su apropiación y explotación comercial por parte de quienes no son los depositarios originales. (pp. 28-29)

Al respecto, Caldas (2004) problematiza el asunto del reconocimiento jurídico de los saberes tradicionales, partiendo de un asunto fundamental: el derecho clásico tiene una tendencia hacia la abstracción y homogeneización de los objetos de análisis, produciendo con ello la ausencia de fundamentación a partir de sus referentes concretos y particulares, lo que sugiere que este resulte parcializado e incompleto. Para la autora, existe una falta de fundamentación jurídica para “regular situaciones complejas —como la de apropiación del conocimiento de comunidades tradicionales— que, no obstante, a pesar de existir desde siempre, ahora entran en escena en virtud de su expresión económica” (p. 60).

Coherente con el anterior planteamiento, se hace importante establecer también que toda forma de conocimiento debe estar alejada del reduccionismo que pretende comprender el universo de manera fraccionada, lo cual corresponde

a una visión simplista que se aleja de la realidad que es en esencia compleja. Por lo tanto, es necesario buscar conexiones y comprensión del universo como un todo, que no se define como la suma de distintas partes o ciencias, sino desde la interacción y articulación que existe entre ellas. En ese sentido, Cárdenas y Rivas establecen que, para superar la tradicional visión reduccionista de la realidad, es prioritaria “la comunicación entre las diferentes áreas de investigación con el propósito de trabajar de manera integrada y colaborativa, contribuyendo así a obtener una explicación de los fenómenos complejos en su totalidad” (2004, p. 6).

En búsqueda de un currículo pertinente

Si bien es cierto los conceptos anteriormente abordados no son del interés exclusivo de la escuela, es claro que esta influye de manera directa y significativa en la formación de sujetos capaces de construir y ejecutar propuestas acordes con las necesidades y realidades globales y locales. Por lo tanto, a continuación se sugieren algunos elementos puntuales que deberían guiar la construcción de un currículo para la sociedad del conocimiento. Los mismos se representan en la figura 17.

Figura 17

El currículo en la sociedad del conocimiento

Fuente: Elaboración propia.



En primer lugar, se debe recordar que la escuela declara de manera implícita y explícita, por medio del currículo, sus propósitos, estrategias, rutas de trabajo, prácticas y dinámicas de acción. El mismo, a pesar de estar orientado —y en no pocas ocasiones determinado— por agentes externos, posee un ingrediente contextual imposible de eludir, mismo que configura las prácticas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, y en acuerdo con Perilla (2018), el currículo es en esencia amplio y ambiguo, pues su definición requiere la participación permanente de múltiples actores para hacer de él “una construcción social rica en información y posibilidades creativas permanentes” (p. 9).

El currículo debe pensarse justamente como posibilidad de transformación y respuesta a las demandas del contexto, determinado entre otras cosas por la sociedad del conocimiento, que, como se ha dicho, trasciende la concepción exclusivamente científica y tecnológica. Así, resulta necesario idear dicho currículo desde una visión que permita superar las creencias arraigadas en torno a la enseñanza fraccionada en áreas del conocimiento, cuyo fin ha sido inculcar saberes científicos, desconociendo elementos fundamentales como la articulación o conexión entre las distintas ciencias y el reconocimiento de las circunstancias y situaciones reales de quienes aprenden, como punto de partida para diseñar todo proceso educativo.

El primer elemento podría abordarse al acercarnos a un verdadero diálogo entre las áreas que conforman el currículo, procurando que estas no se muestren de manera fragmentada, pues evidentemente no es así como funciona el mundo. En su lugar, debería existir una verdadera transversalización entre ellas, la cual permita dar sentido a los aprendizajes que se planea desarrollar en el aula, aclarando que, a pesar de que esta tarea le ha sido encomendada a la escuela desde hace un buen tiempo, en la mayoría de las instituciones no se logra dar un paso significativo que posibilite un verdadero diálogo de saberes en el entorno escolar y por tanto una formación enfocada en la realidad. Ello quizás porque las mismas dinámicas y estructura de la organización como tal continúan arraigadas a procesos tradicionales que no se atreven a realizar

cambios de fondo, lo cual no facilita este propósito y hace que los esfuerzos realizados en tal sentido no posean un impacto representativo.

En relación con el segundo elemento, se plantea a la enseñanza el deber de conectar las experiencias de los estudiantes, elevándolas a la complejidad necesaria para enlazarlas con los conocimientos y la cultura elaborada, precisa en una sociedad avanzada, aspectos considerados valiosos por toda una tradición cultural (Gimeno Sacristán, 2013). En consecuencia, resulta imprescindible que se piensen las prácticas educativas a partir de las experiencias desde los contextos de cada estudiante y las necesidades y oportunidades disponibles en su entorno, de manera que los nuevos aprendizajes encuentren su significado en el escenario expuesto y posibiliten la elaboración de nuevo conocimiento representativo y valioso, el cual reconozca como fundamentales los valores y tradiciones culturales. Se trata de alguna manera de ir en sentido de los intereses y necesidades de los estudiantes, pero conduciéndolos hacia nuevas vías que “rompan” y transformen también su perspectiva inicial.

En el mismo sentido, resulta sugerente el estudio realizado por Rentería et al. (2019), quienes concluyen que justamente es menester para la educación ahondar en investigaciones que atiendan las necesidades del contexto de la sociedad del conocimiento, en términos de estructura de diseño de los currículos académicos, alineados con las problemáticas locales y globales. Ello, a través del desarrollo de las capacidades humanas, la aplicación de competencias y la integración de áreas de conocimiento, procurando que sea el entorno local el que marque de manera importante la pauta en el diseño del currículo.

De igual forma, se hace pertinente promover desde la escuela la innovación como elemento clave y facilitador del progreso, enfocándola hacia la generación de un nuevo conocimiento que pueda aprovecharse para la solución de problemas específicos (Olivé, 2009). Por lo tanto, el énfasis está en desarrollar un pensamiento creativo y propositivo, que lleve a los estudiantes a pensarse y pensar su entorno siempre a partir de nuevas alternativas que respondan, incluso desde lo sencillo, a las problemáticas existentes, pues la innovación no

necesariamente tiene que ver con un alto desarrollo tecnológico y científico, sino con la efectividad de las alternativas que presenta.

Promover la innovación implica, además, que se desarrollen habilidades para el manejo de la información y las herramientas disponibles, así como para comprender con su apoyo del entorno, lo que posibilita que surjan propuestas innovadoras en los contextos mismos donde están las necesidades, procurando que la innovación deje de ser solo la respuesta a intereses económicos particulares. En ese sentido, la escuela ha de reconocer la incidencia del avance vertiginoso de la ciencia y de la tecnología, pero, siguiendo a Rueda y Franco (2018), “más que adquirir tecnología, lo importante sería tener la habilidad de usar creativamente las capacidades locales disponibles para producir un cambio en el perfil competitivo” (p. 18).

Continuando con Rueda y Franco (2018), es necesario reconocer que la apropiación social de las tecnologías es un proceso intencionado, que permite el encuentro entre distintos actores que comparten intereses y necesidades y que, por medio del intercambio y el diálogo, utilizan, aplican, enriquecen y transforman dichos saberes desde sus contextos y realidades concretas. Ello sugiere para la escuela la importancia de promover el trabajo cooperativo y colaborativo, mediado o no por herramientas tecnológicas, que permita acercar a los estudiantes a dinámicas de interacción que los preparen para construir y utilizar el conocimiento de manera articulada y complementaria, con el aporte de otros que pueden estar o no en su entorno inmediato.

Para finalizar este apartado, vale la pena retomar a Moreira (2005), quien plantea como fundamental la necesidad de formar sujetos que hagan parte de una cultura, pero que al mismo tiempo puedan por medio de su capacidad crítica estar fuera de ella, transgredirla, y a partir de verdaderas transformaciones logren apartarse de las formas de dominio que impone la sociedad actual y el mismo uso de tecnologías.

La interculturalidad: reflexiones desde el currículo escolar

Lo intercultural y la decolonización del saber

La interculturalidad es un concepto que surge desde la necesidad de posibilitar un reconocimiento y diálogo auténticos entre las distintas culturas que intervienen y conviven en un territorio determinado. Dicho concepto sugiere una mirada más allá de anunciar y aceptar la diversidad cultural —asunto que bien es abordado desde la multiculturalidad—, planteando una perspectiva crítica que, en palabras de Peña-Piña y Sartorello (2019), trascienda las relaciones y el respeto entre las culturas, lo que permite cuestionar la visible hegemonía del conocimiento y reivindica la importancia de los saberes y prácticas tradicionales como fundamento para la decolonización del saber.

Dicha decolonización se refiere justamente a la necesidad de reconocer la inviabilidad de imponer una única manera de saber y llegar al conocimiento, la cual, en palabras de Pannoto (2018), ha servido tradicionalmente, bajo el fundamento de la objetividad y veracidad, para legitimar el pensamiento moderno y occidental como único marco de sentido. Muy por el contrario, lo que se busca desde una mirada intercultural es favorecer una mayor apertura, que corresponda con la realidad cultural y social caracterizada por la diversidad y el cambio continuo.

De este modo, la interculturalidad implica un diálogo entre la ciencia y otros saberes, a través del reconocimiento del lenguaje y la cultura, no por mera aceptación, como lo sugiere la multiculturalidad, sino a través de la interacción, discusión y construcción permanente. Así se cuestiona el enfoque tradicional que concibe la ciencia como superior, centrándose en el intercambio y la negociación de diversos saberes desde la complementariedad y el crecimiento mutuo.

Es importante resaltar que los gobiernos, a través de sus propuestas y planes, han promovido el discurso de la interculturalidad. Sin embargo, de acuerdo con Tubino (2004), se ha tratado de una perspectiva estrictamente

funcional, pues establece “la necesidad del diálogo y reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad” (p. 5).

En ese sentido, se trata de iniciativas fundamentadas en intereses gubernamentales, que no examinan las verdaderas problemáticas y terminan por generar una discriminación positiva sobre los grupos poblacionales menos favorecidos. Así lo reafirma el *Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue* (2019), al reconocer que desde dicha interculturalidad funcional no se interviene estatalmente la estructura social vigente, ni se cuestiona la subalternidad histórica en que se encuentran algunos grupos culturales tradicionalmente excluidos, como es el caso del pueblo indígena.

Retomando los planteamientos iniciales, y de acuerdo con Tubino (2004), es necesaria una perspectiva crítica del interculturalismo, entendida como alternativa para identificar e intervenir las causas de las desigualdades. Para el autor, se trata de una tarea intelectual y práctica, la cual debería propender por el respeto y la valoración de las diferentes culturas, no solo como la posibilidad de su reproducción y conservación, sino como apertura al diálogo y la reconstrucción o reinención de las mismas.

De esta manera, al hablar de interculturalidad, el ejercicio no se limita a reafirmar una determinada tradición cultural, pues, como sugieren Samudio y Muñoz (2019), esta no se encuentra exenta de cuestionamientos y por tanto debe abrirse una reflexión más profunda y propositiva. Así mismo, dicha práctica tampoco puede encaminarse a generalizar o imponer la cultura mayoritaria, pues, continuando con Samudio y Muñoz, no hay razón para que exista una dominación de una cultura sobre otra, ya que resulta prioritario respetar los derechos humanos y todas las manifestaciones que los identifican. Ello debería garantizar a los individuos crear una identidad propia, bajo procesos de emancipación, igualdad de oportunidades y autonomía en la toma de decisiones.

El contexto escolar

Si bien es cierto que el concepto y por ende las políticas asociadas a la interculturalidad suelen enfocarse en grupos poblacionales específicos como son los indígenas y los afrodescendientes, es importante destacar que la cultura es inherente al ser humano y, por tanto, no es exclusiva de ciertas personas o grupos, sino que está dada por las formas particulares de habitar el mundo. Para D'Agostino (2011), se trata de “un asunto de ser: todos vivimos en estado de cultura y todos tenemos cultura” (p. 133).

Dado lo anterior, se precisa que la escuela sea en esencia un escenario multicultural, pues en él convergen individuos de distintas procedencias y por ende de pluralidad de culturas. Todos los centros educativos, en mayor o menor medida, están conformados por miembros cuyo origen no siempre corresponde al lugar en el que operan. Es así como la comunidad académica integra sujetos provenientes de otras regiones, departamentos e incluso otros países, resaltando frente a esto último que en nuestro país vive un número considerable de inmigrantes venezolanos y, conforme con Baena y Cardona (2021), es deber de la escuela brindar a ellos y a su riqueza cultural un lugar igualitario, inclusivo e integrador.

Lo anterior nos introduce en un panorama en el que la escuela debe preguntarse cómo, por medio de su currículo, posibilita un reconocimiento de la diferencia y sobre todo bajo qué estrategias facilita un verdadero diálogo entre culturas, el cual destaque el potencial presente en cada una de ellas y oriente sus esfuerzos a fortalecer las capacidades de todos sus miembros, a través de un ejercicio pedagógico intencionado que se desarrolle en igualdad de condiciones. Al respecto, González et al. (2019b) plantean que

las instituciones educativas han de trabajar en las necesidades y expectativas de sus estudiantes y sus familias, tomarse el tiempo para incorporar a sus programas mediante un ejercicio mancomunado con la comunidad en la que se desenvuelve, prácticas, conocimientos, saberes, tradiciones y culturas propias de sus

integrantes con el fin de convertirlas en disciplinas universales y contextualizadas y hacerlos más fuertes como sociedad. (p. 79)

Esto último sugiere un currículo que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad en la cual se encuentra inscrito y no solo desde los docentes y directivos. Estos, por un lado, en la mayoría de los casos desconocen o ignoran la realidad de las comunidades y, por el otro, obedecen a un sistema previamente estructurado que pretende inculcar, bajo orientaciones muy puntuales, saberes hegemónicos que desconocen el citado encuentro entre culturas.

En consecuencia, “la interculturalidad debe poner en cuestión la construcción de la verdad, la legitimidad de los saberes y el control de las vidas en el sentido de priorizar determinados modos de vida.” (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue, 2019, p. 145). De esta manera, los conocimientos a los que da lugar la escuela pueden alejarse de pretensiones totalitaristas e igualitarias y enfocarse, como lo plantea Olivé (2009), en la construcción de sociedades más justas, democráticas y plurales.

No obstante, más que señalar a la escuela como única responsable de estructurar una educación que responda a las necesidades de la comunidad, se hace indispensable el apoyo gubernamental e involucrar a todos los miembros que la conforman, de modo que se conviertan en partícipes activos de los procesos formativos. Para González et al. (2019a), es justamente la comunidad el punto de partida para establecer los objetivos educativos prioritarios, mismos que se convierten en el fundamento para definir las responsabilidades y estrategias pertinentes para alcanzarlos, trascendiendo el espacio y la responsabilidad exclusiva de la institución.

Para lograr el citado compromiso, se hace necesario sensibilizar y comprometer a los miembros de dichas comunidades, para que encuentren en la escuela un aliado para atender las problemáticas que surgen en las realidades en las que se encuentran inmersos, convirtiéndose, de acuerdo con Acosta y Ángel (2020), en actores sociales relevantes que lideren procesos de reflexión y sobre todo de acción, encaminados a generar propuestas que atiendan a

dichas problemáticas. Esto contempla, además, una mirada que vaya más allá y posibilite prever situaciones y opciones de transformación que potencialicen a esas comunidades, conforme a los recursos y medios a su alcance.

Otro de los elementos a estimar, y que es también consecuencia del anterior planteamiento, es la necesidad de capacitar a los agentes educativos, para orientar sus esfuerzos hacia esos objetivos que como comunidad han sido establecidos (Opazo y Huentemil, 2019). No basta con pretender un cambio cuando los maestros y directivos no cuentan con las herramientas necesarias para generar acciones de intervención, pues terminan asumiendo una responsabilidad de la que no pueden dar cuenta. Ajustar el currículo escolar les exige, por ejemplo, estar preparados para generar estrategias metodológicas acordes con la articulación de otras asignaturas y de otros saberes que no se explicitan en las pautas y orientaciones brindadas desde las directivas ministeriales y mucho menos desde su formación profesional. Por lo tanto, es esencial contar con “un docente actualizado sobre los métodos y procedimientos más adecuados... dispuesto, motivado y con mentalidad abierta, reflexiva y flexible que permita concretar las aspiraciones curriculares” (Landin y Ayabaca, 2020, p. 7).

Las estrategias metodológicas pertinentes, tal y como lo establece Baronnet (2013), deben favorecer la autonomía del docente, de manera que pueda desarrollar al máximo su creatividad en relación con los contenidos y métodos de enseñanza que considere más pertinentes y que por supuesto sean acordes con los propósitos ya establecidos de manera explícita. Estos, como se mencionó, se construyen teniendo en cuenta el contexto educativo en el que se encuentra el centro educativo y las diversas culturas que en él coinciden. En tal sentido, para Baronnet se deben proponer modelos eclécticos en los que cada docente elige y “combina a su conveniencia los procedimientos pedagógicos a su alcance” (p. 314). Dicha elección debe encaminarse a comprender las características particulares de los estudiantes, facilitando una empatía entre las partes, ya que, retomando a Samudio y Muñoz (2020), esta característica resulta fundamental para que surja un aprendizaje auténtico.

Dicha autonomía que caracteriza el ejercicio docente compromete de manera estructural a la institución educativa, la cual, a pesar de que en teoría y desde la legislación posee la facultad y la responsabilidad de plantear un currículo coherente con las necesidades del contexto, se ha visto limitada por las mismas orientaciones estatales que terminan por encasillarla a unos contenidos y aprendizajes específicos. Además, debe tenerse en cuenta que la aplicación de pruebas estandarizadas valora el resultado de la gestión de la escuela a partir del desarrollo de dichas orientaciones previamente escritas, mismas que dejan poco nivel de apertura a propuestas más contextualizadas y por tanto acordes con la realidad, y en los casos en que estas se dan se subestima su valor, incluso entre los mismos miembros de la comunidad.

Las anteriores consideraciones que guían un currículo intercultural resultan un reto para la escuela. De manera particular, si se hace referencia a la educación en las zonas urbanas, se sabe que existe un encuentro de diversas culturas que, vale aclarar, en muchos casos no son tenidas en cuenta de manera consciente por los docentes. En dichas instituciones, a diferencia de los escenarios rurales o aquellos en los que predomina alguna etnia particular, se cuenta con poca o nula participación de la comunidad, quienes la mayoría de las veces conservan una actitud indiferente, ausente de compromiso e incluso de poca credibilidad hacia la escuela y lo que allí sucede.

Por lo tanto, se resalta, en concordancia con Soto Burgos (2020), la importancia de una propuesta educativa en la que se considere el currículo previamente emanado desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), pero bajo la prelación de “reflexionar y buscar posibilidades de contextualización curricular a nivel local, para generar una mayor pertinencia con respecto a ese código cultural común.” (p. 15). En el mismo sentido, Gimeno Sacristán (2013) destaca la importancia de un análisis de la realidad en la cual se inscribe el currículo, afirmando que el contenido cultural es una condición básica de la enseñanza, por lo que la preocupación debe estar centrada en las maneras como ese proyecto de cultura escolarizada se concreta en las condiciones de la escuela.

De este modo, podría pensarse en una especie de triada conformada por: i) el reconocimiento de la sabiduría presente en las culturas, sin importar si son minoría; ii) la proyección de la comunidad, de acuerdo con las problemáticas del presente, pero también a partir de una visualización hacia el futuro; iii) las mencionadas orientaciones curriculares del MEN¹², pues estas poseen también un potencial que necesita articularse para que no desconozca su capacidad. En la figura 18 se observan los elementos que, de acuerdo con los argumentos presentados, deberían articularse en una propuesta intercultural del currículo.

Figura 18

Triada currículo intercultural

Fuente: Elaboración propia.



Educación postpandemia: ¿necesitamos una nueva escuela?

Lo novedoso sí, pero con sentido

Durante los últimos años las reflexiones académicas sobre el uso de las tecnologías y el acceso a la sociedad de la información han estado divididas en dos posiciones opuestas: la primera, aquella que las considera como una

¹² Corresponden a los referentes de calidad y documentos de apoyo emitidos desde el Ministerio de Educación Nacional y que orientan la construcción de los currículos institucionales.

opción útil, imprescindible y potencializadora de la escuela; la segunda, la que las visualiza como una amenaza que agudiza las tendencias homogeneizadoras que caracterizan los sistemas educativos actuales.

Si bien es cierto que la emergencia producida por la COVID-19 desencadenó una irrupción sin precedentes del uso de dichas tecnologías en la educación y permitió en muchos casos la continuidad de la educación durante la pandemia, también lo es que reafirmó enormes desafíos de la escuela en relación con su pertinencia y legitimidad, provocando nuevas tensiones al interior de los tradicionales procesos que allí se desarrollan y por supuesto frente a su relación con la incorporación de los avances tecnológicos.

Sin embargo, más allá de construir una lista de “tareas” y desafíos, es prioritario enfocarse en comprender a partir de las realidades institucionales cómo se va reconfigurando la escuela, de manera que las herramientas y posibilidades no se conviertan en fines en sí mismas, sino en medios a su disposición, cuya función ha de ser siempre impulsadora. No se trata por tanto de pensar en una escuela y unos maestros nuevos que respondan a esas renovaciones, las cuales con prisa continúan irrumpiendo el escenario educativo. A este respecto, Larrosa (2019) ratifica que lo que se requiere no es inventar la escuela, sino volver a pensarla una y otra vez, y sobre todo pensar cómo es posible recuperarla.

De acuerdo con el anterior planteamiento, la clave no es aceptar e incorporar de manera obediente todo aquello que resulta novedoso, sino valorarlo consciente y reflexivamente. San Martín (2009), al referirse al uso de las TIC, reitera justamente que se hace necesario incursionar en su uso, pero manteniendo siempre una distancia crítica respecto a la dinámica innovadora que estas poseen. Para el autor, la reflexión no debe darse tanto sobre las tecnologías, sino frente a la manera como se establecen las dinámicas institucionales a partir de su utilización.

Lo anterior no supone una mirada escéptica y de rechazo frente a las nuevas propuestas que emergen, pero sí sugiere que estas se valoren e implementen siempre a la luz del verdadero sentido de la escuela. Dicho sentido no pue-

de desconocer el entorno globalizado que caracteriza la sociedad actual, ni tampoco la formación humana como elemento primordial del acto educativo, cuyo enfoque, conforme lo sugiere Brito (2021), debe ser eminentemente crítico, para que posibilite afrontar las mencionadas realidades globales. Complementariamente, López Rupérez (2020) afirma que “se ha abierto paso a una nueva concepción de la racionalidad, científicamente fundada, que incorpora en su seno la razón, la emoción y las interacciones entre ambas” (p. 150).

Más que un problema de acceso

Durante la pandemia se hizo evidente a nivel mundial una enorme desigualdad frente al acceso a internet y, por ende, la imposibilidad de un considerable porcentaje de la población para acceder a los recursos y estrategias educativas basadas en dichas herramientas. De acuerdo con el Dane (como se mencionó en Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, 2021), en el 2020 se registró en nuestro país una cifra del 56.6 % de hogares conectados a internet, la cual es superior en cuatro puntos a la registrada en el 2019. No obstante, resulta todavía alarmante que casi la mitad de la población se encuentre privada de este servicio, lo cual debería convertirse en una prioridad estatal que permitiera disminuir la brecha digital, cuyas consecuencias acentúan los problemas asociados a la falta de justicia y equidad. Ahora bien, es importante reconocer que, con base en la cultura de la corrupción imperante en nuestro país, ejemplificada de forma clara en el reciente escándalo de la pérdida de los dineros para inversión en conectividad en formas rurales por parte de MINTIC, sabemos de entrada que este propósito no será un cometido sencillo.

Más allá del anterior planteamiento —no menos importante—, se encuentran otros que deberían ocupar las agendas educativas actuales, no solo porque involucran la reflexión sobre la irrupción de las TIC en la escuela, sino porque tratan problemas estructurales de la educación institucionalizada, los cuales resulta pertinente abordar, aun cuando idealmente pudieran ser superadas las dificultades de acceso a la tecnología, e incluso en escenarios donde no está siendo incorporada. Se trata de desafíos y reflexiones ratificados du-

rante la pandemia y que pretenden, más que cambiar la escuela, fortalecer sus bases y redirigir la mirada hacia ella misma y hacia lo que realmente necesita.

Un ejemplo que evidencia el tipo de situaciones a las que se hace alusión es el de los modelos virtuales predominantes durante la emergencia, los cuales en muchos casos han buscado replicar de manera literal las dinámicas y rutinas de la presencialidad y además incorporan una serie de contenidos y actividades que han puesto de manifiesto las prácticas que predominan en los espacios educativos tradicionales. Para Rama (2021), se trata de una mirada errónea del sistema educativo, que terminó por saturar de actividades a docentes, estudiantes y familias.

Lo anterior nos sugiere dos reflexiones complementarias: la primera es que ciertamente las tecnologías implican otros modelos y otras formas de enseñar y aprender, pues de lo contrario resultan desgastantes y poco efectivas; la segunda es que en un mundo donde el acceso a la información es cada vez mayor, y en el que se reclaman otras habilidades (no solo de tipo científico), es definitivo que las prácticas docentes, incluso en los modelos presenciales, deben dejar de ser un espacio para la transmisión de información y convertirse en escenarios de verdadera comprensión de conceptos en el sentido estricto de la palabra, buscando entre otras cosas optimizar los tiempos y espacios de los que se dispone.

Frente al anterior planteamiento, se estima que, tal y como lo plantea Sulmont (2020), las instituciones educativas y en particular los directivos y docentes centran sus preocupaciones y expectativas en rendir cuentas a los diferentes entes que le determinan y controlan. Ello podría incidir de manera particular en que no estén enfocadas en la misión o sentidos mismos del acto educativo, sino en dar cumplimiento a dichos planes, los cuales en buena parte no están contextualizados según las necesidades y situaciones individuales y colectivas. Nos encontramos con realidades institucionales en las que mucho se hace, pero no se sabe para qué y si realmente está generando un impacto coherente con los esfuerzos que se realizan.

El problema radica concretamente en que la escuela, en su afán por dar cumplimiento a requerimientos externos y bajo la ilusión de una mejor educación, ha dejado sus propósitos fundamentales atrás, mientras los maestros y directivos quedan en una encrucijada sin sentido en la que mucho se hace, pero no se sabe para qué y si realmente tiene algún propósito.

En relación con la problemática expuesta, se encuentra también la no resuelta preocupación del asunto de la evaluación de los aprendizajes, tema complejo que, a pesar de múltiples aproximaciones y avances desde la reflexión crítica, sigue siendo cuestionado por su pertinencia, efectividad y posibilidad formativa. Al respecto, [Hernando \(2020\)](#) ratifica la diferencia entre una evaluación calificadora, vista como un juicio de aprobación o reprobación, y una evaluación formativa, enfocada en ayudar al estudiante a alcanzar los propósitos educativos bajo principios de confianza y cooperación. En correspondencia con el deber ser de la evaluación y su directa relación con un aprendizaje significativo, [Anijovich \(2020\)](#) establece que “los estudiantes tienen que construir su propio significado de los mensajes que reciben, hacer algo con ellos, analizarlos, formularse preguntas, discutir con otros y conectarlo con sus conocimientos previos [...]” (p. 59). Sumado a lo anterior, [Anijovich](#) también propone que es necesario “llevar adelante prácticas de evaluación formativa es, de algún modo, contracultural. ¿No es hora de revisar lelas prácticas de evaluación?” (2020, p. 61).

Al respecto, [Muñoz \(2020\)](#) afirma que la evaluación debe ser una posibilidad de humanizar el aprendizaje y generar vínculos, por lo que su uso sugiere obviarla como herramienta de clasificación y descalificación del estudiante, para convertirse en parte importante del proceso formativo. Retomando a [Hernando \(2020\)](#), “pocos antídotos tenemos a nuestra disposición más allá de una cultura cuidadosa y humana para evaluar los aprendizajes” (p. 55).

Adicionalmente, existe una realidad que se ha convertido en foco de preocupaciones entre quienes diseñan la enseñanza. Se trata de la incapacidad de las generaciones actuales para hacer uso efectivo de las tecnologías como

herramientas para el aprendizaje, esto es, no se desconoce las habilidades innatas de los más jóvenes para el acceso a redes sociales, entretenimiento y en general las posibilidades comunicativas que ofrecen las TIC, pero, tal y como lo afirma Díaz-Barriga (2020), el hecho de poseer esas destrezas no garantiza el uso de dichas herramientas para desarrollar procesos de aprendizaje. Así pues, como lo advierte el autor, lograr un beneficio educativo por medio de las TIC es ahora una tarea importante del sistema educativo.

Para finalizar este apartado, es importante considerar que justamente durante la pandemia reconocimos o por lo menos nos preguntamos sobre la importancia del encuentro y la interacción, es decir, la relevancia de ese espacio físico irremplazable que es la escuela tradicional. Corroboramos que en ella no solo se transfiere información y saberes, pues sabemos que posee unos ingredientes particulares que la hacen tan única, que posiblemente las más sofisticadas tecnologías nunca podrán reemplazarla. En palabras de Magro (2020), “si algo nos da la escuela es la posibilidad de respirar junto a otros” (p. 86), por lo que esta posibilidad de encuentro tiene un valor aún más profundo de lo observable.

Las respuestas están en clave pedagógica

Frente a los anteriores planteamientos, sumado a otros que surgen, se reconoce la trascendencia de resignificar la institución escolar, no incorporando de forma ligera nuevas herramientas, contenidos o maneras que buscan “modernizarla”, sino comprendiéndola desde su fundamento formativo y articulándola con lo que la sociedad actual le ofrece y con los recursos existentes. De no hacerlo —aunque sea de forma paulatina—, las nuevas propuestas innovadoras continuarán siendo una amenaza cada vez más latente para el sistema educativo y sobre todo para una formación que garantice la justicia y la equidad.

Una búsqueda de respuesta a los desafíos del sistema educativo no puede estar en un lugar diferente a la escuela. Sin desconocer que se requiere el apoyo y articulación con iniciativas y políticas nacionales e internacionales, hay una batalla que se tiene que dar en las aulas y con quienes realmente

conviven con realidades individuales y educativas cada vez más retadoras, es decir, los directivos y maestros. Ellos enfrentan una lucha en la que deben defender los verdaderos propósitos de la escuela, sus fortalezas internas, al tiempo que posibiliten de manera planeada y coherente la entrada de otras alternativas y propuestas.

Por tanto, tal como lo afirma Cardina (2020), “solo la pedagogía podrá poner las innovaciones al servicio de la planificación, de la evaluación significativa, de las secuencias didácticas, de la selección de contenidos y de las actividades” (p. 20). Las tecnologías necesariamente tendrán que ser aliadas y convertirse en un pilar que apoya el ejercicio de la libertad, la autonomía, la creatividad y la resiliencia (Operti, 2021), por lo que el foco de atención debe estar en pensar las herramientas, discursos y otras innovaciones como aliados en la búsqueda de los fines que la educación debe tener muy claros.

En relación con lo anterior, nos encontramos con otra importante reflexión que resulta válida en los contextos institucionales. Se trata de los referentes de calidad emanados desde el MEN¹³. A pesar de los detractores, dada la indudable tendencia homogeneizadora que poseen, estos referentes también demandan una mirada más amplia que se acerque al ámbito en que se desarrollan y permita comprender en qué medida logran potencializar a su vez esa educación liberadora. Los estándares básicos de competencias deben aplicarse ya no desde su función para la producción, el mercado y el consumo, sino más bien como posibilidad para encaminar una formación que garantice una mejor vida para todos.

Es decir, no basta con rechazar este tipo de políticas, sino también tomar de ellas esos elementos que pueden, como ya se ha dicho, fortalecer los principios educativos. Esto por la razón que se acaba de exponer, pero también porque, guste o no, son estos documentos los que orientan en gran medida las prácticas

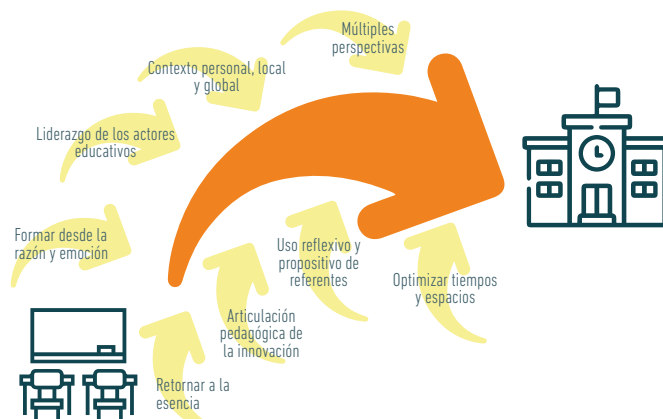
¹³ Los referentes de calidad corresponden a los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias. Los mismos se complementan en otros documentos de apoyo que orientan el diseño curricular de los centros educativos.

de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, tal y como sucede con las tecnologías, no se trata de estigmatizarlos, sino permitirles conversar con la escuela y sus verdaderas necesidades. Es posible que parte del problema radique más que en los referentes como tal, en la manera como son articulados en las instituciones, ya que, como lo sugiere Díaz (2020), no parece haberse logrado una apropiación del enfoque de competencias al interior de las instituciones, por lo que indagar sobre su contenido como posibilidad emancipadora y cuestionar las razones de su limitado impacto también son preguntas que vale la pena retomar, sin que ello se interprete como una ciega aceptación de los mismos. La figura 19 plantea de manera sucinta algunos de los aspectos claves mencionados y que aportan al fortalecimiento de la escuela tradicional.

Figura 19

Una escuela que se resignifica desde su esencia

Fuente: Elaboración propia.



Conclusiones

Es necesario reconocer que la escuela es también un escenario complejo e incierto, y que, tal como sucede con el conocimiento, no posee verdades absolutas ni caminos definitivos que conduzcan a un único destino. Un currículo que responda a las necesidades de la sociedad actual y a las particularidades que impone

cada contexto debe diseñarse con base en los fundamentos que estos le plantean, sin desconocer al sujeto como protagonista en la configuración de su realidad. Además, debe brindar múltiples alternativas, conservando siempre una apertura que corresponda con la heterogeneidad que caracteriza al mundo.

Una verdadera interculturalidad da cabida en igualdad de condiciones a otros saberes, a nuevos propósitos formativos, que respondan no solo a pretensiones estatales que agudizan la invisibilización de algunos grupos poblacionales. La finalidad debe ser una propuesta curricular que incluya también a la minoría y garantice que se escuchen las voces de todos los actores que conforman el espacio educativo, se construya en comunidad, posibilite un verdadero diálogo entre saberes presentes en la diversidad y permita articular nuevos conocimientos en pro de una transformación que respete la libertad y la búsqueda del bien común. Dicha propuesta implica formación y preparación de la escuela para el encuentro intercultural y para estructurar un currículo pertinente que respete la diferencia y encuentre en ella un potencial.

Es claro que no necesitamos una escuela nueva, sino repensar nuestra escuela a partir de su esencia misma y sobre todo rescatar aquello que ya posee y la hace valiosa. Justamente durante la pandemia corroboramos que en la escuela no solo se transfiere información y saberes, sino que posee ingredientes particulares que la hacen tan única, que posiblemente las más sofisticadas tecnologías nunca podrán reemplazarla. La cuestión está dada en el cómo se logra aprovechar y, por qué no, contrarrestar el uso de dichas tecnologías.

Estrategias didácticas

① Oportunidades y obstáculos frente a la sociedad del conocimiento

Considerando los conceptos trabajados en el apartado “El currículo en la sociedad del conocimiento”, y su experiencia como estudiante y docente de licenciatura, presente en una tabla las oportunidades y obstáculos que evidencia en los siguientes aspectos, en relación con los desafíos que en el texto se confieren a la escuela.

- a. Los referentes de calidad y documentos de apoyo definidos desde el Ministerio de Educación Nacional.
- b. La organización institucional (tomar como referente, en la medida de lo posible, una institución en la cual haya tenido experiencia como docente).
- c. El ejercicio docente.

2 Saberes tradicionales: ¿una realidad en el aula?

Con base en el apartado “La interculturalidad, reflexiones desde el currículo escolar”, construya un texto creativo en el que, haciendo uso de recursos artísticos y literarios (pinturas, cuentos, poemas, novelas), dé respuesta de manera reflexiva a la siguiente pregunta: ¿en qué medida los saberes tradicionales se utilizan en los currículos escolares y hasta qué punto garantizan un currículo mucho más pertinente, a sabiendas que los mismos no son valorados, muchas veces, ni siquiera por los actores educativos?

3 Aprendiendo y reconstruyendo a partir de la experiencia

De acuerdo con el apartado “Educación postpandemia ¿necesitamos una nueva escuela?”, elabore un gráfico desde el cual presente una propuesta (para la institución en la cual se desempeña como docente o una cercana a su entorno) en la cual se planteen elementos puntuales que, a partir de la experiencia de la educación durante la pandemia y el contexto de la institución seleccionada, puedan incorporarse para pensar en un currículo más pertinente, de acuerdo con los desafíos educativos sugeridos en el texto.

Referencias

- Acosta Valdeleón, W. y Ángel Pardo, N. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Universidad de la Salle.
- Anijovich, R. (2020). Una oportunidad para la evaluación en su función formativa. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 58-61). Fundación Santillana.
- Baena Robledo, N. y Cardona Zuleta, E. (2021). ¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín. *Revista IUS*, 15(47), 325-342.
- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapás: Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I) (pp. 305-329). Ediciones Abya-Yala
- Brito, L. R. (2021). Sentidos de lo humano en la escuela desde una perspectiva crítico-integradora. En *Estudios multirreferenciales en educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia* (pp. 113-137). Editorial Bonaventuriana.
- Caldas, A. (2004). *La regulación jurídica del conocimiento tradicional: la conquista de los saberes*. ILSA.
- Cárdenas, R. y Rivas J. (2004). La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1(9), 131-141.
- Cardini, A. (2020). Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia? En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 16-21). Fundación Santillana.
- D'Agostino, A. (2011). Los centros cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D'Agostino y N. B. Preciado (Coords.), *Educación cimarrona: memorias, reflexiones y metodologías* (pp.145-158). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Díaz, H. (2020). La evaluación del estudiante en un nuevo escenario. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 73-77). Fundación Santillana.

- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue. (2019). La interculturalidad tiene su cátedra *Furilofche-Comahue: Caso Argentina*. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 141-158). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reiventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (10ma ed.). Morata.
- González, L., Esmeral, S. y Sánchez, I. (2019a). Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria. En S. Quintriqueo Millán y D. Quilaqueo Rapimán (Coords), *Educación e Interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 197-214). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- González, L., Villamil, L. y Villafana, L., (2019b). *Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes*. Ediciones Unimagdalena.
- Hernando, A. (2020). La evaluación de los aprendizajes. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 52-57). Fundación Santillana.
- Landin, P. E. R. y Ayabaca, A. N. G. (2020). Factores potenciadores de valores cívicos, patrióticos e interculturales en la enseñanza básica. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 42-50.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- López Rupérez, F. (2020). Las reformas curriculares para el siglo XXI. En *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias* (pp. 147-160). Narcea Ediciones.

- Magro, C. (2020). El sentido de la escuela. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 84-87). Fundación Santillana.
- Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. (2021, febrero 9). Acceso a internet en Colombia se aceleró durante la pandemia. *Revista Semana*. <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/MinTIC-en-los-medios/161793:Acceso-a-internet-en-Colombia-se-acelero-durante-la-pandemia>
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 83-102.
- Morin, E. (1999). La epistemología de la complejidad. En *L'intelligence de la complexité* (pp. 43-77). Éditions L'Harmattan.
- Muñoz, H. (2020). ¿Cuál es el sentido de la evaluación que viene? En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 70-72). Fundación Santillana.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En E. Sader (Ed.), *Pluralidad epistemológica* (pp. 19-30). Muela del Diablo.
- Opazo, M. y Huentemil, J. (2019). Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 126-140). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- Operti, R. (2021). Apuntes para reconceptualizar el currículo. *Ruta Maestra*, 32(2), 24-44.
- Panotto, N. (2018). Descolonizar el saber: el pensamiento-otro como estrategia epistémica sociopolítica. En J. Romero Losacco (Comp.), *Pensar distinto, pensar de (s) colonial* (pp. 45-82). Fundación Editorial El perro y la rana.
- Peña-Piña, J. y Sartorello, S. (2019). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la experiencia formativa de la Universidad Intercultural de Chiapas. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 51-73). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco, Chile.

- Perilla, J. (2018). Presentación. En J. Perilla (Comp.), *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas* (pp. 9-12). Universidad Sergio Arboleda; Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Rentería, A., Hincapié, E. y Hincapié, S. (2019). El currículo para el contexto: análisis bibliográfico sobre tendencias para diseñar el currículo de básica secundaria. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, 3, 80-114.
- Rueda, R. y Franco, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, 48, 9-25.
- Samudio, R. y Muñoz, L. (2019). Los estudiantes Ngäbes: interculturalidad e interacciones comunicativas. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 215-237). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI; Universidad de Temuco.
- San Martín, A. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en las sociedades de la información*. Gedisa Editores.
- Soto Burgos, C. (2020). La escuela y el currículum del siglo XXI: reflexiones para una contextualización curricular en la educación media chilena [Trabajo de grado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/179816>
- Sulmont, L. (2020). La evaluación que se viene. En *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 62-65). Fundación Santillana.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158, 1-9.



Capítulo IX

Las políticas globales contemporáneas: perspectivas desde la educación en pandemia en Colombia

Doctorando del doctorado
en Ciencias de la Educación, Cohorte 8.
Universidad de San Buenaventura, Medellín.
Orcid: 0000-0002-2804-9557.
Correo electrónico: lalindecarax@gmail.com

*Andrés Felipe
Lalinde Osorio*

Introducción

En las últimas dos décadas se han formulado diferentes políticas globales que promueven la calidad de vida de la humanidad, haciendo del planeta un sistema complejo en el que convergen múltiples factores que afectan a todos los habitantes de la tierra. En ese sentido, este capítulo permite analizar y reflexionar desde la perspectiva educativa cómo han influenciado algunas políticas globales en los procesos escolares en Colombia y cómo se pueden ejecutar dichas políticas en la educación en pospandemia. Se expone, de este modo, cada uno de los acápites del escrito.

El primer apartado, “Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): ¿un paradigma emergente en educación?”, hipotetiza que los ODS son un paradigma emergente en la educación y propone cómo se puede potenciar dicha política global para el establecimiento de políticas locales que permitan una nueva educación en pospandemia. Se analizan algunos ODS y se indica cómo se articulan al sistema educativo para tener de esta forma una educación con más equidad, calidad e igualdad de género.

En el segundo acápite, “Calidad de la educación: un desafío para las políticas públicas latinoamericanas”, se analizan las implicaciones de la entrada de los países latinoamericanos y de Colombia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y se explica cómo empieza a surgir en el país el discurso de la calidad de la educación desde la implementación de las pruebas estandarizadas, como es el caso de PISA.

En el último apartado, “La clase invertida: una alternativa para la educación en pospandemia en Colombia”, se aborda el modelo de clase invertida como alternativa para la educación pospandemia, se analizan sus implicaciones en el sistema educativo colombiano, sus ventajas y desventajas, y se proponen políticas públicas para mejorar las condiciones de conectividad en el sector rural, para que se disminuya la brecha entre la educación urbana y rural.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): ¿un paradigma emergente en educación?

La crisis significa la quiebra de una concepción del mundo. Lo que en la conciencia colectiva era evidente, ahora es sometido a discusión. ¿Cuál era la concepción del mundo indiscutible? Pues que todo debe girar alrededor de la idea de progreso y que ese progreso se mueve entre dos infinitos: el infinito de los recursos de la tierra y el infinito del futuro. (Boff, 2011, p. 1)

Los ODS y la educación en Colombia

En el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció los 17 objetivos que comprometían la política y los desafíos en cada uno de los Estados pertenecientes, con una visión al año 2030. El desarrollo sostenible ha sido un concepto muy discutido en las últimas cuatro décadas, y se define como “la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (ONU, 1987, p. 59). Sin embargo, los ODS no solo apuntan a la sostenibilidad ambiental de las generaciones futuras, sino que comprometen aspectos políticos y sociales más complejos de las generaciones presentes, tales como la desigualdad social, la pobreza, la equidad de género, la educación de calidad, el saneamiento básico, entre otros. A propósito, Marta Nussbaum, filósofa estadounidense contemporánea, arguye que

estamos en medio de una crisis de proporciones masivas y grave importancia mundial. No me refiero a la crisis económica mundial que comenzó en 2008. Al menos entonces todo el mundo sabía que

la crisis estaba ahí y muchos líderes mundiales trabajaron rápida y desesperadamente para encontrar soluciones. Tampoco me refiero a la crisis creada por el terrorismo internacional, eso también es reconocido por todos. No, me refiero a una crisis que pasa desapercibida, una crisis que probablemente sea, en el largo plazo, incluso más perjudicial para el futuro del autogobierno democrático: una crisis mundial de la educación. (2016, p. 19)

En este sentido, los ODS cobran importancia en el ámbito global, y Colombia no es ajena a las complejidades de las dinámicas educativas. Los ODS son entonces una apuesta para lograr una educación de calidad y garantizar que sea inclusiva, equitativa y gratuita, que permita el acceso a todos los niños y niñas a la educación básica primaria y secundaria. Además, que contribuya a disminuir las brechas entre la educación rural y urbana, a tener acceso con equidad de género a la educación superior y, de esta manera, formar sujetos políticos plurales, participativos y democráticos.

Los ODS en Colombia no pueden reducirse a unos indicadores de mejoramiento de la calidad y cobertura de la educación en el país por parte del Ministerio de Educación Nacional, sino que deben articularse a la escuela a través de un macro, meso y microcurrículo que garantice el aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles educativos, de manera que la escuela se acerque al desarrollo sostenible. Podría pensarse entonces que se establezcan unos nuevos Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), basados en competencias, que se direccionen al cumplimiento de las metas de los ODS y que las instituciones educativas, en términos de su autonomía, puedan formular modelos pedagógicos y Proyectos Educativos Instituciones (PEI) con una visión de los ODS.

¿Son los ODS un paradigma emergente?

Kuhn declara que un paradigma es “toda una constelación de opiniones, valores y métodos, etc., compartidos por los miembros de una sociedad determinada” (1990, p. 175). En este sentido, la definición clásica y técnica de desarrollo sostenible, que se establece como el desarrollo que cumple con las

necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las generaciones futuras, establecida en el informe Brundtland de 1987, se debe reconfigurar y redefinir por los cambios y dinámicas mundiales, es decir, la humanidad en las últimas cuatro décadas ha sufrido grandes transformaciones en torno al desarrollo y las políticas globales. Como lo establece Zarta (2018), el concepto de desarrollo sostenible está en proceso de construcción, pero ha sido tergiversado, alejándose de su origen. El uso indiscriminado del término “sostenible” ha perdido su conceptualización y dificultado su análisis.

En términos kuhnianos, no existe una revolución científica alrededor de la epistemología y filosofía del concepto de desarrollo, es decir, no hay un nuevo paradigma (Kuhn, 1990). Sin embargo, empiezan a surgir una serie de complejidades y sinergias en torno al concepto de desarrollo sostenible, precisamente por la formulación de los ODS en el 2015, lo que permite configurarlos como un paradigma emergente en las diferentes esferas del desarrollo mundial.

La ecología de saberes, planteada por de Sousa (2009), establece “el conocimiento como intervención en la realidad es la medida del realismo, no el conocimiento como una representación de la realidad” (p. 36). Los ODS no se reducen a mitigar los impactos ambientales a través de los avances científicos, sino que establecen relaciones y sinergias complejas en asuntos de orden mundial, como la erradicación de la pobreza, la atención a los migrantes por las diásporas debido a los conflictos armados o económicos, la disminución de las desigualdades sociales, el derecho a la salud y la educación de calidad, el acceso al saneamiento básico, es decir, que la población mundial tenga sus necesidades básicas satisfechas. Los ODS permiten entonces el tránsito del concepto de desarrollo hacia el de desarrollo sostenible.

Los procesos educativos son intrínsecos y concomitantes con las dinámicas del desarrollo mundial, es decir, el paradigma emergente que surge con los ODS es inherente a la educación y posibilita una transformación del pensamiento pedagógico y didáctico. Así, el paradigma emergente rompe con el *statu quo* de la educación en el país.

Los ODS y la pandemia de la COVID-19

Según *Portafolio*, en su artículo “Los seis ODS que verían afectado su cumplimiento por la pandemia” (2021), Colombia había avanzado en un 74,2 % en el cumplimiento de los ODS hasta el año 2019, pero los ODS que más se verán afectados por causa de la pandemia son el ODS 1 (fin de la pobreza), el ODS 2 (hambre cero), el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 10 (reducción de las desigualdades).

Para el cumplimiento de los ODS propuestos para el 2030, el Estado colombiano tiene como desafío generar políticas públicas de reactivación del empleo, asegurar reformas agrarias, ampliar la cobertura en conectividad en las zonas rurales y de difícil acceso, además de repensar un sistema educativo inclusivo y pluralista que posibilite la igualdad de condiciones, al menos en la educación pública.

Uno de los pensamientos contemporáneos que ha surgido con el desarrollo sostenible es la ecopolítica, la cual indica que la “política ecológica se ha convertido en una necesidad esencial, algunas de sus tareas son: la eliminación de las fuentes de energía contaminante y sustitución por fuentes limpias” (Morin, 2020, p. 62). De esta manera, las ecopolíticas posibilitan el acercamiento de las metas de los ODS.

El exdirector del centro de Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina (CODS), Alejandro Gaviria (como se citó en Castañeda, s. f.), afirma que los ODS “son los únicos instrumentos globales que tiene la humanidad para abordar un difícil problema: el desarrollo sostenible. Estos son una marca muy poderosa, pero no podemos dejar que se queden sólo allí, sino que tenemos que problematizarlos” (párr. 2). Resulta interesante la propuesta de Gaviria, en cuanto a la complejidad de los ODS y la idea de problematizarlos, porque los ODS *per se* no configuran las posibilidades para un cambio en las políticas públicas del Estado colombiano.

La problematización de los ODS permite articularlos a los efectos que se presentaron a raíz de la pandemia de la COVID-19. Además, redefinirlos como

un paradigma emergente en el desarrollo y en la educación, favorece el establecimiento de planes, proyectos y programas educativos que conlleven al mejoramiento de la calidad de la educación. Boaventura de Sousa Santos (2020), como adelanto de su libro *La cruel pedagogía del virus*, afirma lo siguiente:

El tercer escenario es el de la alternativa civilizatoria y es en el que estoy trabajando. Esta civilización viene desde hace cinco o seis siglos y está llegando al final, sobre todo, en lo que respecta a nuestras relaciones con la naturaleza, que no tienen precedentes. Es el hecho de intentar convertir la naturaleza en un recurso natural infinitamente disponible. En este paradigma, vamos a intentar cambiar hacia otro modelo de desarrollo, hacia otro modelo de consumo, hacia otra matriz energética, hacia otro tipo de economías plurales. A mi juicio, la pandemia es una ventana de oportunidades para empezar a cambiar las cosas. Es por lo que estoy luchando, un proceso histórico que necesitará décadas. (párr. 9)

En concordancia con los ODS como paradigma emergente que propende por el cambio del concepto de desarrollo, la pandemia significa una oportunidad para generar pensamiento global en torno a los procesos educativos y permite que la humanidad pueda reflexionar y ser resiliente ante las adversidades.

Calidad de la educación: un desafío para las políticas públicas latinoamericanas

Una educación sería de mayor calidad si garantizara equidad y si lograra que todos los estudiantes, independientemente de su condición social, económica, género o raza, alcancen resultados similares. (de Zubiria, 2019, p. 5)

Calidad de la educación en América Latina

Desde la postulación e ingreso en el 2010 de algunos países de Latinoamérica, como el caso de Chile, Costa Rica y Colombia, a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se han planteado diversas políticas públicas por parte de estos Estados para la cooperación no solo en

materia económica, sino en asuntos de orden social, y especialmente en el campo educativo. Uno de los conceptos más discutidos en educación en Latinoamérica ha sido el de calidad de la educación, acepción que continúa debatiéndose debido a la autonomía y las dinámicas de cada uno de los países pertenecientes a la región. Como lo plantea Martínez-Boom, la calidad de la educación ha estado relacionada con políticas neoliberales:

Es posible reconocer varios momentos en el surgimiento de la categoría Calidad de la educación: el primero, a mediados de la década de los sesenta, como parte de la estrategia del desarrollo en la que se entiende la calidad como concepto aplicado básicamente a los insumos. Este énfasis se ve reflejado en los estudios e investigaciones que insistían en la importancia de los materiales, y en el impulso que la Unesco, la OEA y la Cepal dieron a la introducción de este concepto. Subrayo aquí que la escuela expansiva incluyó desde el principio la noción de calidad, lo que relativiza las fórmulas simplistas de una cobertura sin calidad que sirve de justificación a los pedidos actuales de mayor calidad. (2019, p. 173)

En este sentido, el concepto de calidad trasciende de la industria a la educación, sin tener en cuenta las complejidades y sinergias que se desarrollan en el sistema educativo. La calidad de la educación se reduce a generar un producto —en este caso estudiantes— con unos estándares internacionales que promueven el aprendizaje por competencias. Además, Martínez-Boom establece que “a partir de estas consideraciones, el Banco Mundial creará una oficina de calidad educativa con la que reactiva el impulso a la calidad de la educación, pero ligada al desarrollo humano y al aprendizaje de competencias” (p. 174). De este modo, el sistema educativo latinoamericano pasa de tener un currículo por contenidos a uno por competencias, en el cual se pretende ser más eficaces en la producción de conocimiento y formar ciudadanos críticos, definiendo las competencias de la siguiente forma:

Las competencias clave son más que conocimientos y destrezas. Involucran la habilidad de enfrentar demandas complejas,

apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica. (OCDE, 2000, p. 3)

Las competencias se imponen desde el Banco Mundial y la OCDE para el mejoramiento de la calidad de la educación, como una de las políticas de cooperación entre los países, y se promueven políticas públicas para la formación de los maestros, como una de las estrategias de calidad.

Equidad y calidad de la educación

Los países latinoamericanos aún deben encarar el desafío de diseñar políticas de formación docente para generar capacidades básicas, mejorar las prácticas docentes, aumentar el presupuesto educativo e instalar un monitoreo transparente de los programas y las políticas educativas (Monarca, 2018). De este modo, se pretende establecer un control de las prácticas educativas de los maestros en las escuelas, limitando la autonomía que tienen para establecer un currículo de acuerdo a las características de la escuela y al contexto de la enseñanza.

Por otro lado, la calidad de la educación en Colombia se reduce a un sistema evaluativo de pruebas estandarizadas internacionales, como es el caso de PISA, o externas nacionales, como las pruebas SABER, en las cuales existen múltiples estrategias de las instituciones educativas para lograr buenos resultados. Así lo afirma de Zubiria (2019):

Personalmente conozco instituciones educativas que alcanzan muy buenos resultados en las pruebas SABER, pero que en realidad no tienen alta calidad, ya que esconden a los estudiantes que les generan menor confianza cuando llega el día de presentar las pruebas; abandonan áreas como educación física, valores, humanidades o artes, pues no están involucradas en las pruebas estandarizadas. (p. 5)

Las competencias y las evaluaciones externas se están imponiendo en el sistema educativo como parte de la calidad educativa. Dicha evaluación se mide en las instituciones educativas con el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), determinado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). La mayor ponderación del índice se relaciona con el mejoramiento de las competencias en las áreas fundamentales del conocimiento, es decir, lengua castellana, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. En ese sentido, se dejan a un lado las otras áreas que son esenciales para la formación ciudadana, cultural y democrática. Esta problemática la ratifica de Zubiria, al considerar que las

instituciones que no alcanzan a obtener muy buenos resultados en las pruebas estandarizadas, pero que llevan a cabo un trabajo pertinente y contextualizado con las características y necesidades de la región y de los jóvenes, como podría ser el caso de las instituciones rurales orientadas por el programa Escuela Nueva, de amplia divulgación en nuestro medio rural. De otro lado, tenemos instituciones que garantizan que todos sus admitidos se gradúen o que incluyen población con limitaciones cognitivas o psicológicas y que logran llevarla hasta la culminación de la educación básica y media. Así mismo, algunos colegios pueden tener un énfasis musical, artístico, social o ético, por lo que sus resultados en pruebas estandarizadas, no son tan altos. No por ello, necesariamente, estamos ante colegios de baja calidad educativa. (2019, p. 5)

El ISCE mide a todas las instituciones del país con el mismo criterio, sin tener en cuenta las condiciones geográficas, políticas y económicas del contexto, situación que genera inequidad y desigualdad por las prerrogativas que reciben las instituciones que sí han mejorado en los indicadores de calidad. Por lo tanto, el punto de partida es la educación como primer elemento de equidad social, pero no se puede concretar en Latinoamérica, debido a las grandes desigualdades e inequidades (Pérez, 2018).

Herrera y Builes (2015) afirman que “la calidad educativa en estos momentos está supeditado al relleno de requisitos en formatos, queda claro que la escuela está viviendo una ‘era de papel’, en la cual las instituciones educativas se han convertido en cumplidoras de tareas” (p. 302). Los maestros se convierten de esta forma en trabajadores de un sistema educativo operativo, sistemático, en el que pierden su principal rol en la sociedad, como sujetos políticos e intelectuales.

Frente al discurso economicista es necesario dejar claro que no existirá democracia real si en la sociedad solo se inserta y se produce sentido una minoría, es decir, que la cohesión social se logra solo si la exclusión es incluida, toda vez que “es el reconocimiento de que entre el Estado y el individuo existe la mediación de lo social, y que el mercado opera en condiciones sociales y culturales específicas” (Mejía, 2019, p. 69). Cabe además recordar las palabras de Freire (2015), relacionadas con el proceso de emancipación como maestros:

Creo que, como educadores progresistas, tenemos la responsabilidad ética de denunciar las situaciones de opresión. Estoy convencido de que es nuestro deber crear medios que ayuden a comprender las realidades políticas e históricas y originen posibilidades de cambio. Pienso que nuestro papel es desarrollar métodos de trabajo que, poco a poco, permitan a los oprimidos y las oprimidas denunciar su propia realidad (p. 183).

Las políticas educativas en Latinoamérica deben estar encaminadas a disminuir la inequidad y las desigualdades, no solo en términos de indicadores, sino teniendo en cuenta las dinámicas de una región con constantes cambios.

La clase invertida: una alternativa para la educación en pospandemia en Colombia

La tecnología digital, internet, y la inteligencia artificial son medios que tienden a transformarse en fines o a estar al servicio de poderes controladores e incontrolados. (Morin, 2020, p. 42)

Educación y pandemia en Colombia

La crisis mundial generada por la pandemia de la COVID-19 no solo ha causado grandes transformaciones en el sector de la salud, sino también en lo social, político, cultural, ambiental, económico y educativo. En cuanto a la educación, cuando se decretó el confinamiento y se cerraron las escuelas para dar inicio a un nuevo sistema de educación a distancia, los principales desafíos para el gobierno nacional eran lograr la conectividad de la mayor cantidad de hogares en el territorio nacional y disminuir la brecha de conexión entre el sector urbano y rural.

Para garantizar el derecho a la educación de todos los colombianos escolarizados, se decretaron vacaciones adelantadas durante el mes de marzo y abril de 2020, para realizar la planeación y los ajustes al sistema de educación a distancia. Sin embargo, un gran porcentaje de la población rural del país no contaba con acceso a internet ni con los dispositivos digitales para su utilización, lo que reflejó “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)” (Iglesias et al., 2020, p. 182). Como estrategia para solucionar esta problemática, se estableció el diseño de guías físicas que serían distribuidas por los territorios más apartados del país, además de suministrarlas a las familias que no contaban con conectividad en las zonas urbanas.

El modelo de educación a distancia se empieza a promover en el mes de abril de 2020, con la implementación de algunas plataformas digitales que permiten el uso de videollamadas, como es el caso de Google Meet, Microsoft Teams y Zoom. Sin embargo, los maestros no tuvieron la capacitación suficiente para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula de clase, lo cual se convirtió en un desafío para llevar a cabo su práctica pedagógica. Así lo aseveran Barreto y Arroyave (2020):

La educación colombiana está afrontando un proceso de actualización y transformación en la incorporación de las TIC, por ello

requiere del compromiso de sus profesores para responder a las características y necesidades de sus estudiantes, los cuales han nacido rodeados por una cultura digital. No se puede desconocer que se vienen haciendo esfuerzos significativos desde los ministerios de Educación y Comunicaciones de Colombia en materia de actualización de infraestructura tecnológica y capacitación docente, pero dado que los estudiantes ya están inmersos en ese ámbito, ello representa un desafío para el sistema educativo. (p. 91)

Los estudiantes del siglo XXI están catalogados como nativos digitales, y su aprendizaje puede posibilitarse a través de diferentes herramientas virtuales. Sin embargo, el sistema escolar cometió un gran error: tergiversó los principios de la autonomía estudiantil de la educación virtual y a distancia, y lo que hizo simplemente fue llevar los contenidos y competencias curriculares de la presencialidad a un formato digital. Parfraseando a Porlán (2020), los maestros continuaron tomando asistencia, realizando presentaciones de Power Point, distribuyendo videos explicativos de YouTube, realizando exámenes virtuales, en los que la copia entre los estudiantes era el factor común, es decir, estaban saturando a las familias de una gran cantidad de contenidos digitales sin un propósito concreto para el aprendizaje, lo que conllevó a aumentar la crisis emocional en los hogares colombianos.

La clase invertida: ¿un nuevo modelo educativo en pospandemia?

Con la implementación del modelo de alternancia, las escuelas nuevamente recibieron a la población escolarizada con las respectivas medidas de bioseguridad y el distanciamiento en las aulas de clase. Se implementaron modelos híbridos de educación a distancia y educación presencial: mientras unos estudiantes recibían la clase de forma física, otros estaban conectados de manera remota. Dicho modelo resultó poco efectivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de nuevo se saturó a los estudiantes de tareas digitales.

Para el año 2022, el gobierno colombiano vaticina la presencialidad total en todos los sectores productivos, incluyendo de igual forma el sector

educativo. Resulta imperativo entonces promover nuevos modelos de enseñanza, que posibiliten el aprendizaje significativo en los estudiantes, rescatando la implementación de las TIC en el aula de clase, es decir, la pandemia de la COVID-19 obligó a una alfabetización de maestros en el uso de las TIC, lo cual se debe seguir promoviendo en la enseñanza de los diferentes saberes disciplinares. De esta forma se propone el modelo de clase invertida o *Flipped Classroom*, la cual se define como

[...] una metodología de enseñanza-aprendizaje que se apoya en los recursos TIC, con el propósito de fomentar o desarrollar habilidades en los estudiantes más allá de las meramente cognitivas. Así, los estudiantes acceden a la información explicativa sobre un tema desde sus dispositivos móviles o de escritorio, previamente al desarrollo de la clase. Y la clase presencial se aprovecha para contextualizar el tema mediante la resolución de problemas en general. (Castañeda et al., 2019, p. 147)

La clase invertida posibilita la interacción de las TIC con el microcurrículo, permite la identificación de saberes previos y promueve la formulación de preguntas y el debate en clase. De acuerdo con de Alba, “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. Abrirse para la construcción del currículo en este futuro incierto, cada vez más presente” (2020, p. 293). En este sentido, la educación pospandemia permite la construcción de nuevas estructuras curriculares en la escuela.

El modelo de clase invertida requiere de un maestro que se apropie de las TIC, del currículo, comprometido con la enseñanza, que fomente la participación activa de los estudiantes. Debido a que exige muchos recursos y materiales elaborados por el profesor, sumados a la carga académica, las actividades de preparación de clase, las direcciones de grupo, la resolución de conflictos en el aula, y los horarios que tenemos en nuestro país y, en general, en los países latinoamericanos, es muy difícil que los maestros puedan cumplir con las

exigencias de este método (López, 2017). De esta forma, el modelo se convierte en un reto para los maestros del país que deseen implementarlo como piloto en algunas instituciones educativas y que sistematicen la experiencia para determinar los alcances que han logrado en el aprendizaje de los estudiantes.

En contextos universitarios y colegios privados, los maestros se adaptaron fácilmente a la implementación de las TIC en las aulas de clase. Según de Zubiria (2020), “lo que era una excepción, se volvió la regla, y en un tiempo breve, los profesores lograron continuar sus procesos educativos mediante plataformas para el trabajo sincrónico y desincrónico” (parr. 3). El modelo de clase invertida puede ser excluyente de algunos sectores sin conectividad o en el sector rural.

Según Montealegre (2020), “cuando se ubica el método en zonas rurales las posibilidades no son las mismas: la escasez de dispositivos tecnológicos e internet y la compañía de personas de poca formación académica, hace más difícil el proceso” (p. 185). Se insta de esta forma a promover políticas públicas para mejorar la conectividad y garantizar el derecho de las poblaciones rurales a la conectividad de calidad.

La nueva normalidad educativa en la pospandemia vislumbra una escuela con cambios en los modelos educativos, con la construcción de nuevos currículos, de manera que sea una escuela sostenible para las nuevas generaciones. Así, según Bravo, “lo que tenemos que hacer es perfilar una nueva normalidad, más en equilibrio con la naturaleza y que sea sostenible en el tiempo; por ello, es necesario cuestionar profundamente el marco social y económico en el que nos movemos” (2020, p. 283). La clase invertida es un desafío para la escuela, para los maestros y para el sistema educativo.

Conclusiones

La educación mundial se encuentra en crisis por los cambios generados por la pandemia de la COVID-19, por lo que resulta entonces imperativo el surgimiento de paradigmas que posibiliten repensar y reconstruir los procesos educativos en la escuela. Los ODS permiten potenciar la articulación de las

complejidades sociales, políticas y económicas con la educación, de manera que se generen políticas públicas educativas en torno al cumplimiento de los ODS.

El discurso sobre la calidad de la educación se debe reconstruir y encaminarlo hacia una educación de calidad, basándose en los principios de la educación popular como fundamento de la emancipación de los maestros al sistema neoliberal. Además, es necesario rescatar el principio de autonomía educativa que existe en los países latinoamericanos, para tener de esta forma una región plural, democrática, equitativa y participativa de las políticas educativas.

La clase invertida es un modelo de enseñanza y aprendizaje que se puede implementar como piloto en algunas instituciones educativas de carácter privado o público del país, que cuenten con buen porcentaje de conectividad, con maestros comprometidos con la enseñanza, con la intencionalidad de establecer nuevos planes curriculares. La interacción con las TIC posibilita la participación activa de los estudiantes en los diferentes contextos escolares y promueve el aprendizaje significativo y la investigación desde los entornos familiares. Se deben promover políticas públicas en el país para aumentar la conectividad y así disminuir la inequidad social que privilegia a los estratos altos de la población.

Estrategias didácticas

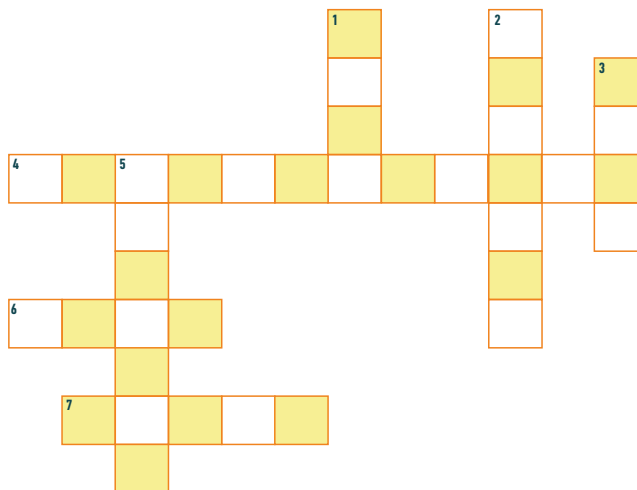
- 1 Relaciona diferentes actividades o proyectos que puedas vincular en el aula de clase, teniendo en cuenta tu área de formación, con los siguientes ODS: igualdad de género (ODS 5), energía sostenible y no contaminante (ODS 7), reducción de las desigualdades (ODS 10) y producción y consumo responsable (ODS 12)

Igualdad de género (ODS 5)	Energía sostenible y no contaminante (ODS 7)	Reducción de las desigualdades (ODS 10)	Producción y consumo responsable (ODS 12)

- 2 Según lo abordado en el texto, realiza un cuadro comparativo entre la clase tradicional y la clase invertida, analizando los siguientes aspectos: recursos, trabajo colaborativo, enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Aspectos	Clase tradicional	Clase Invertida
Recursos		
Trabajo colaborativo		
Enseñanza		
Aprendizaje		
Evaluación		

- 3 Resuelve el siguiente crucigrama, teniendo en cuenta los conceptos planteados en el acápite titulado “Calidad de la educación: un desafío para las políticas públicas latinoamericanas”.



VERTICALES

1. Índice Sintético de Calidad Educativa.
2. Es la que desarrolla en los estudiantes las competencias de aprendizaje, personales y sociales.
3. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.
5. Banco multinacional especializado en finanzas y asistencia. Su propósito declarado es reducirla.

HORIZONTALES

4. Involucran la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyando y movilizand recursos.
6. Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico.
7. Son evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el ICFES.

Referencias

- Barreto, M. y Arroyave, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En *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.
- Boff, L. (2014). Características del nuevo paradigma emergente. *Koinonia*. <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=676>
- 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, L., Hernández, H., Bravo, A. y Hernández, A. (2019). Clase invertida: integración TIC en el aula. En J. Díaz (Comp.), *Educación, ciencia y tecnologías emergentes para la generación del siglo 21* (pp.144-158). Universidad de Cundinamarca.
- Castañeda, L. F. (s.f.). «Los ODS son una marca muy poderosa»: Alejandro Gaviria. *Universidad de Antioquia*. <https://bit.ly/3B8Nvv7>
- 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. (2020, 9 de junio). El virus es un pedagogo que nos intenta decir algo, el problema es saber si vamos a escucharlo. *Ethic*. <https://ethic.es/entrevistas/boaventura-de-sousa-santos-coronavirus/>
- de Zubiria, J. (2019) ¿De qué hablamos cuando hablamos de calidad de la educación? En *XII Seminario taller internacional: “Por una educación de calidad en el Perú”* (pp. 4-9). Universidad de San Martín de Porres. <https://www.usmp.edu.pe/iced/pdfs/ponencias-seminario-taller-12.pdf>
- de Zubiria, J. (2020, abril 6). La educación en tiempos de cuarentena. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/opinion/articulo/la-educacion-en-tiempos-de-cuarentena-columna-de-julian-de-zubiria/661969/>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI editores.
- Herrera, M. y Builes, S. (2015). Reflexiones sobre el concepto calidad aplicado a la educación. *Plumilla Educativa*, (16), 286-306. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1612.2015>
- Iglesias, E., González, J., Lalueza, J. 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>
- Kuhn, T. S. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- López, M. (2017, Enero 9). Aula invertida o Flipped classroom. Educación, Habilidades competencias. *Skills 21*. <https://bit.ly/2CMp9vb>

- Martínez-Boom, A. (2019). ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y educapital. En C. Noguera-Ramírez y D. Rubio Gaviria (Comps.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 273-308). Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, M. (2019). Reinventar la transformación social y Los nuevos desafíos de la educación popular y los movimientos sociales. En *Acción social colectiva y pedagógica* (pp. 35-94). Universidad Oberta de Catalunya.
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dyckinson
- Montealegre, P. (2020). La clase invertida: método de enseñanza en la pandemia. *Neuronum*, 6(3),184-186. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/279/310>
- Morín, E. (2020). *Cambiamos de vía- Lecciones de la pandemia*. Planeta.
- Nussbaum, M. (2016). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Desarrollo sostenible. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE). (2000). Definición y Selección de Competencias (DeSeCo). OCDE.
- Portafolio. (2021, junio 24). Los seis ODS que verían afectado su cumplimiento por la pandemia. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/gobierno/objetivos-de-desarrollo-sostenible-en-colombia-que-no-se-estan-cumpliendo-por-el-coronavirus-553305>
- Pérez, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 193-213. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- 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/>
- Zarta, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula rasa*, (28),409-429. <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18>



Conclusiones

Nuestra escuela sigue necesitando con urgencia “leer” el momento histórico en el que se encuentra y utilizar las bondades del mundo actual para contrarrestar sus propias amenazas y retos. En todo caso, deberá acercarse a las realidades que le han conferido tradicionalmente un lugar privilegiado como espacio para el aprendizaje y para la formación del ser humano, considerando toda la complejidad que ello representa. El panorama es amplio, diverso y retador. No existen únicos caminos ni soluciones, solo el deseo de una escuela que se niega a ser inferior al reto que la sociedad le plantea, que se resiste a perderse en espejismos sin sentido y que tendrá que configurarse entre múltiples posibilidades. Se sugieren propuestas curriculares, educativas, pedagógicas, entre otras, que reconozcan los retos y demandas de la sociedad del conocimiento, pero que faciliten al tiempo un verdadero encuentro intercultural en el que la diferencia sea una posibilidad de enriquecimiento y transformación, en vez de un obstáculo o, mucho menos, un simple compromiso expresado en documentos legales, globales e institucionales, que en muchas ocasiones se convierten en letra muerta. Puede decirse que las políticas globales que se establecen para mejorar las condiciones en el planeta posibilitan pensar de forma global en aspectos locales, es decir, lo que se ha denominado pensamiento glocal. De esta forma, en la educación se puede promover el discurso del pensamiento glocal, para poder asumir esa nueva normalidad en los diversos procesos educativos de la pospandemia.

La humanidad asiste a una época caracterizada por la presencia de sociedades humanas como totalidades abiertas, dinámicas, complejas e inacabadas, sometidas a cambios, crisis y desafíos de manera frecuente. Ahora bien, las

actuales sociedades complejas y cambiantes exigen a los sistemas educativos adaptación permanente, de manera que la educación posibilite afrontar las demandas que impone un mundo diverso, intercultural y complejo. Resulta indispensable entonces que la interculturalidad y la inclusión estén contenidas en todos los documentos que orientan y dan vida a la acción educativa. Es necesario que estas trasciendan los referentes normativos y legales y se consoliden como ejes centrales en los procesos de planeación, ejecución, reflexión y valoración de las prácticas educativas. Así, es posible que se instaure una educación que a partir del diálogo intercultural y de saberes permita descubrir la identidad de cada uno de los estudiantes, en relación con la diferencia presente en la colectividad, y que además no solo permita conocer la historia y la cultura de los diversos grupos poblacionales, sino mantenerla en el tiempo como legado histórico y cultural. Será posible alcanzar este reto si desde la escuela se piensa al ser humano y a la sociedad como sistemas complejos y se instaure una educación en la que se teja el saber desde la complejidad, la pluralidad y la complementariedad.

No es sencilla la tarea formativa de la escuela, pues parece estar plagada de vericuetos, abismos y zozobra. Sin embargo, también parece poner al final del camino la esperanza como referente: no como una recompensa al final del trayecto, sino como un pretexto para avanzar, una utopía que, aunque lejana, mueve a quienes hacen posible la escuela en esa dirección. Es precisamente esa alusión al movimiento lo que permite pensar y repensar permanentemente la escuela y sus procesos. Lograr lo anterior obliga a la construcción de un referente compartido, uno tan loable, íntegro y polifónico, que todos puedan verse en él. Ese lugar de encuentro no puede ser otro que la cultura misma, bajo el entendido que las culturas son plurales. Se trata pues de una cultura con tal diversidad que genera dinámicas, diálogos y interrupciones en las que las interacciones de los individuos, sus saberes y encuentros toman formas diferentes en las prácticas sociales, entre ellas las escolares. De ahí que las discusiones alrededor de lo que pasa en la escuela no puedan desligarse de ese condicionamiento antropológico, que obliga a pensar la acción educativa en relación con el devenir, el otro y su singularidad. Es por lo tanto una construcción en la que

la reflexión por el saber y los sujetos escolares tiene como referente común la cultura y su diversidad. Esta característica abre la posibilidad para acercar la complejidad y la diferencia a la escuela, permitiendo que, de la mano del otro, sea posible acoger sus saberes y articularlos a las elaboraciones escolares que, a propósito de la enseñanza, elabora la escuela en el currículo. No es simple la tarea, pero es necesario que el hecho de dialogar sobre territorio, diversidad, multiculturalidad pase de ser un hito discursivo y se convierta en una praxis disruptiva, en la que la condición humana, en cualquiera de sus manifestaciones, es principio y fin de la escuela en tanto institución social.

Es claro el contrato que tienen las escuelas, que se traduce en compromiso y responsabilidad de los docentes, quienes desempeñan un papel mediador con pensamiento crítico y reflexivo para poder adaptarse al cambio y a las situaciones complejas que se presentan en la cotidianidad escolar y social. La actual pandemia, que aún no ha sido superada totalmente, requiere una adaptación para sacar lo mejor tanto de docentes como estudiantes y seguir avanzando por medio de la reinención. Cada día trae un compromiso y una posibilidad para continuar aprendiendo, observando, reflexionando y llevar a la práctica acciones transformadoras. No se pueden dejar atrás los valores; la pandemia también puede ser entendida como una enseñanza u oportunidad para comprender y valorar el mundo a nuestro alrededor. La construcción de una mejor educación y sociedad requiere de prácticas más humanas, en las cuales las personas pongan en ejercicio sus habilidades sociales para poder coexistir en términos de respeto, tolerancia y otros valores que permiten una construcción colectiva de conocimiento y sociedad.

La historia de Latinoamérica tiene dentro de sus esencias el conocimiento tradicional, construido por las comunidades originarias que han permitido su conservación a través de los años. Es por ello que la escuela debe incentivar una participación incluyente en la que logre visibilizar los derechos de estas comunidades que han sido sometidas y deslegitimadas por el Estado, y con ello valorar la interculturalidad de la que somos parte por pertenecer a esta tierra enigmática y maravillosa. La educación, por lo tanto, debe ofrecer las

herramientas necesarias para valorar las esencias culturales que se presentan en el día a día de las escuelas de nuestro continente, donde se ha privilegiado la escuela occidental, sin tener en cuenta su lengua, costumbres, cosmovisión y conocimiento ancestral. La propuesta más viable para cumplir con dicho objetivo es la construcción de currículos contextualizados con los que se reafirme la identidad propia de nuestra realidad, de nuestras culturas originarias. En este sentido, la labor docente debe promover y brindar los recursos y oportunidades a las comunidades vulnerables, como es el caso de las escuelas rurales, donde se puede potencializar una transformación social y valorar la vocación agropecuaria en este país, para así construir una sociedad justa socialmente y cerrar las brechas que se han evidenciado durante la pandemia. Es momento de reflexionar sobre el sentido de la escuela luego de la dura travesía que se enfrentó en tiempos de pandemia, en la que nos dimos cuenta qué tan importante es la escuela, luego de que no se pudiera asistir a ella. En ese sentido, se deben buscar nuevas formas de evaluación: una evaluación formativa de un currículo que fomente el aprendizaje significativo en estudiantes y docentes, con continuas retroalimentaciones que permitan la construcción de una nueva realidad social en la que todos sus miembros construyan su identidad, valoren sus esencias ancestrales, su historia y sobre todo construyan una escuela, una región y un continente con oportunidades y en la que todos, sin importar la manifestación cultural, seamos parte de una misma comunidad con un futuro esperanzador.

Es pertinente pensar que para avocar cualquier transformación en la educación se debe plantar desde el sentir y el clamor de los participantes, además de conocer sus necesidades y verlas como un medio y la vía sobre la cual trasegar en las tensiones e incertidumbres del mundo moderno. Las nuevas generaciones están ávidas de encontrar un mundo diferente, con la ilusión puesta en otras perspectivas que superen su realidad aminorada por letargos y angustias propias de luchas y productos no terminados, por lo que el desaffío va más allá del clamor de un cambio, y se dirige hacia una reingeniería educativa que provea y ajuste procesos, estructuras sociales y cognitivas. Por lo tanto, es importante resaltar el conocimiento, el valor por la cultura y la

formación integral del sujeto, para ser partícipe de esa construcción conjunta, proyectada al futuro, de la mano de los sujetos activos de un sistema educativo que no tiene más opción que reparar las fisuras, desigualdades y brechas que a lo largo de un proceso histórico se han creado. La posibilidad de acoger la educación como ese insumo fundamental para contrarrestar las diferencias, las desigualdades y las precariedades es un llamado a ejercer ese poder liberador para impactar un individuo que está integrado a un contexto que es diverso. No es coherente estructurar un sistema educativo sin una diferenciación clara, que comprenda las particularidades de cada población. Lo que se puede hacer es buscar una educación plural, para todos, atendiendo las necesidades de los otros, basada en una renovación que acoge lo intercultural y multicultural, en escenarios donde se pase del pesimismo de una estructura que muestra ser obsoleta a un camino que plantee acciones proyectadas desde la realidad y con la fuerza de un nuevo proyecto de educación.

La escuela es un tejido que se construye a partir de las experiencias de cada uno de los actores que la constituyen; se alimenta de sus saberes y sus voces, experiencias fortalecidas en la interpretación del complejo mundo que habitamos. Desde estas perspectivas diferentes se enriquece el currículo, se transforma, dinamiza y se abre paso a la construcción de horizontes que convocan a la unidad y a la transformación del territorio. A partir del reconocimiento de los saberes otros, de la identificación de las necesidades e intereses de la comunidad y de la comprensión de la realidad del contexto que permea la escuela, es posible construir un proyecto educativo incluyente, dinámico, integrador e intercultural. Ello es una provocación para que los líderes escolares convoquen a la participación y a la creación de espacios de reflexión que nutran el currículo y, en especial, lleguen al corazón de los escolares. Como escenario en el que se pasa gran parte del tiempo de la vida infantil y juvenil, la escuela se convierte en un lugar privilegiado para el ser humano, pues permite hacer posible el acto de compartir y estar en el encuentro con la alteridad, misma que constituye parte sustancial de la comunidad. Sin embargo, esta debe abrirse a otras alternativas de interacción, como las que se plantea a partir de las experiencias producto del COVID-19. Ello permite

avanzar no solo en el fortalecimiento de una ciudadanía crítica, sino también en la autonomía y el desarrollo de habilidades para la vida, de manera que el educando pueda aportar desde sus capacidades a la construcción de ese horizonte común-unidad posible.

La actualidad educativa y la comunidad planetaria requieren y están demandando educadores progresistas con espíritu crítico, con conciencia social y ecológica, amantes de su labor e interesados por el bienestar y futuro de sus estudiantes. A su vez, un educador maestro que lidere proyectos de cambio, no solo en el campo disciplinar en el que se desempeña, sino también a nivel institucional, comunitario y a nivel local, enfocados en la protección ambiental, centrados en una cultura verde, con propuestas de liderazgo que fomenten y fortalezcan las aptitudes de los estudiantes en estos temas. De igual manera, se requieren docentes y estudiantes que se piensen de manera colectiva, que apliquen principios comunitarios, evitando los miramientos particulares y egos restrictivos del progreso en equipo. Seres con la capacidad de reinventarse cada día, de acuerdo a las necesidades del momento y el contexto en que se desenvuelven; dispuestos a mantener una actitud dialogante, con actitud de cambio y emprendimiento, capaces de romper y reconstruir sobre ideas, paradigmas, métodos, metodologías y maneras que se tenían; proclives, en todo caso, a lograr las transformaciones que sean necesarias para el logro de objetivos. Resulta fundamental tener presente que la escuela debe fungir como ese motor transformador que está dispuesto a lograr cambios profundos y estructurales dentro de sus currículos, adaptándolos a las necesidades de los estudiantes, pero siempre con la mirada en el ser, centrado en la importancia de ese desarrollo biopsicosocial y en aras de potenciar ese aspecto psicológico, social y afectivo que tanto se necesita fortalecer sobre todo en la actualidad, especialmente después de estos hitos históricos como los de la pandemia de la COVID-19. En ese sentido, se vislumbra un trabajo arduo por parte de las escuelas y sus comunidades, para construir el ADN de la transformación y el cambio que les permita confrontar poderes hegemónicos y potencializar prácticas emancipatorias.



Sobre los autores

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 Universidad 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). Es coautor del libro *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia* (2021) de la Editorial Bonaventuriana. Actualmente es candidato a doctor 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: nisaro15@gmail.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. Es 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). Es coautora del libro *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia* (2021) de la Editorial Bonaventuriana

Actualmente es candidata a doctora 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

David Felipe Herrera Toro es licenciado en Educación Física y magíster en Administración de la Universidad de Antioquia. Se desempeña como docente de básica primaria en la Institución Educativa Aures de la ciudad de Medellín y como docente de cátedra en el Centro de Extensión del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Actualmente es candidato a doctor en Ciencias de la Educación, Cohorte-7, y se vincula a la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Correo electrónico: dapipeht@gmail.com

Paula Andrea Gómez Arcila es licenciada en Lenguas Modernas y magíster en Didáctica del Inglés de la Universidad de Caldas. Se ha desempeñado como docente de inglés en la Institución Educativa Camilo Mora Carrasquilla, y actualmente ejerce en la Institución Educativa Pedro Octavio Amado de la ciudad de Medellín. Actualmente es estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte-8, y se vincula a la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Correo electrónico: paulagomez.green@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. Es 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). Es coautor del libro *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia* (2021) de la Editorial Bonaventuriana. Actualmente es candidato a doctor 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. Es 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 Escritos sobre la biología y su enseñanza* (2015). Es coautora del libro *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia* (2021) de la Editorial Bonaventuriana. Obtuvo reconocimiento por el trabajo de grado meritorio de 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 candidata a doctora 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

Luz Niyereth Vásquez Acevedo es estadística Informática 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 IE 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/ Facultad de Educación Universidad de Antioquia (2020). Es coautora del libro *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia* (2021) de la Editorial Bonaventuriana. Actualmente es candidata a doctora 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

Andrés Felipe Lalinde Osorio es ingeniero Ambiental de la Universidad de Medellín y magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional. Es docente de química en la Institución Educativa San Lorenzo de Aburrá de la ciudad de Medellín. Actualmente es estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte-8, y hace parte de la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Correo electrónico: lalindecarax@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), “Competencias TIC del docente siglo XXI en educación superior”, en la revista *Espacios* (2018), y “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, 2020 y 2021. Actualmente, es profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura–Seccional Medellín. Además, es líder de la línea de investigación *Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo* y directora del Grupo de Investigación ESINED (Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación). Correos electrónicos: dora.arroyave@usbmed.edu.co, diarroyave@hotmail.com

Colección Perfiles

Sin duda, la multirreferencialidad representa una de las más importantes estrategias con la que los profesores cuentan para reconstruir y transformar las teorías y prácticas tanto educativas como curriculares y, en consecuencia, los aprendizajes de los estudiantes. 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 fundamentales: epistemologías emergentes, pedagogías latinoamericanas y educación siglo XXI. El sexto libro de la serie “Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo”, al igual que los otros, está dirigido a quienes forman y se forman como docentes, a quienes ejercen la profesión o la gestión de instituciones educativas y a investigadores del tema. Los autores del libro pertenecen al programa de Doctorado en Ciencias de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín.



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA



EB
EDITORIAL
BONAVENTURIANA
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA