Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo para abrir lugar a saberes otros

Compiladora

Dora Inés Arroyave Giraldo

Universidad de San Buenaventura



e-ISBN: 978-628-7524-08-8



Colección Perfiles

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo para abrir lugar a saberes otros

Dora Inés Arroyave Giraldo Compiladora

Medellín, 2022





Arrovave Giraldo, Dora Inés

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo para abrir lugar a saberes otros / Dora Inés Arroyave Giraldo (Compiladora); Edgar Alonso Vanegas Carvajal, Edwin Alberto Sánchez Hernández, Noelva Eliana Montoya Grisales, Gynna Lycseth Angarita Aldana, Jair Alberto Tobón Coronado, Jose Alberto Meza Aguirre, Leonardo Raúl Brito, Yeni Lorena Isaza Maya (Autores) -- Medellín: Editorial Bonaventuriana, 2022.

278 p. -- (Colección Perfiles)

Incluye referencias bibliográficas e-ISBN: 978-628-7524-08-8

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

370.7 A779

© Universidad de San Buenaventura



Colección Perfiles

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, para abrir lugar a saberes otros

Compiladora: Dora Inés Arroyave Giraldo.

Autores: Edgar Alonso Vanegas Carvajal, Edwin Alberto Sánchez Hernández, Noelva Eliana Montoya Grisales, Gynna Lycseth Angarita Aldana, Jair Alberto Tobón Coronado, José Alberto Meza Aguirre, Leonardo Raúl Brito, Noelva, Yeni Lorena Isaza Maya.

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.editorialbonayenturiana.usb.edu.co

Coordinación editorial: Daniel Palacios Gómez Asistente Editorial: Laura Daniela Arboleda Ramos Corrección de estilo: Daniel Hincapié Vargas Diseño y diagramación: Piermont S.A.S.

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: 978-628-7524-08-8

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

Noviembre de 2022



Contenido

Introducción	7
Capítulo I	17
Fundamentos éticos del currículo universitario:	
diálogos y tensiones	
Edgar Alonso Vanegas Carvajal	
Capítulo II	58
La evaluación como proceso en perspectiva	
de respuesta a la diversidad educativa	
Dora Inés Arroyave Giraldo	
Capítulo III	91
Los saberes cotidianos como una forma de producir	
sentido desde los territorios	
Jose Alberto Meza Aguirre	
Capítulo IV	113
La crisis como oportunidad de crecimiento	
educativo y social	
Edwin Alberto Sánchez Hernández	

Capítulo V	14
La escuela y su función humanizadora	
desde la complejidad	
Gynna Lycseth Angarita Aldana	
Capítulo VI	16
Conocimientos e interculturalidad como realidad actual Noelva Eliana Montoya Grisales	
Capítulo VII	19
Hacia la construcción de sentido social desde la	
apropiación del entorno. Una mirada desde la escuela	
Leonardo Raúl Brito	
Capítulo VIII	2
El sentido de la escuela que deseamos	
Yeni Lorena Isaza Maya	
Capítulo IX	23
Desafíos contemporáneos en la concepción	
del conocimiento: influencia del entorno social	
y pandemia	
Jair Alberto Tobón Coronado	
Conclusiones	20
Sobre los autores	2

Lista de Figuras

Figura	1.	Principio 1: clarificar la dimensión ética del currículo	33
Figura	2.	Principio 2: la universidad debe ser ética en sus prácticas	36
		cotidianas (coherencia)	
Figura	3.	Principio 3: diseñar currículos éticos	38
Figura	4.	Principio 4: la ética como componente transversal	42
		del currículo	
Figura	5 .	Diagrama de Venn de un modelo de convivencia	45
		para un currículo intercultural	
Figura	6.	Principio 5: dimensión intercultural del currículo	46
Figura	7.	Resultados deseados de los estudiantes y marco de 21CC	49
Figura	8.	Componente método en la didáctica como un sistema	74
		complejo	
Figura	9.	Niveles interdependientes del proceso de la evaluación	80
Figura	10.	Lo cotidiano como saber que emancipa	97
Figura	11.	De la escuela tradicional a la escuela intercultural	101
Figura	12.	El ciclo de una evaluación situada	106
Figura	13.	Enseñar a vivir desde la complejidad	145
Figura	14.	Elementos de la educación desde la interculturalidad	151
Figura	15.	Tensiones en la escuela humanista	157
Figura	16.	Conocimientos y pedagogía decolonial	176
Figura	17.	Experiencias y la diversidad desde lo global y lo local	182
Figura	18.	La educación como posibilidad de afrontar un cambio	186
		real hacia la solidaridad	
Figura	19.	Acciones de la complejidad y la valoración del entorno	198
Figura	20.	Entorno y principios para su aprehensión	203
Figura	21.	Currículo narrativo como oportunidad de integración	208
Figura	22 .	Comunidad de aprendizaje enfocada en la solución	220
		de problemas locales y nacionales	
Figura	23.	La escuela como espacio de diálogo y relación	225
		entre culturas	
Figura	24.	Mediación pedagógica para el aprendizaje y acceso	229
		a la información	

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 uno con diversos autores de capítulos y artículos académicos de la temática en cuestión.

Ahora bien, la justificación de la "multirreferencialidad" 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

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

teorías relacionadas con la educación [y el currículo], posibilitando 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 (2009) precisan:

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

Adicionalmente, el profesor Roberto Manero Brito (1997) 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, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 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. (p. 120)

Así las cosas, presentamos a ustedes "una lectura plural, desde distintos ángulos, de los objetos que se quiere (sic) 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

-

menos ideal" (p. 5).

de saber. Aquí hay una dificultad para el pensamiento: la heterogeneidad evidente entre las multirreferencialidades comprehensivas 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

los seminarios de línea que cada autor realiza; fecundando, en ese sentido, momentos de goce intelectual para complementar y establecer interrelaciones teórico-conceptuales desde otras perspectivas, y generar algunas construcciones epistemológicas y metodológicas para la línea de investigación *Estudios críticos sobre educación y currículo*.

Lo anterior, 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); 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 mogliches Anderssein)" (Leyva, 2005, p. 17); y finalmente, en el contexto de la COVID-19, con la convicción de que la pandemia es un "devenir histórico [que] nos arrastra, exponemos aquí unas ideas-guía y de propuestas para abrir caminos de transformación" (Morin, 2020, p. 49).

En consecuencia, en esta quinta edición de la obra "Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo", se exponen capítulos y autores con diversidad temática desarrollada 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, "Fundamentos éticos del currículo universitario: diálogos y tensiones", el autor Edgar Alonso Vanegas Carvajal (formado como licenciado en Filosofía y Teología, especialista en Pedagogía y docencia universitaria, y doctor en Filosofía con énfasis en ética-bioética) analiza el lugar que ocupa la ética en el currículo, y la necesidad de establecer interacciones

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).

entre ambos campos del saber para garantizar una educación en valores real y efectiva. Para ello, plantea argumentos para dar posibles respuestas a interrogantes como: ¿qué significa declarar que la ética se constituye en fundamento del currículo?, más aún, ¿por qué es necesario que el currículo se plantee la cuestión ética desde sus fundamentos mismos? Y ¿cuál es el papel del currículo en la formación de profesionales éticos y ciudadanos de cara a los retos y desafíos que nos plantea la sociedad actual? A modo de conclusión, determina que ética y currículo configuran puntos nodales de connotaciones complejas que requieren relaciones en por lo menos tres niveles o principios: el personal o principio de equilibrio; el social o principio de alteridad; y el mundial o principio planetario, con el fin de transitar de lo local a lo global como ciudadanos del mundo y así avanzar hacia mayores niveles de convivencia social.

En el segundo capítulo, "La evaluación como proceso en perspectiva de respuesta a la diversidad educativa", 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) señala que vivimos en una sociedad pluricultural, diversa, mediática, técnica y globalizada que marca constantemente nuevos desafíos a los que no pueden ser indiferentes ni la educación, ni su proceso intrínseco de evaluación. Este último debe fundamentarse y llevarse a la práctica sintonizado con los retos que conllevan la diversidad y la inclusión educativa. Actualmente la evaluación se usa para analizar, en forma global, los logros, las dificultades o las limitaciones de un estudiante, así como las causas y las circunstancias que, como factores asociables, inciden en su proceso de formación; de esta manera, constituye una guía u orientación para un proceso pedagógico incluyente, pues ciertamente se evalúa para decidir la práctica y se actúa como fruto de la evaluación. En consecuencia, plantea la evaluación como un proceso que responde a la diversidad educativa, y que implica la posibilidad de un mejoramiento continuo en el proceso de aprendizaje de cada sujeto en formación y en el proceso de enseñanza de cada acompañante, asesor, tutor y/o profesor. Para tal efecto, presenta cuatro niveles de evaluación: la "autoevaluación", la "coevaluación", la "heteroevaluación" y la "interevaluación". Estos niveles, en su proceso dinámico e interrelacionado, comprenden la evaluación de una manera íntegra, integral e integradora para los actores del proceso formativo.

En el tercer capítulo, "Los saberes cotidianos como una forma de producir sentido desde los territorios", Jose Alberto Meza Aguirre (formado como licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes y magíster en Ciencias de la Educación) discurre sobre la educación que se ofrece en los territorios, de acuerdo con el diálogo de saberes y discusiones alrededor de nuevas construcciones epistemológicas desde las ciencias, la educación, la pedagogía y la investigación. En este sentido, procura, desde la reflexión teórica, volver la mirada sobre los saberes construidos en los territorios a través de sus habitantes, que se convierten en los principales actores de los conocimientos polisémicos que implican la resignificación de la cultura y los saberes cotidianos de las ruralidades y las periferias. Por su puesto, afirma el autor, es necesario tensionar las relaciones desiguales que se producen entre la educación academicista, intelectual —con afanes de desarrollo— y los saberes que se entretejen en las comunidades para el buen vivir, la conservación de sus prácticas culturales y los modos de aprender al interior del territorio.

En el cuarto capítulo, "La crisis como oportunidad de crecimiento educativo y social", el autor Edwin Alberto Sánchez Hernández (formado como licenciado en Lenguas Extranjeras, y magíster en didáctica del inglés para el aprendizaje autodirigido) afirma que los cambios culturales, sociales y políticos, al igual que la evolución en el mundo de la ciencia y la tecnología, exigen una revolución educativa que favorezca una participación más activa por parte de los estudiantes. Sugiere que la reflexión puede llevar a la implementación de acciones que logren el bien común sobre bases de valores y participación ciudadana, en la que los educadores desempeñan un rol mediador que minimiza la desigualdad e incrementa el reconocimiento de la individualidad y lo colectivo como parte fundamental para una mejor calidad de vida. Pero considera que esto requiere la consolidación de la escuela como espacio de diálogo y debate que permite la construcción de aprendizaje, lo que implica modificar la cultura escolar hacia principios innovadores basados

tanto en acción grupal como individual. Expone que de esta manera se puede lograr una reconstrucción de modelos de educación que inviten a soñar, proyectar y materializar instituciones educativas más humanas y equitativas, que se caractericen por una educación verdaderamente pensada para la construcción de una sociedad más inclusiva, donde se pueda dar garantía de opciones y oportunidades para que todas las personas tengan acceso a una buena formación académica, humana, social e integral. Por lo tanto, refiere que es urgente transformar la crisis de la actual pandemia en oportunidad de cambio a partir de la ejecución de acciones sistémicas que sean el resultado de pensamiento crítico a favor de la reconstrucción de múltiples formas de escolarización y diversificación en la pedagogía.

Gynna Lycseth Angarita Aldana (licenciada en Química, especialista en Ciencia y Tecnología de Alimentos y magíster en Educación), en el quinto capítulo, "La escuela y su función humanizadora desde la complejidad", muestra cómo diversas funciones y tareas han sido asignadas a la educación, y puntualmente a la escuela. Entre estas funciones está su actividad humanizadora, que, si bien puede parecer utópica, se hace realidad en la medida en que la escuela retoma el análisis y la vivencia de diversos principios, entre los que se destacan: la epistemología de complejidad y los elementos que argumentan su importancia en la escuela, las interacciones, las relaciones y el mundo, en un contexto de multidimensionalidad e interculturalidad; y, actualmente, los aprendizajes que para el sector educativo ha dejado la pandemia por la COVID-19. Reconoce que, tal vez, el principal aporte es la centralidad que se ha dado a la escuela, al reconocer la necesidad de pensar la educación en y desde esta, y al retomar los fines humanizadores que traía olvidados de tiempo atrás. En ese sentido, asume la escuela como el "otro espacio" donde los estudiantes aprenden a vivir, es decir, fortalecen las capacidades básicas para la vida; sin dejar de lado el sentido de su multidimensionalidad y la interculturalidad del territorio y la sociedad. Aspectos, en todo caso, que se sobreponen al currículo definido desde los estándares, libros y contenidos, y a la evaluación como medio exclusivo de control.

En el sexto capítulo, "Conocimientos e interculturalidad como realidad actual", Noelva Eliana Montoya Grisales (licenciada en Educación Física y magíster en Ciencias de la Educación) reflexiona acerca de los diversos tipos de conocimientos y saberes que pululan en un mundo anclado en la multiculturalidad y la diferencia, donde lo global, más que una fusión o amalgama, implica el encadenamiento de múltiples realidades, que brindan la posibilidad de entendernos en la diversidad. El capítulo discurre sobre el conocimiento de orden hegemónico frente a otros tipos de conocimientos aferrados a sus territorios. Afirma que estos últimos han de tenerse en cuenta en propuestas de orden curricular de tipo multicultural. Finalmente, hace énfasis en la situación actual derivada de la pandemia que, aunque común en esta aldea mundial, ha implicado distintas posturas frente al cambio y la proyección de cada uno de los pueblos que la ha enfrentado. Estas distintas posturas, sobre el cambio y la proyección, suponen la necesidad de un diálogo multicultural en el que diversas voces sean escuchadas.

En el séptimo capítulo, "Hacia la construcción de sentido social desde la apropiación del entorno. Una mirada desde la escuela", Leonardo Raúl Brito (licenciado en Español y Literatura y magíster en Pedagogía) expone una reflexión acerca de la comprensión del entorno en aras de la construcción de sentido social del sujeto estudiante. Desarrolla el tema de las "Oportunidades de la complejidad", presentándola como un paradigma potente, capaz de articular conocimiento, entorno y escuela. Seguidamente, aborda "Los principios para la apropiación del entorno", donde sugiere unos principios de reciprocidad que tienen como finalidad educativa la aprehensión del entorno; finalmente expone "La escuela como esfera del sistema social", señalando cómo la noción de entorno en el ámbito escolar sitúa a la escuela en medio de una serie de tensiones políticas, económicas y culturales que han de ser desentrañadas. Además, propone el currículo narrativo como una posibilidad de integración contextual y concluye esencialmente, que el valor de la experiencia del sujeto en sus entornos, así como el de sus prácticas sociales, es relevante en la medida que el conocimiento, producto de esas interacciones, permite el cuestionamiento de las representaciones sociales que sostienen algunas relaciones problemáticas.

En "El sentido de la escuela que deseamos" —octavo capítulo—, Yeni Lorena Isaza Maya (ingeniera de Alimentos y magíster en Ciencia y tecnología de alimento) expresa que en épocas de crisis se hacen evidentes situaciones que promueven cambios profundos, tal es el caso de la necesidad urgente de usar apropiadamente la tecnología como recurso de aprendizaje en épocas de gran auge y avances de la misma, de comprender el conocimiento como algo complejo y de fortalecer la relación entre las diferentes culturas. Todo esto teniendo en cuenta los saberes propios o ancestrales, que poseen gran riqueza cognitiva, e incluso son la base de innumerables descubrimientos y avances en ciencia y tecnología. Por ello, realiza un análisis de aspectos relacionados con tres ejes: la pluralidad del conocimiento, la posibilidad de un lugar digno para todos y la accesibilidad a la información. Luego de dicho análisis, concluye que se debe reconsiderar el sentido de la escuela como aquel espacio que va más allá de lo físico, en el que se dan procesos no solo académicos sino también de relaciones sociales, como espacio de resignificación de los actores involucrados en el proceso educativo, y con el aprovechamiento de los recursos puestos a disposición del aprendizaje en todo momento y lugar.

Finalmente, en el noveno capítulo, "Desafíos contemporáneos en concepción del conocimiento: influencia del entorno social y pandemia", Jair Alberto Tobón Coronado (ingeniero en Electrónica y magíster en Educación) pone de manifiesto que la concepción de la educación en América Latina ha presentado constantes cambios en miras a mejorar la calidad de la misma, por lo que se han gestado varias reformas al sistema educativo, las cuales han contemplado cambios tanto del ente controlador de los procesos relacionados con la formación, como del ente que destina los recursos humanos y económicos para el proceso de enseñanza en niveles de escolaridad básicos. Sin embargo, afirma que esta constante variación no ha sido el único reto al que se ha enfrentado el sistema educativo. En los últimos años, la pandemia ha forzado un replanteamiento general que ha ido desde la forma en que se enseña hasta los conceptos que se necesitan para que el estudiante sea un ciudadano crítico y con bases académicas adecuadas para afrontar su realidad. En ese sentido, considera que los retos emergentes no han sido exclusivamente para

los docentes, sino, también, para la sociedad. Específicamente, los estudiantes se han visto en la necesidad de replantear su proceder para no dejar de lado aspectos relevantes como la socialización y la contextualización de conceptos; todo esto debido a retos causados por factores externos como lo ha sido la pandemia por la COVID-19 en sus momentos más álgidos. En esencia, el capítulo aborda, de manera crítica y reflexiva, algunos de los retos que debe afrontar el sector educativo a partir de la relación de factores dinámicos que influyen en la formación de sujetos íntegros.

Con la serie "Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, para abrir lugar a saberes otros" se pretende, como dice Michel de Certeau (1999), "abrir los posibles" (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 tal razón, se presentan al final de cada capítulo, a excepción del primero por ser capítulo de apertura, estrategias didácticas para que el lector 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.
- Arroyave, G. D. (2021a). Seminario de línea I: estudios críticos sobre educación y currículo. Guía de estudio y trabajo. Universidad de San Buenaventura.
- Arroyave, G. D., (2021b). Seminario de Línea III: estudios Críticos Sobre Educación y Currículo. Guía de Estudio y Trabajo. Universidad de San Buenaventura.
- Carrillo, F. I. y Reyes, C. M. (2009). Educación y multirreferencialidad. Revista de Educación Universidad Granada, 22(1), 11-26.

- Certeau, M. (1999). La cultura en plural. Ediciones Nueva Visión.
- Hernández-Pérez, J. y Cuevas-Ramírez, L. (2017). Formar en investigación desde una perspectiva multirreferencial. *Cinzontle*, 9(19).
- Leyva, G. (2005). La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica. Anthropos Editorial.
- Manero, R. (1997). Multirreferencialidad y conocimiento [ponencia]. Segundo Taller sobre Multidisciplina en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, Ciudad de México, México. https://publicaciones.xoc.uam. mx/resumen_articulo.php?id=919
- 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). Ediciones UTMACH.
- Morin, E. (2020). Cambiemos de vía. Lecciones de la pandemia. Ediciones Paidós.
- Vázquez, B., y Pérez, C. (2009). Nuevas identidades otras ciudadanías. Revista de Ciencias Sociales, 15 (4), 653-667.

Capítulo I Fundamentos éticos del currículo universitario: diálogos y tensiones*

Doctor en Filosofía con énfasis en ética-bioética por la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Docente del doctorado en Ciencias de la Educación y miembro de la línea de investigación Estudios críticos sobre educación y currículo en la Universidad de San Buenaventura, Medellín.

Correo: edgar.vanegas@usbmed.edu.co
Orcid: 0000-0001-6124-3944

Edgar Alonso Vanegas Carvajal

*Tema presentado como ponencia inaugural en el VI Coloquio "Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo" organizado por la línea de *Estudios críticos sobre educación y currículo* del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. El evento fue realizado el día 16 de septiembre del año 2021.

Introducción

 ${f P}$ ara resolver los interrogantes de ¿qué significa declarar que la ética se constituye en fundamento del currículo?, más aún, ¿por qué es necesario que el currículo se plantee la cuestión ética desde sus fundamentos mismos? Y ¿cuál es el papel del currículo en la formación de profesionales éticos y ciudadanos de cara a los retos y desafíos que nos plantea la sociedad actual?; se proponen cuatro momentos: el primero, clarificación de términos que acotan las categorías de ética y currículo; el segundo, exposición de la crisis ética y axiológica de la sociedad actual —misma que constituye retos y desafíos a los procesos curriculares— en la que además se aborda la ineludible relación entre ética y currículo; en el tercero, se esbozan cinco principios éticos que fungen como fundamentos del currículo; y en el cuarto escenario, a modo de conclusión, se establece el compromiso ético del currículo universitario en la formación ética, democrática y ciudadana de nuevas generaciones. Materiales y métodos: al tratarse de un tipo de estudio investigativo en el campo de las ciencias de la educación, el abordaje metodológico no es ni inductivo ni deductivo, sino que goza de la circularidad propia de la hermenéutica crítica propuesta por Habermas (2002) y Apel (1985), que combina lo documental y lo experiencial permitiendo dialogar críticamente con los textos y los contextos. Se concluye que ética y currículo son dos campos de estudios imbricados en la consecución de formar mejores ciudadanos para los actuales momentos de crisis ética en que vivimos; la ética y el currículo configuran puntos nodales de connotaciones complejas que requieren relaciones en por lo menos tres niveles o principios: el personal o principio de equilibrio; el social o principio de alteridad; y el mundial o principio planetario, con el fin de transitar de lo local a lo global como ciudadanos del mundo y así avanzar hacia mayores niveles de convivencia social.

Encuadre

Las ciencias de la educación (la antropología, la filosofía, la epistemología, la sociología, la pedagogía, la psicología del desarrollo y del aprendizaje, la ciencia y la tecnología) están contribuyendo de manera importante a la educación. También la ética, la moral y la axiología están aportando nuevos fundamentos al currículo. En efecto, en los últimos años, vienen generando nuevas interpretaciones, nuevos escenarios y nuevas dinámicas orientadas a propiciar los cambios que la educación requiere para avanzar hacia una necesaria transformación sociocultural en el siglo XXI. Al decir de Noguera (1991), por décadas, quizás desde finales del siglo XIX, los vínculos entre ética y currículo fueron impertinentes o, por decir lo menos, irrelevantes, quizás por la separación entre "disciplinas científicas" y "disciplinas especulativas". Sin embargo, este problema parece superado actualmente, y tanto la ética como las otras disciplinas mencionadas ayudan, no solamente a encauzar los procesos educativos y curriculares, sino que, además, le dan fundamento para una mayor consecución de los fines educativos. Así como en la década de los ochenta, el llamado Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC), hizo evidente la necesidad de una fundamentación ética desde el saber pedagógico, también hoy las actuales circunstancias de crisis social en Colombia y en la región ponen de nuevo en la agenda educativa la necesidad de fundamentar la dimensión ética del currículo, pues como lo expresa Morin (2006):

La ética no puede escapar a los problemas de la complejidad. Y esto nos conduce a concebir la relación entre conocimiento y ética, ciencia y ética, política y ética, economía y ética [y por supuesto educación y ética] [...] La ética es compleja porque es a la vez una y múltiple. Unifica en su tronco común y diversifica

en sus ramas [...] y porque reconoce la complejidad del bien y la complejidad del mal. (pp. 17-207-219)

Por esto es pertinente identificar los fundamentos éticos del currículo; fundamentos que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en sucesivas conferencias, informes y foros, ha venido denominando como "la dimensión ética de la educación"¹, con el fin de poder establecer vínculos entre ambos campos del saber², y así garantizar una educación en valores real y efectiva. Ahora bien, desde el punto de vista epistemológico, ética y currículo se pueden entender según Bourdieu y Wacquant (2005) como campos de indagación complejos³, desde el sentido mismo y desde sus propias intencionalidades; así que, un esfuerzo por relacionar estos dos saberes reclama claridades conceptuales y delimitaciones. Por tanto, parece importante comenzar por precisar, una vez más, qué se entiende por ética y qué por currículo, para así poder establecer relaciones entre ambos campos del saber y posteriormente precisar la dimensión ética del currículo.

¹ Concretamente, la conferencia mundial de 1998 sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe y el informe de la UNESCO de 1996. Este último, habla de "tres dimensiones de la educación, es decir, la ética y cultural, la científica y tecnológica, y la económica y social" (Delors et al., 1996, p. 4).

² Un campo puede entenderse como un espacio multirreferencial donde "cada campo goza de una autonomía relativa que está en relación con la complejidad y el grado de desarrollo del mismo. Supone entonces considerar y definir intereses específicos [...] El grado de autonomía de cada campo está en relación con su peso específico en ese contexto de interdependencia. Por eso decimos que las leyes de funcionamiento propias del campo actúan mediatizando la influencia de los demás campos" (Bourdieu y Waquant, 2005, p. 66).

³ Complejidad del latín complectere que significa trenzar, enlazar e interrelacionar. Morin (1998) la define como "el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así que la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre" (p. 32).

Ética

Desde su etimología griega, ética hace referencia a ethos, para significar oikos, residencia, morada, lugar donde se habita o donde se está; en este sentido la ética es la relación que se establece entre la casa y quien la habita, de donde emerge la idea de ética como costumbre, forjar el carácter, formar la conciencia, y fijar hábitos. Los romanos se referían a ethos como mos-more-moris para hacer referencia a normas, creencias, morada y costumbres asumidas consuetudinariamente que guían el modo de actuar de las personas, y que permiten hacer valoraciones de tipo correcto-incorrecto, bueno-malo. En este sentido, Vanegas et al. (2020) conceptualizan ética y moral del siguiente modo:

Podemos decir que ética y moral se utilizan indistintamente como sinónimos, pues ambos conllevan valores, normas y actitudes, pero en la evolución de los términos se han creado matices: con ética se hace referencia al estudio o reflexión sobre el actuar de las personas, es decir, es un estudio racional sobre la moral, mientras que la moral está más relacionada con normas, creencias, costumbres, valores de las personas en una sociedad determinada; así, la moral distingue lo bueno de lo malo. (p. 306)

Pero ¿por qué hablar de ética y no de moral, en el currículo?, ¿acaso no designan lo mismo estos dos conceptos? Dejando de lado los asuntos etimológicos, interesa la ética en el currículo y no la moral porque la ética no se preocupa por establecer normas particulares; su preocupación es decantar principios, establecer marcos referenciales, plantear preguntas y perspectivas de análisis y realizar reflexiones que van más allá de una moral, es decir, de una costumbre, un hábito cultural o una norma particular. De allí que la ética se comprenda, en términos más generales y sirva para fundamentar el currículo, como reflexión sobre la moral. En esta línea Morin (2006) también prefiere la categoría de ética sobre la de moral y, además, le pone apellido al hablar de:

La ética compleja que se inscribe en un bucle de religación en el que cada instancia es necesaria para las otras: antropología-epistemología-ética [...] El progreso ético solo puede efectuarse en el enraizamiento, el desarrollo, la sinergia de dos conciencias: la conciencia intelectual, la conciencia moral. (p. 218)

Así que la ética tiene la virtud de unificar en la diversidad, es decir, que es unidad en la pluralidad: unidad, porque es la ética de la especie humana planetaria, para todos, y plural, porque reconoce la complejidad y diversidad humana en su contexto. Pero la ética compleja no es la panacea, sino que sigue siendo frágil, puesto que, como dice Morin (2006):

Es una ética que encuentra sin cesar la incertidumbre de la contradicción en su seno [...] Es vulnerable al miedo, a la cólera, al desprecio, a la incomprensión [...] Está desarmada de cara a la ciencia, a la técnica, a la política [...] La ética compleja necesita una reforma de la mente y una reforma de vida para consolidarse y desarrollarse. (p. 219)

Consecuente con lo anterior, el mismo Morin (2006) ve la necesidad de distinguir ética y moral: "'ética' para designar un punto de vista supra o meta-individual; 'moral' para situarnos en el nivel de las decisiones y la acción de los individuos" (p. 19), pero, en todo caso, resalta la interrelación que existe entre los dos términos, puesto que finalmente quieren responder a la pregunta: ¿cómo hacemos para vivir juntos? De esta manera, "la ética compleja contiene en sí, como ingrediente indispensable, el pensamiento y la antropología complejos -la trinidad humana individuo/sociedad/especie, -la triunicidad psíquica pulsión/efectividad/razón, las antinomias sapiens/demens, faber/mythologicus, aeconomicus/ludens, prosaicus/poeticus" (Morin, 2006, p. 217).

Currículum

También la categoría de currículo reclama claridades y delimitaciones. En el devenir propio del concepto siempre ha estado ligado a la idea de planes de estudio, selección de contenidos, esto es, al orden de lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender (sobre todo en los países angloparlantes);

su conceptualización, al igual que la de la ética, sigue siendo problemática. En efecto, Stenhouse (1975), en su clásico libro An introduction to curriculum research and development, dice que "el currículo es un asunto problemático" (p. 15 [traducción propia]). De manera similar, Iafrancesco (2003) afirma que "el problema del currículo no está resuelto y que es muy difícil definirlo, aunque podamos conceptualizar sobre él" (p. 24). Por su parte, López et al. (2017) "resaltan el carácter polisémico que comporta la noción de currículo, pues existen diferentes planteamientos entorno a la concepción del mismo" (p. 118). Arroyave (2020b) plantea que no existe una única acepción de currículo, pues el concepto es bastante elástico y su conceptualización está supeditada a variables como momentos históricos, contextos geográficos, enfoques pedagógicos y/o teorías curriculares. También Díaz (1989) plantea diversas concepciones de currículo:

Como campo técnico; como campo teórico desde la pedagogía industrial (USA); como la vida de las aulas (currículo oculto); espacio que articula problemas de construcción de la ciencia, apropiación del conocimiento y formas de transmisión en las aulas; como dimensión política-académica, desde la Pedagogía Crítica; y como epistemología invasora. (p. 20)

Pese a lo anterior, no se puede desconocer avances significativos que se han venido dando, sobre todo a partir de la década de los setentas, en la concepción de currículum; pues desde que el concepto fue utilizado por primera vez en la escuela por Franklin Bobbitt (1924) en How to make a curriculum, hasta los trabajos ya canónicos de Stenhouse (1975), Anderson y Faust (1973), Zabalza (1997, 2016), Sacristán (1991, 2011), Magendzo (1996), y Campo y Restrepo (1999); incluidos trabajos realizados en Colombia como los de Aristizábal (2008), Garzón et al. (2010), Montoya (2016), López et al. (2017) y Arroyave (2020a), se han hecho contribuciones significativamente importantes a esta categoría.

Para efectos de esta comunicación, y sin descuidar el riesgo y la responsabilidad que conlleva definir conceptos, se va a entender el currículum

como el constructo nodal que guía y da sentido a los procesos educativos, puesto que involucra propósitos, contenidos, programas, programación⁴, valores, metodologías, evaluación, medios y metas en conexión con el entorno social-cultural y ético-político que rodea a la comunidad educativa, basado en un sistema axiológico previamente establecido por la comunidad educativa y declarados en los documentos estratégicos. En este sentido, López (2001) dice que una forma de conceptualizar el currículo es "como el proceso de selección, organización y distribución del conocimiento considerados válidos para alcanzar los propósitos de formación" (p. 56). De modo similar, Zabalza (2016) concibe el currículo bajo la idea de proyecto formativo integrado, lo que quiere decir que:

[Para] el profesor como profesional del currículum implica ir más allá de ser un 'profesional de la enseñanza' [...] El profesor no sólo enseña su materia (lo que reduce su materia a unos contenidos específicos y un aula), sino que desarrolla un currículum (es decir integra su trabajo a un proyecto formativo global del que él mismo es responsable como miembro de un equipo docente y de una institución). (p. 18)

Esto quiere decir que todo currículo trata de dar sentido y coherencia al itinerario formativo que recorren los estudiantes a lo largo de su escolaridad, a partir de principios filosóficos, axiológicos, epistemológicos, pedagógicos

⁴ Es necesario diferenciar programa y programación. Programa hace referencia a las directrices generales emanadas de poderes centrales (Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, etc.) y que están presentes en documentos oficiales de carácter nacional o regional que indican objetivos, contenidos, etc. y que se deben desarrollar en un determinado nivel académico. Por ejemplo, cuando se presenta una renovación de registro calificado se aprueba un nuevo programa académico. En cambio, hablamos de programación o contenidos programáticos para referirnos al plan de curso específico de un curso desarrollado por los profesores a un grupo de estudiantes concreto, en una situación específica. Ahora bien, programa y programación no son conceptos excluyentes, sino que por el contrario son complementarios y el segundo es la aplicación y concreción del primera; entre ambos constituyen el llamado proyecto curricular de aula (Zabalza, 2016).

y ético-políticos, y que articula el proyecto de vida del estudiante con el proyecto institucional, y a este con el proyecto socio-cultural. La idea de currículo de Zabalza (2016) está en coherencia con la propuesta de Campo y Restrepo (1999), y son tenidos en cuenta para fundamentar la línea de investigación Estudios críticos sobre educación y currículo del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, cuando Arroyave (2020b) declara que:

El currículo como lo propio de la entidad educativa es el aspecto mediador entre el proyecto educativo que responde de una manera u otra al proyecto histórico social de la comunidad en donde está inserta la organización y las acciones que allí o desde allí se realizan entre maestros y alumnos a través de cualquiera de las múltiples modalidades de aprendizaje-enseñanza. (p. 61)

Llama la atención de esta conceptualización el papel de mediación que se le da al currículo como articulador entre proyecto educativo (institución), proyecto histórico social de la comunidad (contexto) y la relación maestro-estudiante (modelo pedagógico). Así mismo, Foronda y Arroyave (2019) conciben el currículum como:

todo aquello que acontece y afecta a las comunidades educativas con el objetivo de alcanzar los fines de la educación. Es un conjunto de intenciones colectivas enmarcadas en un contexto y en una cultura en particular, y debe convertirse en acciones para la transformación de los procesos de enseñanza, las instituciones y los contextos mismos. (p. 177)

Dicho de otra manera: la importancia del currículum en la escuela —esta categoría es utilizada en sentido amplio— radica en que toma como punto de partida el proyecto sociocultural, lo organiza, lo selecciona y lo expresa en términos formativos, a través del proyecto institucional, para que el estudiante los asuma y desarrolle capacidades y competencias. Estas conceptualizaciones suponen una comprensión dinámica y abierta del currículo, en el sentido

de que no se limita a unos contenidos programáticos, a un plan de estudios o una malla curricular, sino que planear el currículo implica, además de lo anterior, diseñar las experiencias educativas de los estudiantes con todo lo que esto implica.

Así las cosas, el currículo se concibe como proyecto nodal, transversal e integrador, no solo en la triada sociedad-cultura-escuela, sino también al interior del mismo discurso educativo al configurarse como un campo diferenciado con relación a la didáctica y a la pedagogía. En términos de Aristizábal (2006):

el currículo es un campo de interfase o intermediación entre la pedagogía y la didáctica. Esta es la razón por la cual hablamos de relación y no de diferencias entre pedagogía, currículo y didáctica [...] Este concepto nos permite superar la confusión causada por la invasión del campo curricular dentro de los campos pedagógicos y didácticos. (p. 48)

En definitiva, el currículo como constructo nodal se hace realidad a través de un proyecto formativo integrador que relaciona los distintos proyectos: de vida, institucional y social. En este sentido, Zabalza (2016), al conceptualizar el currículo, pone su centro de rotación en la idea de proyecto formativo integrador donde se refuerzan las estructuras de integración, que denotan concatenación y continuidad entre los diversos niveles a partir de principios pedagógicos, éticos y políticos. Este sentido de currículo busca superar la idea de un currículo meramente tecnicista e instrumental, como una secuencia débil entre distintas áreas o disciplinas autónomas que se suceden unos a otros sin ninguna conexión e impacto real en la comunidad educativa.

Problematización

Cuando se hace un análisis de coyuntura como el que se vive actualmente en Colombia, se cae en la cuenta de que uno de los problemas fundamentales del mundo es la llamada crisis ética. Con esto nos referimos a la crisis de valores, la descomposición social, el desfalco de las arcas públicas, las distintas formas de corrupción, el engaño, el desprecio por el otro y la falta de empatía que denota un descenso moral de la sociedad y que cada autor caracteriza de distinta manera. Por ejemplo, Maturana y Verden-Zöller (1993), como el desconocimiento de la biología del amor; Honneth (1997), como formas de menosprecio; Keown (2004), como la slippery slope⁵ (pendiente resbalosa); Morin (2006), como la crueldad del mundo y la crueldad humana como expresión de la complejidad del mal; Lipovetsky (2006), como la era del vacío y el imperio de la seducción y del consumismo; Savater (2007), como enfermedad moral; Nussbaum (2010), como crisis de las humanidades en el currículo; Bauman y Donskis (2015), la llaman "adiaforización"⁶; y Byung-Chul Han (2017), como sociedad del cansancio, del sujeto del rendimiento y la hiperinformación.

En consecuencia, cuando se habla de ética no se hace referencia solo al desfalco de las arcas públicas, al engaño o a la corrupción en sus múltiples manifestaciones, sino que también se refiere al menosprecio del otro, a su objetivación, explotación, cosificación e instrumentalización; a las diferentes formas de heterofobia —en el sentido sociológico del término—, discriminación, exclusión y racismo; a la injusticia social, al atropello a la dignidad humana y a los derechos fundamentales, a la responsabilidad social y a la sostenibilidad del ecosistema. En consecuencia, los problemas éticos son mucho más complejos de lo que ordinariamente pensamos, y, por tanto, interpelan y desafían el currículo, ya que es, sin duda, un medio adecuado para mejorar como personas, como sociedad y como especie.

Para responder al problema ético, autores como López y Maldonado (2002) proponen "una reforma curricular más estructural que la simple adición de un componente general" (p. 52). Y es aquí donde emergen las preguntas que guían esta discusión: ¿por qué es necesario que el currículo se plantee la

⁵ Expresión extrapolada del campo de la bioética "para referirse a una cadena de acontecimientos que concluirían en algo indeseado" (Keow, J., 2004, p. 379).

⁶ Neologismo muy utilizado por Zygmunt Bauman y Leonidas Donskis (2015), para referirse a las sociedades líquidas, que consiste en "declarar ciertas acciones o ciertos objetos de una acción en moralmente neutros o irrelevantes, exentos de juicio moral" (p. 23).

cuestión ética desde sus fundamentos mismos?, más aún ¿qué significa declarar que la ética se constituye en fundamento del currículo? Estos cuestionamientos se pueden acotar con preguntas orientadoras del tipo: ¿cómo asumir la dimensión ética del currículo?, ¿por qué es necesario planearse la cuestión ética en el currículo?, ¿se está dando una dimensión ética al currículo e incorporando el cultivo de valores como la justicia, la equidad, la libertad y la solidaridad en la educación superior?, ¿cómo enseñar-transmitir la ética en el currículo universitario?, ¿cómo y para qué enseñar ética en la universidad?, ¿es la expresión "ciudadanía" un imperativo para pensar la relación ética-currículo?, ¿qué principios o criterios éticos orientan el currículo? y finalmente ¿cómo incorporar la ética, los valores, en la dinámica curricular? Algunos de estos interrogantes se intentarán resolver en esta comunicación.

Ética y currículo

Cuatro referentes transnacionales sirven de obertura al momento de establecer los fundamentos éticos del currículo: el primero es el informe a la UNESCO, La educación encierra un tesoro (1996), de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors; el segundo es la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI de la UNESCO (Word Conference on Higher Education in the XXI Century: Vision and Action, 1998); el tercero es el proyecto

⁷ El concepto de ciudadanía se fundamenta en la naturaleza social del hombre, necesaria para sobrevivir y darle sentido a la existencia. Esta categoría está siendo trabajada intensamente en investigaciones y estudios que derivan en documentos tipo informes, declaraciones, actas, foros, guías y estándares curriculares, tanto a escala nacional como transnacional. Desde el 2012, la UNESCO vienen promoviendo esta iniciativa a partir de la puesta en marcha del programa "la educación ante todo", que impulsa dos foros (2013 y 2015) sobre educación para la ciudadanía mundial; en el 2014 se consolida el primer informe transnacional en este ámbito, titulado Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI de la UNESCO (2014), y en 2015, el informe titulado Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje, UNESCO (2015). A nivel nacional, el Ministerio de Educacional Nacional (MEN), desde el 2006 ha incluido las competencias ciudadanas dentro de los estándares básicos que se deben enseñar y evaluar en la escuela (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

transdisciplinario de la búsqueda de una educación para un futuro sostenible, que Morin (2001) ha titulado: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro; y el cuarto, tiene que ver con el Programa de Educación Ética (EEP)⁸ de la UNESCO, orientado a formar profesores de ética, proporcionar recursos educativos y propiciar redes de cooperación en la enseñanza de la ética. En términos más o menos parecidos, estos referentes expresan la necesidad de fundamentar la dimensión ética del currículo como parte de la misión y función de la educación superior actual. Y aunque son documentos con más de veinte años de existencia, los balances realizados en estudios como los de Tünnermann (2008), López (2008), Castañeda (2012) y Montoya y Cocomá (2019), siguen mostrando que "la adopción de una dimensión ética en las universidades de la región se estaba dando de manera muy débil y desalentadora" (Montova y Cocomá, 2019, p. 2). Peor aún, estos mismos estudios revisionistas muestran que los aportes del currículo a la formación en valores no son los más apropiados para las necesidades de convivencia ciudadana del mundo actual; agregan que: "aunque proliferan los cursos de ética profesional, estos son meros aderezos del currículo, muy poco valorados por los estudiantes" (López, 2008, p. 67). De allí la necesidad de un currículo universitario con fundamentos éticos.

Según Cullen (2014) y Vargas (1991), existe un presupuesto fundamental que, aunque parezca obvio, no se puede pasar por alto, y es que el educar es un acto ético-político. En términos de Cullen, es "una acción, que conlleva unas intencionalidades, no es un mero movimiento natural" (2014); de hecho, se habla con frecuencia del acto de educar, o acto pedagógico, para hacer referencia a la acción propia de enseñar y aprender. Ahora bien, para que algo sea una acción ética es necesario que se cumplan por lo menos dos condiciones: primero, que haya consciencia de lo que se hace (intencionalidades); y segundo, que podamos elegir entre hacerlo o no hacerlo (deliberación).

⁸ Es un programa de la UNESCO que surge en 2004 por iniciativa de los estados miembros con el fin de reforzar la enseñanza de la ética en todo el mundo e incentivar programas de bioética. Incluye también cursos de formación en el campo ético para maestros, publicaciones en el orden de la ética y propiciar redes interinstitucionales sobre la enseñanza ética y bioética (UNESCO, s.f.).

Entonces, si todo acto educativo es necesariamente ético-político, consecuentemente, toda dinámica curricular reclama una dimensión ético-axiológica que funja como marco referencial para orientar dichos procesos. Verbigracia, el diseño de planes de estudio conlleva intencionalidades ético-políticas, la selección de contenidos programáticos implica una deliberación, la evaluación curricular exige juicios de valor sobre lo que debe ser aprendido, el ejercicio curricular reclama una ponderación ética entre lo que se va a enseñar y el contexto social-histórico. En definitiva, el currículo, en cada una de sus fases, está atravesado por referentes éticos y axiológicos, puesto que es el medio para que emerjan relaciones del tipo docente-estudiante y estudiante-estudiante. Dicho de otra manera: el diseño, desarrollo y evaluación curricular mantiene tensiones ético-políticas permanentes, dado que es un acto de responsabilidad que, según Lévinas (2014), tiene la capacidad de interpelar y dejarse interpelar éticamente por el rostro del otro en cuanto otro; es decir, valorar al otro en su singularidad, en su individualidad, en su diferencia, sin pretender reducir la alteridad a la mismidad.

En este sentido, emerge la pregunta por el currículo en términos morales: ¿cuál es la educación correcta-buena?, es decir, una educación que se ajuste lo mejor posible a la idea de bien que tenga una determinada institución educativa, conforme a los valores propios de la cultura. Para responder a dicha pregunta, cabrían otros cuestionamientos prácticos de menor alcance: ¿qué principios éticos y axiológicos orientan el comportamiento de la comunidad educativa?, ¿cómo suceden las relaciones docente-estudiante en las prácticas curriculares?, ¿cómo se dan las relaciones cotidianas entre todos los miembros de la comunidad educativa?, ¿cómo se forma para el ejercicio de la autonomía, la libertad, la justicia, la responsabilidad y el respeto a los derechos humanos?, ¿cómo se educa para el respeto a la persona, la inclusión, la diversidad, la ciudadanía y el ejercicio de la democracia?, y por supuesto: ¿por qué la necesidad de fundamentar éticamente el currículo?, y ¿cómo incorporar la ética y los valores en la dinámica curricular?

Es justo aquí donde juega un papel protagónico la dimensión ética del currículo, puesto que, tal como se ha entendido en líneas anteriores, el currículo

es, según Cardoso (2016), una especie de constructo nodal que guía de manera organizada "las intenciones educativas que responden al qué, con quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué enseñar y aprender; es la continua interrelación entre lo que se aprende y lo que se hace de manera ética en la cotidianidad" (p. 8). En estos términos, el currículo permite la interacción entre las intenciones pedagógicas y lo que se hace efectivamente; entre lo que declara los documentos estratégicos de una institución educativa y lo que se planea en el currículo; y entre las prácticas pedagógicas y las prácticas curriculares en lo cotidiano. Dicho en palabras de Cardoso (2016): "el currículum vincula un entrenamiento y praxis de valores entre los actores involucrados en la tarea educativa" (p. 8). En este sentido, la relación entre la ética y el currículo no es meramente formal sino fundamental puesto que comporta las dos caras de una misma moneda. Por un lado, el currículo debe estar fundamentado en un conjunto de principios y valores éticos que orienten y guíen el quehacer pedagógico; y por el otro, el currículo como espacio específico para iniciar una transformación social y ciudadana, dado que involucra diversos actores, prácticas, medios y fines, donde los principios éticos y los valores alcanzan su realización.

En definitiva, ética y currículo mantienen una relación de complementariedad y mutua corresponsabilidad puesto que, como dice Figueroa de Katra (2016), "toda dinámica curricular requiere de los aspectos ético-políticos" (p. 5). A este punto, parece importante esbozar algunos principios éticos que fungen como fundamentos para un currículo ético en el contexto universitario.

Fundamentos éticos del currículo: principios

Primer principio: clarificar la idea de ética en el currículo

Con frecuencia, se sigue pensando que la ética y la moral son algo anticuado, subjetivo, relativo, intimista, y descontextualizado de la educación y por tanto del currículo. En general se suele entender la ética como "un conjunto de molestas prohibiciones puritanas, fundamentalmente diseñadas para evitar que las personas se diviertan" (Singer, 1980, pp. 1-2); se piensa que la moral es algo privado, relacionado con la moral sexual y propio de la religión que

mientras no se haga daño a nadie todo va a ir bien. Según Vallaeys (2009), esta idea distorsionada de la ética ha hecho que se entienda en dos sentidos extremos: o como un conjunto de prédicas dogmáticas que conduce a una rigidez socioeducativa de la pulcritud y condena la más mínima desviación del comportamiento, o como una ética de la dejadez, que tolera lo intolerable y conduce a un descuido moral en el currículo donde todo vale. También los trabajos de Martínez y Tamayo (1991), Cortina (1996, 1997), Hoyos y Martínez (2004), Morin (2006) y Camps (2015), por mencionar solo algunos autores que son más familiares en nuestro contexto, se pronuncian frente a esta idea errática de la ética.

Esta percepción de la ética y la moral es recurrente en estudiantes y, aún, en profesores de bachillerato y universitarios, según algunos estudios y mi experiencia. De ahí la necesidad de clarificar la dimensión ética como fundamento del currículo, para que no se siga manteniendo como un simple ideal noble, un discurso demagógico, una entelequia o un concepto común que, aunque haya que invocarlo necesariamente⁹, tenga poca o ninguna validez en la transformación curricular. En este sentido, dice Figueroa de Katra (2005):

La dimensión ética no significa imposición de normas, de valores, de actitudes. La entendemos como invaluable recurso para aprender a discernir, a reflexionar, a deliberar, a valorar opciones axiológicas, a argumentar principios, que favorezcan la convivencia democrática, plural, responsable; el pensamiento crítico constructivo; el respeto a los derechos de los otros, al medio ambiente. En esta perspectiva, es de destacar que también se aprende a dudar razonablemente y a buscar opciones razonables. Por tanto, se cuestiona todo dogmatismo moral, todo escepticismo moral,

⁹ Invocar la ética y los valores para legitimar prácticas educativas se ha vuelto una necesidad. Frente a la llamada crisis de valores, los diferentes medios de comunicación, especialistas y un número mayor de no especialistas, pontifican sobre el asunto, por lo que algunos atores consideran que "estamos llegando a un punto de saturación en el tema de los valores" (López, 1995, p. 23).

como también todo relativismo infundado. El 'todo se vale' es manifestación de crisis de la condición humana. (pp. 5-6)

Entonces, ¿cómo hablar la dimensión ética del currículo si no sabemos lo que es la ética? Cortina (2017), parafraseando a García Márquez (1967), afirma que es imposible indicar con el dedo la conciencia, la libertad, el respeto, el reconocimiento, la responsabilidad, la ética y la moral; por lo tanto, es necesario ponerle nombre y clarificar conceptos con el fin de caracterizar, delimitar, reconocer, analizar y poder tomar posturas éticas. En consecuencia, el primer fundamento ético del currículo es clarificar lo que se va a entender por dimensión ética del currículo en la universidad (como puede observarse en la figura 1); más aún, determinar el tipo de relación que se va a establecer entre estas categorías y las intencionalidades éticas y axiológicas en la selección de contenidos y en el desarrollo de programas académicos.

Figura 1.

Principio 1: clarificar la dimensión ética del currículo

Fuente: elaboración propia.



Segundo principio: la universidad debe ser ética en sus prácticas cotidianas (coherencia)

Un currículo ético es el resultado de prácticas éticas al interior de la institución, reflejadas en la toma de decisiones de los directivos, las prácticas pedagógicas de los profesores, el compromiso del personal de apoyo y, por supuesto, en los currículos de los programas académicos; puesto que, en definitiva, son las personas que hacen parte de la institución educativa, de quienes se puede hacer una valoración de tipo correcto-incorrecto. Las instituciones son morales, si y solo si (como decían los antiguos lógicos) las personas actúan moralmente. Dicho de otra manera: la universidad por su razón misma de ser, y por sus intencionalidades, tiene un compromiso moral a partir de los principios que la orientan; en palabras de Delors et al. (1996): "[l]as finalidades sociales de la educación no deben hacer perder de vista jamás la primacía del ser humano [...]. En ese sentido, la exigencia ética, la primera de todas" (p. 223). Parafraseando a Gaviria (2015) y a Grueso (2018): la educación ética no sobra, pero no es suficiente que la universidad enseñe ética, en términos de transmitir contenidos, enseñar códigos deontológicos, evaluar situaciones dilemáticas, formar el razonamiento moral, enseñar a gestionar los sentimientos morales, etcétera; insisto que esto es importante, pero a lo que se hace referencia es a que ella misma, la universidad en sus intencionalidades, en sus prácticas, en sus fundamentos axiológicos, en sus principios y en sus fines, debe ser ética, ciudadana, democrática, incluyente, íntegra y transparente. Esto quiere decir, en palabras de Salamea (2018), que la ética en el currículo debe estar integrada al:

'Ethos' académico particular de las universidades, al currículo ampliado, y no sólo al horario del profesor, ni que se las considere simple relleno, toda vez que, las asignaturas denominadas humanidades se mantiene artificialmente en los currículum [sic] como espacios de mínima extensión, evitables siempre y flexibles [...] comodines de los programadores de horarios y al alcance de las estrecheces presupuestales. (pp. 96-97)

Bara y Martínez (2012), citando al cardenal Newman, dicen que la universidad debe ser una comunidad ética por excelencia, lo cual no debe ser algo ornamental o electivo, sino constitutivo de su naturaleza misma, en respuesta a cuatro razones:

La razón de la transmisión [...] dado por el encuentro entre profesores y estudiantes, sea en la forma que sea [...] En razón de la intelectualidad [...] pues no se conforma solo con la profesionalidad más o menos excelente de sus miembros, sino que se ocupa también del tipo de profesionalidad que estos pueden llegar a ejercer [...] en razón del compromiso social [...] a partir de las relaciones de la universidad con la comunidad, entorno [...] y la razón de la convivencia o vida universitaria [...] es decir a la convivencia entre sus miembros y la vida que en ella acontece: hábitos y normas de convivencia. (pp. 81-82-83-84-85-86)

En este sentido, y siguiendo a los autores anteriores, la universidad como comunidad ética es aún una tarea pendiente, pues la universidad busca parecerse a la sociedad, cuando en realidad su misión es precisamente formarla, transformarla, encaminarla, humanizarla y conducirla hacia mayores niveles de civilidad (convivencia). Frente a lo anterior, hay sendos reportes de funcionarios, de escuelas y universidades, investigados por casos que van desde enriquecimiento ilícito hasta nepotismo y favorecimientos en contratación de personal y gestión de recursos. Conocemos los casos de corrupción de la Universidad Distrital; los cobros indebidos para acceder a un cupo en la facultad de medicina de la Universidad del Magdalena; la destitución del rector de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en 2019 por favorecimientos en la contratación y gestión de recursos financieros; el caso de altos funcionarios de la Universidad San Martín, investigados por usar recursos de la institución para fines distintos a los declarados en la misión de la universidad; y así un amplio etcétera. La universidad colombiana es elitista, clasista, excluyente y narcisista en contravía del deber ser de la universidad misma; es decir, en contravía de principios éticos de Perogrullo como la dignidad humana, la justicia social, la igualdad, la inclusión educativa y la libertad de pensamiento. En la figura 2 se muestra la coherencia que la universidad debe tener con estos principios éticos.

Figura 2.

Principio 2: la universidad debe ser ética en sus prácticas cotidianas (coherencia)

Fuente: elaboración propia.



Tercer principio: diseñar currículos éticos

Pese a que la universidad contemporánea atraviesa una crisis de sentido, de la que hablan Hoyos (2000), López (2001), De Sousa (2004), Hoyos y Martínez (2004) y otros "universitólogos", esta institución sigue siendo un lugar privilegiado para formar profesionales mediante una variada oferta curricular y extracurricular. De allí la responsabilidad de diseñar currículos que formen no solo profesionales cualificados y competentes para contribuir al desarrollo y progreso social a partir de las distintas profesiones, sino el compromiso para que estos profesionales sean personas idóneas, íntegras y transparentes; es decir, personas éticas en la convivencia.

Cuando se hace referencia a currículos éticos, no se quiere decir que, primeramente, se deba incorporar la ética y los valores en el plan de estudios de un determinado programa académico (aunque esto venga después, es decir, la pregunta por el cómo). Lo que se quiere afirmar es que el currículo mismo, en su constructo y núcleos fundamentales, debe ser ético; es decir, que sus principios, sus medios y sus fines (en suma, las intencionalidades educativas que la orientan), se deben fundamentar efectivamente en los principios éticos declarados en su misión y propuesta pedagógica. En este sentido, la pregunta debe ser: ¿qué ética y qué valores sirven de fundamentos para el diseño de un currículo ético pertinente con la misión y propuesta pedagógica de la institución, esto es, con el ideal de persona que se quiere formar?

Con frecuencia se encuentran vacíos entre los principios éticos declarados en los documentos estratégicos de la institución (misión-visión) y los diseños curriculares, y entre estos y las prácticas pedagógicas, quedando los principios éticos y axiológicos como un mero discurso demagógico que hay que declarar necesariamente, pero con casi ninguna aplicación en las prácticas curriculares. Esto se debe en gran medida a la visión distorsionada que se tiene de la ética, la moral y la axiología que limita en gran medida la capacidad de vincular los procesos curriculares con los principios éticos de la institucionalidad, y entre estos y la vida moral (costumbres, hábitos y normas) de la comunidad universitaria. La figura 3 resume el proceso para diseñar currículos éticos.

Figura 3.

Principio 3: diseñar currículos éticos

Fuente: elaboración propia.



Cuarto principio. La ética como componente transversal del currículo

Desde 1908, Benedetto Croce (1973) se quejaba del "tipo del hombre que tiene no pocos conocimientos, pero que no tiene el conocimiento" (p. 64 [traducción propia]); es decir que la especificidad de las disciplinas había dejado al hombre desorientado puesto que la cultura se había restringido al conocimiento naturalista y matemático. Croce (1973) advierte de las consecuencias del positivismo exacerbado que ha ido en detrimento de la educación, en especial de las humanidades. Como solución, proponía una "armónica cooperación entre la filosofía y la historia, entendida una y otra en su amplísimo significado" (p. 64).

En este mismo sentido, Garrafa et al. (2005) muestran su preocupación por la fragmentación de las ciencias y del conocimiento que se origina en el siglo XVIII con la creación de la ciencia moderna y que se radicaliza con el advenimiento del positivismo y el método científico, toda vez que busca "recortar al máximo lo que se está estudiando para facilitar su manipulación" (p. 73). Estos mismos autores traen a colación el ejemplo de las ciencias médicas para explicar la separación de los diferentes saberes y cómo son interpretadas por los neopositivistas como compartimientos aislados responsables del estudio de una parte del ser humano, pero sin ninguna conexión con el todo; por el contrario, cada subárea en el currículo tiende a una segmentación y microfragmentación hasta llegar a núcleos cada vez más "nano" y reducidos, lo que se resume en sustituir el todo de un objeto por el estudio de sus partes de manera aislada.

Para cumplir esta tarea, el paradigma positivista emprende un conjunto de acciones que se pueden resumir en cuatro: primero, declara la total independencia sujeto-objeto; segundo, el abordaje del objeto de estudio debe ser específico y delimitado; tercero, el diseño metodológico ha de ser el científico basado en evidencias; y cuarto, la ciencia y el científico ostentan una neutralidad ética dado que la ciencia es per se buena, pues su única finalidad es llegar a la verdad¹º. Pese a lo anterior, no podemos negar que el conocimiento especializado de las disciplinas ha posibilitado nuevos avances al descubrir métodos más direccionados y tecnologías más eficientes (Morin, 2001); sin embargo, los costos han sido muy altos y nada justificables; esto es, la desintegración y segmentación en compartimentos, no solo la ciencia como sapere, sino el conocimiento como continuum, el mundo como sistema y el hombre como totalidad. Por eso, en otro lugar, Morin (2006), citando la fórmula de Wojciechowski, declara que "'ciencia y tecnología han triunfado y fracasado al mismo tiempo'. Han triunfado materialmente. Han fracasado moralmente" (p. 86).

El currículo, y en él la ética, no ha sido ajeno a los tentáculos positivistas, llevando incluso la peor parte, puesto que se percibe como algo residual,

¹⁰ Para profundizar en la supuesta neutralidad ética o amoralidad del científico y de las ciencias, se puede consultar Vanegas (2020).

marginal y un mero "relleno" legitimador del currículo y, en consecuencia, impotente a la hora de resolver problemas cotidianos de la vida personal, profesional y social del estudiante. Pensamos que la ética en una universidad no se puede limitar a la clase de ética, donde el profesor asignado transmite un conjunto de saberes, generalmente conectados con la filosofía (escuelas éticas), pero desconectados de la profesión del estudiante, de las demás disciplinas, de su contexto y de sus problemáticas reales. Esta sería una idea trasnochada de la enseñanza ética, que desafortunadamente se sigue repitiendo con cierta frecuencia en nuestras instituciones educativas.

Frente a este panorama, se viene proponiendo currículos cada vez más transversales que respondan a las actuales problemáticas de contexto donde anidan opciones éticas y axiológicas. Pero, ¿cómo entender la transversalidad en el diseño curricular? Para Moreno (2004), la transversalidad configura:

Un conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y modelos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones, en otras sirve de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social. (p. 6)

En estos mismo términos, Montoya y Cocomá (2019) conciben la formación ética como un componente transversal del currículo que puede entenderse en dos sentidos: en primer lugar, puede significar que la ética está incluida como un curso o serie de cursos dentro del microcurrículo de todos los programas académicos de una determinada institución universitaria, y a su vez estos cursos pueden ser electivos u obligatorios, ofrecidos por el respectivo programa académico o desde una unidad académica especializado en ética (esta oferta puede ser muy variada, sobre todo cuando se ofrece de manera interdiscipli-

naria y, en general, se le coloca apellido al curso de ética; por ejemplo: ética y educación, ética y democracia, ética y ecología, ética y ciudadanía, ética y derechos humanos, etcétera); en segundo lugar, la transversalidad ética puede significar, no tanto la inclusión explícita de un curso o serie de cursos de ética dentro del microcurrículo de un determinado programa académico, sino más bien, "la deliberación ética como un componente que debe ser desarrollado dentro de los cursos de la respectiva disciplina" (Montoya y Cocomá, 2019, p. 24); o, como la entiende el Centro de Ética y Democracia de la Universidad (ICESI), "la transversalidad implica un trabajo con las asignaturas, las metodologías, los espacios de reflexión que son construidos para llevar a cabo los propósitos educativos" (Silva, 2020, p. 77). Entonces, la transversalidad ética del currículo implica:

- Prealizar una aproximación al currículum desde una ética compleja que comprenda la dinámica curricular como un proceso horizontal, multifactorial y multirreferencial¹¹ que trascienda visiones unidimensionales, fragmentarias, disciplinares y verticales del currículo. Pero, el reto es ¿cómo superar esa visión unidimensional, compartimentada y disciplinaria del currículo, por una dimensión transversal, inter y transdisciplinar, y por lo tanto más horizontal del currículo?
- Redimensionar el currículo a partir de un modelo plástico que lo caracterice por ser flexible, dinámico y adaptable en función de los acontecimientos

¹¹ La idea de multirreferencialidad se concibe como un camino novedoso, actual y proyectivo para abordar el currículo como un fenómeno complejo de connotaciones multifactoriales y transnacionales que permite adquirir una aprehensión más completa del fenómeno. La *Línea de estudios críticos sobre educación y currículo*, del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, ha privilegiado este enfoque al entenderlo, en los términos propuestos por Hernández citado Arroyave (2020a), "como una vía que permite distinguir y analizar diversas teorías relacionadas con la educación [y el currículo], posibilitando la selección de las más adecuadas para la generación de conocimiento" (p. 4). Bajo esta perspectiva se viene realizando una vasta producción investigativa, por ejemplo, libros, tesis de maestría y doctorado y eventos académicos, al igual que coloquios sobre "estudios multirreferenciales sobre educación y currículo" que se han venido consolidando como estrategia de comunicación del conocimiento. Para profundizar en la idea de multirreferencialidad en el currículo consultar Arroyave (2020a).

relevantes de la cultura, la ciencia y la tecnología. Si, como lo muestra Tovar (2011), la arquitectura del juicio moral tiene una estructura plástica, asunto que se justifica a partir del desarrollo moral, el desarrollo cognitivo y las múltiples variables existentes en la cultura; entonces el currículo debe empalmar con dichas características, que, en palabras de Gutiérrez (1995), "el currículo se convierte en un entramado dinámico y cambiante que marcha al compás de los requerimientos sociales" (p. 160). En la figura 4 podemos observar un resumen gráfico de lo expuesto:

Figura 4.

Principio 4: la ética como componente transversal del currículo
Fuente: elaboración propia.



Quinto principio. La dimensión intercultural del currículo

Nussbaum (2010) plantea que no es suficiente educar solo para lo local a partir de principios identitarios propios, puesto que hoy somos ciudadanos del mundo¹² e integrantes de naciones heterogéneas, multiétnicas y pluriculturales. Agrega que:

Las instituciones educativas del mundo tienen una tarea importante y urgente: incluir en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea [...] Esta parte de la educación requiere una cantidad de conocimientos fácticos [...] Se trata de conocimientos sobre los varios subgrupos étnicos, nacionales, religiosos y de género que conforman la propia nación [...] Y aunque el conocimiento no es garantía de la buena conducta, la ignorancia es casi una garantía de lo contrario. (p. 115)

En este horizonte de sentido, emerge la pregunta de talante socrático: ¿cómo hacemos para vivir juntos? O en términos del profesor Grueso (2018): ¿cómo construir vínculos cívicos con personas extrañas, dado que las democracias modernas se caracterizan precisamente por ser pluriétnicas y multiculturales, lo que indica diversos ideales de vida buena?

Cada vez más la universidad se convierte en lugar de encuentro de estudiantes con distintas nacionalidades, identidades, etnias, orientaciones ideológicas, religiosas, políticas y sexuales, de tal manera que el salón de clase se convierte en un laboratorio donde confluyen diversas culturas, cada una con

¹² "La educación para la ciudadanía mundial tiene por objeto capacitar a los educandos de todas las edades para que asuman un papel activo, tanto a nivel local como global, en la construcción de sociedades más pacíficas, tolerantes, inclusivas y seguras. Este tipo de educación se basa en tres ámbitos de aprendizaje: a) cognitivo: los conocimientos y las aptitudes de pensamiento necesarios para comprender mejor el mundo y sus complejidades; b) socio-afectivo: los valores, las actitudes y las aptitudes sociales que permitan a los estudiantes desarrollarse afectiva, psicosocial y físicamente, y permitirles convivir con los demás de manera respetuosa y pacífica; y c) comportamiento: conducta, rendimiento, aplicación práctica y compromiso" (Deardorff, 2020, p. 13).

sus propios ideales y su particular concepción de vida buena, a partir de un determinado sistema axiológico que orienta su vida.

Este tipo de sociedades reclama un diseño curricular que incluya la competencia intercultural, bajo los principios de inclusión, reconocimiento recíproco, tolerancia positiva, respeto a la diferencia y a lo diferente, diálogo propositivo, pluralidad étnica y cultural con el fin de contrarrestar los sistemas dominantes, los grupos de poder y favorecer las identidades débiles e inestables en un plano de igualdad: todos con los mismos derechos y las mismas obligaciones. Sin embargo, esto exige también unos mínimos éticos de respeto y de cumplimiento de normas básicas asumidas por el grupo.

En términos éticos, la dimensión intercultural del currículo permite comprender la amplitud de las culturas, su sentido y proyección; entender las nuevas formas de ser, pensar y actuar; y descubrir principios éticos y axiológicos diferenciales de cada cultura que posibilitan avanzar en la construcción de vínculos sociales dentro de una sociedad heterogénea y plural. Hoy se habla de competencia intercultural como una habilidad, destreza o capacidad que se adquiere con el fin de interactuar con la diferencia y lo diferente e incluirlo en los procesos curriculares a través de la internacionalización del currículo, así como la capacidad de interpretar los derechos humanos a la luz de esta diversidad.

Existen muchas y variadas conceptualizaciones sobre competencia intercultural, como las que proponen Spitzberg y Changon (2009), Donders y Laacksonen (2014) y Deardorff (2020), que, si bien cada una enfatiza en algún aspecto de interés, como la comunicativa, las etapas de desarrollo, el papel de la lengua o la importancia de la identidad, "todas ponen en el centro la capacidad de interactuar a través de las diferencias" (Deardorff, 2020, p. 6). En este sentido es que la UNESCO (2017) definió la competencia intercultural como:

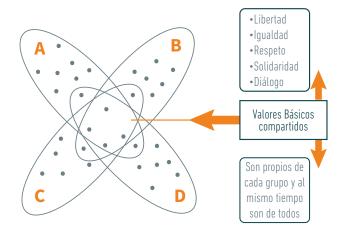
Un adecuado y relevante conocimiento sobre culturas particulares, así como conocimiento general sobre cultura general sobre la suerte de cuestiones que emergen cuando miembros de diferentes culturas interactúan, conservando actitudes receptivas que impulsen el establecimiento y mantenimiento del concepto con otros diversos. También tener las habilidades requeridas para aprovechar el conocimiento y las actitudes al interactuar con otros. (p. 20)

El siguiente diagrama de Venn (figura 5) representa un modelo ético que sirve de fundamento para un currículo que incluya la competencia intercultural, y que puede ser aplicado en un grupo multiétnico y pluricultural, donde se reconocen valores propios, valores diferenciales y valores compartidos. En el diagrama los puntos del centro representan valores compartidos por todos; los puntos de las esferas representan valores propios (mientras más cerca de las letras, más diferentes).

Figura 5.

Diagrama de Venn de un modelo de convivencia para un currículo intercultural

Fuente: elaboración propia.

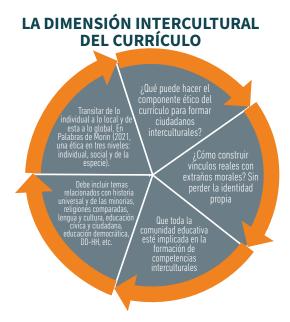


Pero, ¿qué puede hacer el componente ético del currículo para formar ciudadanos interculturales? Primeramente, que la universidad misma sea incluyente, tolerante y diversa en sus prácticas y en sus acciones; esto incluye la transversalidad del currículo, donde toda la comunidad educativa esté

implicada en la formación de competencias interculturales, y en segunda medida transformar los planes de estudios de tal manera que contenga temas relacionados con la historia universal y la historia de las minorías, las religiones comparadas, la lengua y la cultura, la educación cívica y ciudadana, la educación democrática, los derechos civiles y políticos, y, por supuesto, una ética que transite de lo personal a lo local y de aquí a lo global, bajo el principio del reconocimiento recíproco como lo propone Honneth (1997). La figura 6 resume la dimensión intercultural del currículo.

Figura 6.

Principio 5: dimensión intercultural del currículo
Fuente: elaboración propia.



A modo de conclusión

Como tantos intelectuales, investigadores, académicos y aún políticos han comentado, la humanidad vive momentos de incertidumbre ética, crisis

y volatilidad en casi todos los niveles, por causas multifactoriales como los avances científicos y tecnológicos, la complejidad y la ambigüedad. Ni el currículo ni la educación son ajenos a estas crisis. Estudios comparativos realizados en EE.UU., Chile, México, India y China, demuestran que "tener una buena educación es el factor más importante para salir adelante en la vida, junto con el trabajo intenso" (Reimers y Chung, 2016, p. 12).

Sin embargo, aparece una paradoja: mientras crece la importancia de una educación de calidad para resolver situaciones de crisis, disminuye la confianza en la universidad, pues gran parte de la sociedad "duda que la educación sea pertinente para las exigencias que los estudiantes enfrentarán en el curso de sus vidas, pues en su gran mayoría la cotidianidad es un desafío de adaptación" (Reimers y Chung, 2016, p. 13). En general, los estudiantes argumentan que asuntos como una vida larga y saludable, el camino a la felicidad, ser líderes dentro de la comunidad, aportar a la vida política y económica de las instituciones y la convivencia armónica con el entorno, no aparecen como prioridades en los objetivos de la educación ni en las dinámicas curriculares; y por esa razón es que se da un divorcio entre los intereses del estudiante y los de la universidad, desenlazando una tensión que exige reconciliar múltiples perspectivas al momento de definir los fines de la educación.

Sin embargo, hay que reconocer que los valores y las competencias socioemocionales, (intra e interpersonales) donde se encuentra la ética, vienen siendo incluidas en los currículos nacionales y transnacionales como una capacidad, una competencia o una habilidad necesaria que debe estar presente de manera explícita en los currículos de los programas universitarios del siglo XXI. Así lo demuestran estudios realizados por el Ministry of Education de Singapur (2021) que, a partir de lo que han denominado 21th Century Competences (21CC), identifican valores y competencias esenciales que deben tener los estudiantes para poder enfrentar los desafíos que trae la era digital.

Los valores están en el centro del carácter de uno. Dan forma a las creencias, actitudes y acciones de una persona y, por lo tanto, forman el núcleo del marco de las competencias del siglo XXI.

Nuestros valores fundamentales incluyen el respeto, la responsabilidad, la resiliencia, la integridad, el cuidado y la armonía, que se reconocen como valores que están en la base de nuestros valores sociales y nacionales compartidos. (párr. 4-5 [traducción propia])

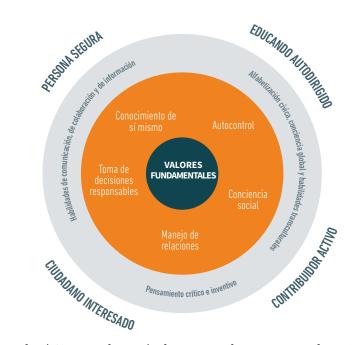
Siguiendo con el mismo ejemplo, en Singapur la ética, los valores y el desarrollo del carácter han tenido una importancia central, dado que, tanto padres de familia, como maestros han coincidido en afirmar que el currículo debe garantizar una formación integral a los estudiantes para identificar valores propios, valores diferenciales y valores compartidos que permitan reconocer la diversidad cultural como elemento propio de las democracias contemporáneas caracterizadas por ser diversas, multiétnicas y pluriculturales, no solo en el propio país, sino a escala internacional. En estos términos, la comunidad universitaria (maestros, padres de familia, directivos y empleados) no solo debe estar comprometida en formar habilidades científicas y profesionales, sino que igualmente tiene la responsabilidad moral en la formación del carácter del estudiante a partir de referentes éticos y axiológicos que capacite para el ejercicio de la vida en comunidad, la ciudadanía responsable y la vida democrática.

La figura 7 mantiene una metodología en tres círculos: el primero o núcleo, lo ocupan los valores fundamentales como las competencias necesarias para el siglo XXI, dado que son la clave para formar las identidades, el carácter y permite definir referentes éticos, creencias, actitudes y acciones; identificando, primero los valores propios, luego los valores diferenciales y finalmente los valores básicos compartidos. La segunda esfera representa aptitudes sociales y emocionales y las respectivas habilidades que le permite al estudiante pasar del conocimiento personal a la conciencia social, a partir de competencias intra e interpersonales para establecer relaciones profundas y tomar decisiones correctas. Finalmente, la tercera esfera quiere formar al estudiante para ser ciudadano del mundo con mentalidad planetaria, capaz de interactuar con personas de otras culturas y con diferentes ideales de vida buena; para ello, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la capacidad de comunicarse con eficacia son la clave del éxito, según 21CC.

Figura 7.

Resultados deseados de los estudiantes y marco de 21CC

Fuente: Ministry of Education Singapur (2021[traducción propia]).



Entonces, la ética en el currículo no puede ser, como lo señalan Singer (1980), Aranguren (1998), Cortina (1996), Vallaeys (2009) y Nussbaum (2010), mera moralina, un discurso en el vacío, un ornamento necesario de la educación o una moda de turno, incapaz de contribuir a la transformación de una sociedad injusta, corrupta, desigual e inequitativa como la nuestra. Los derechos fundamentales, los valores sociales y las virtudes ciudadanas no son realidades abstractas y etéreas desvinculadas de la realidad, sino que, por el contrario, son una construcción social donde el currículo se encuentra implicado de manera importante para transformarlas. Un currículo ético debe ser claro y coherente, flexible y transversal, contextualizado e intercultural, como se ha sostenido en esta comunicación.

Pero, queda una pregunta por resolver: ¿en realidad se puede enseñar ética en una sociedad tan injusta, desigual e inequitativa como la nuestra? Claro, se puede enseñar en términos de transmitir información, clarificar conceptos, y cumplir con contenidos programáticos; pero como ha quedado señalado, el currículo no pude limitarse al desempeño de unos estándares básicos en términos de competencias o al cumplimiento de planes de estudio en términos de indicadores, propósitos y objetivos de ciclos formativos, sino que debe trascender este nivel técnico. Implica conexión con el entorno ético político que lo rodea; más aún, la universidad misma en su interior (esto es, en las relaciones que establece, en las decisiones que toma y en la convivencia cotidiana) debe ser ética y ciudadana. Sin embargo, esta sigue siendo una tarea pendiente puesto que la universidad sigue siendo clasista, elitista, excluyente y narcisista, pues en ocasiones ha perdido su fin último de formar para la convivencia en términos de civilidad, y se ha asimilado con instituciones corruptas, que responden a políticas y políticos de turno.

Concluyamos con este razonamiento: si Morin (2006), citando a Clemenceau, dice que "la guerra es un asunto demasiado serio para ser dejado en manos de los militares" (p. 86) y Oppenheimer (2010) afirma que: "la educación es algo demasiado importante como para ser dejada en manos de los gobiernos" (p. 401), entonces podemos decir que la ética no es un mero aderezo del currículo, sino su fundamento mismo.

Referencias

Anderson, R. C. y Faust, G. W. (1973). Educational Psychology. The Science of instruction and learning. Dodd, Mead and Company.

Apel, K. O. (1985). La transformación de la filosofía. Taurus.

Aranguren, J. L. (1998). Ética. Altaya.

Aristizábal, M. (comp.). (2008). Traslapamiento de la pedagogía por el currículo. Colombia 1960-1975: Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación. Sello Editorial Universidad del Cauca.

- Aristizábal, M. (2006). La categoría "saber pedagógico" una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. *Itinerantes*, (4), 43-48.
- Arroyave, D. I. (comp.). (2020a). Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo. Lecturas desde la complejidad. Editorial Bonaventuriana.
- Arroyave, D. I. (2020b). Fundamentación de línea estudios críticos sobre educación y currículo. [documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Bara, F. E. y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 77-92.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. Ediciones Paidós.
- Bobbit, F. (1924). How to make a curriculum. Houghton Mifflin Company.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores.
- Byung-Chul, H. (2017). La sociedad del cansancio. Herder Editorial.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). Formación Integral: modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Sello Editorial Javeriano.
- Camps, V. (2015). Creer en la educación. La asignatura pendiente. Ediciones Península.
- Cardoso, V. (2016). La trascendencia de lo ético desde el currículo y el rol de sus actores. AyH. Revista de Artes y Humanidades, 2(3), 7-18.
- Castañeda, Y. (2012). Saberes y conocimientos en la educación. Un rastreo por los informes de la UNESCO de Jacques Delors y Edgar Morin. *Revista Educación y Ciudad*, (22), 23-32. https://doi.org/10.36737/01230425. n22.87
- Cortina, A. (1996). El quehacer ético. Guía para la educación moral. Fundación Santillana.
- Cortina, A. (1997). El mundo de los valores. Ética y Educación. Editorial El Búho.
- Cortina, A. (2017). Aporofobia. El miedo a los pobres. Editorial Planeta.

- Cullen, C. (2014, 24 de junio). Los desafíos éticos que constituyen la educación [conferencia]. Centro de Estudios del Departamento de Planificación y Políticas públicas, Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, Argentina.
- Croce, B. (1973). Il risveglio filosofico e la cultura italiana. En Cultura e vita morale. Editorial Laterza.
- De Sousa, B. (2004). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. CIDES-UMSA; ASDI; Plural Editores. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- Deardorff, D. K. (2020). Manual para el desarrollo de competencias interculturales. Círculo de narraciones. UNESCO. http://dialogointercultural.co/wp-content/uploads/2021/06/manual.pdf
- Díaz, Á. (1989). El currículo: un campo de conocimiento, un ámbito de debate. UNAM.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion tesoro.pdf
- Donders, Y. y Laaksonen, A. (2014). Taking a human rights-based approach to intercultural competencies. UNESCO.
- Figueroa de Katra, L. (2005). Desarrollo curricular y transversalidad. Revista Internacional de Educación Global, (9), 41-46. https://www.researchgate.net/publication/316170869_DESARROLLO_CURRICULAR Y TRANSVERSALIDAD
- Figueroa de Katra, L. (2016). La dimensión ética en el currículum. En *Tópicos emergentes en el currículum del siglo XXI* (pp. 215-231). Editorial Universidad de Veracruz.
- Foronda, D. P. y Arroyave, D. I. (2019). Deconstruir para construir un mundo y una educación mejor. Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo (pp. 177-215). Editorial Bonaventuriana.
- García Márquez, G. (1967). Cien años de soledad. Círculo de Lectores.

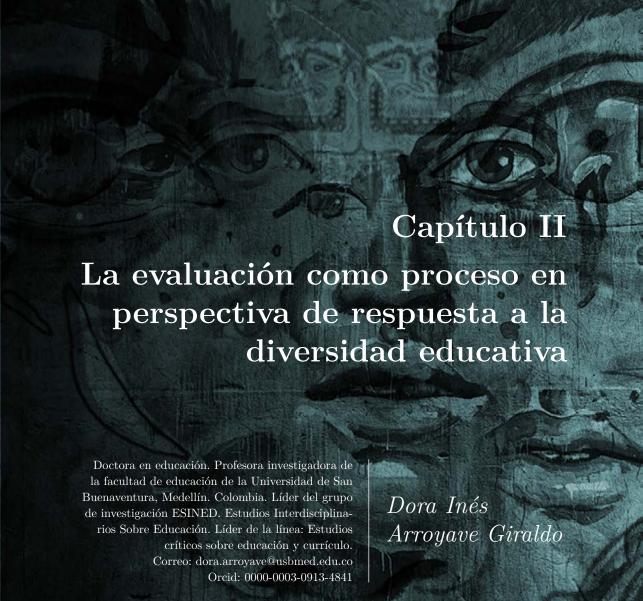
- Garzón, O., Pineda, L., González, H. y Pareja, A. (2010). Articulación curicular de la formación investigativa. Un campo de tensión. Editorial Bonaventuriana.
- Garrafa, V. Kottow, M. y Saada, A. (2005). Estatuto epistemológico de la bioética. UNAM; Redbioética; UNESCO. http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/10582
- Gaviria, C. (2015). Fundamentos Éticos de la democracia. Revista Ciencias Humanas, 8(2), 9-20.
- Grueso, D. I. (2018, 6-7 de septiembre). Formación ciudadana, ética de lo público y corrupción [conferencia]. VI Congreso de enseñanza de la ética. Ética de lo público, educación y territorio, Cali, Colombia.
- Gutiérrez, J. (1995). La educación ambiental fundamentos teóricos. Propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares. La Muralla.
- Habermas, J. (2002). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Edición Crítica.
- Hoyos, G. y Martínez, M. (coords.). (2004). ¿Qué significa educar en valores hoy? Editorial Octaedro.
- Hoyos, G. (2000) El ethos de la Universidad. Entornos, 1(12), 7-23. https://doi.org/10.25054/01247905.332
- Keown, J. (2004). La eutanasia en Holanda: ¿deslizándose por la pendiente resbalosa? En J. Keown (ed.), *La eutanasia examinada. Perspectivas éticas, clínicas y legales* (pp. 347-390). Fondo de Cultura Económica.
- Iafrancesco, G. M. (2003). Nuevos fundamentos para la transformación curricular a propósito de los estándares. A propósito de los estándares. Editorial Magisterio.
- Lévinas, E. (2014). Alteridad y trascendencia. Cegal.
- Lipovetsky, G. (2006). La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo. Editorial Anagrama.
- López, N. E. (2001) La de-construcción curricular. Editorial Magisterio.
- López, N. E., Pérez, M. F. y Perdomo, W. R. (2017). Propuesta curricular alternativa para el ejercicio y la vivencia de los derechos humanos en las instituciones educativas. *Revista Paca*, (8), 115-138. https://doi.org/10.25054/2027-257X.2046

- López, F. y Maldonado, M. A. (eds.). (2002). Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico. Editorial Bonaventuriana.
- López, F. (2008). Impacto del marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior. En C. Tünnemann (ed.), La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998 (pp. 45-94). Sello Editorial Javeriano; UNESCO; IESALC.
- López, R. (1995). Los valores como mediadores de la vida social. *Pensamiento Humanista*, 3(10), 22-26. http://hdl.handle.net/20.500.11912/7720
- Magendzo, A. (1996). Currrículum, educación para la democracia en la modernidad. Anthropos Editorial.
- Martínez, A., y Tamayo, A. (1991). Teoría pedagógica. Ética y educación. Pedagogía y Saberes, (2), 12-24. https://doi.org/10.17227/01212494.2pys12.24
- Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (1993). Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias ciudadanas en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministry of Educion Singapur. (s.f.). Century Competences-21CC. (2021). https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies
- Montoya, J. (2016). El campo de los estudios curriculares en Colombia. Ediciones Uniandes.
- Montoya, J. y Cocomá, G. (2019). La enseñanza de la ética en la universidad. En Ética aplicada. Perspectivas desde Latinoamérica, (pp. 41-86). Ediciones Uniandes.
- Moreno, M. (2004). Valores transversales en el currículum. Revista de Educación y Cultura, (47), 2-10.
- Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Editorial Magisterio.

- Morin, E. (2006). El método VI. Ética. Ediciones Cátedra.
- Noguera, C. E. (1991). Historia de la pedagogía. Una reflexión ética desde el saber pedagógico. (Herbert y la Escuela Activa). Pedagogía y Saberes, (2), 25-35. http://hdl.handle.net/20.500.12209/7537
- Nussbaum, M. (2010). Not for profit. Why democracy needs the humanities. Princeton University Press.
- Oppenheimer, A. (2010). ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con la historia y las 12 claves del futuro. Debate.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior, visión y acción: informe final. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje. UNESCO. http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Resumen_Educacion_para_la_Ciudadania_UNESCO.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo. UNESCO. https://www.unicolmayor.edu.co/portal//recursos_user///Internacionalizacion/UNESCO_CompetenciasInterculturales.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (s.f.). Programa de Educación Ética (PEE). UNESCO. https://es.unesco.org/themes/etica-ciencia-y-tecnologia/educa-cion-en-etica
- Reimers, F. M. y Chung, C. K. (eds.). (2016). Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países. Fondo de Cultura Económica.

- Sacristán, G. J. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata.
- Sacristán, G. J. (2011). Educar y convivir en la cultura global. Ediciones Morata.
- Salamea, D. (2018). Reflexiones al "duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial". Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Savater, F. (2007). Diccionario filosófico. Editorial Ariel.
- Silva, R. (ed.) (2020). Enseñanza de la ética profesional y su transversalidad en el currículo universitario. Editorial Universidad Icesi. https://doi.org/10.18046/EUI/vc.3.2020
- Singer, P. (1980). Practhical ethics. Cambridge University Press.
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. Heinemann.
- Spitzberg, B. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). SAGE.
- Tovar, J. O. (2011). Gramática emocional: Bases cognitivas y sociales del juicio moral [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Biblioteca Digital UN. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/8365/Tesis_Doctoral_Jos%C3%A9_Tovar.pdf?sequence=1yisAllowed=y
- Tünnermann, C. (ed.). (2008). La educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Sello Editorial Javeriano, UNESCO; IESALC.
- Vallaeys, F. (2009). El desafío de enseñar ética en la universidad. Papeles de Ética, Economía y Dirección, (4), 1-21. http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/PDF/A2%2001.pdf
- Vanegas, E. A. (2020). Ética de la responsabilidad y sus implicaciones en la ciencia. En *Logos y filosofía. Temas y debates contemporáneos* (pp. 329-353). Editorial Bonaventuriana.

- Vanegas, E. A, Moreno, V. y Echeverri, P. (2020). Ética de lo público: formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista CS*, (31), 97-325. https://doi.org/10.18046/recs.i31.3251
- Vargas, G. (1991). Editorial. La ética como intencionalidad pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (1), 5-11.
- Zabalza, M. A. (1997). El currrículum a l'educació escolar. Editorial UOC.
- Zabalza, M. A. (2016). Diseño y desarrollo curricular. Narcea Ediciones.



Introducción

La evaluación formativa se plantea como una herramienta para transformar la enseñanza actual, y avanzar hacia una comprensión diferente de la educación. (UNESCO-LLECE, 2021, p. 16)

Alimentar la convicción de que se evalúa para el éxito y no para el fracaso escolar exige contar con estudiantes, profesores, directivas, autoridades e instituciones comprometidas y seguras de que "la evaluación para el aprendizaje es un motor para potenciarlo y no para etiquetar estudiantes o para utilizarse como un recurso de control y castigo" (Sánchez y Martínez, 2020, p. 44).

La evaluación, como proceso en perspectiva de respuesta a la diversidad educativa, pretende dar pistas de acción educativa, tanto de corte teórico como práctico. En consecuencia, el capítulo se estructura en dos temas. El primero, "De las acepciones sobre evaluación", contempla algunos modelos de las últimas décadas del siglo XX: "evaluación iluminativa", "evaluación descriptiva y respondiente", "evaluación holística", "evaluación como una fase de la enseñanza" y "evaluación investigativa". Seguidamente se exponen cuatro propuestas de inicios del siglo XXI: evaluación como un proceso sistemático de recogida de información desde los planteamientos de María Amparo Calatayud Salom (2007); la evaluación trans-formativa de James Popham (2018); la evaluación compartida de Miguel Ángel Gómez Ruiz et al. (2018); y la evaluación inclusiva de Manuel Ávila Cañadas (2012).

El segundo gran tema se titula "Ampliar el zoom para ver el bosque", una propuesta alternativa de evaluación para la diversidad educativa". En este se ofrece el desarrollo argumentativo de los siguientes temas: la didáctica como un sistema complejo a la evaluación como uno de sus componentes; la didáctica como un sistema complejo en clave de la diversidad educativa; el método en el marco de la didáctica como un sistema complejo; algunas premisas del proceso de la evaluación dentro del componente método de la didáctica como un sistema complejo; y características del proceso de la evaluación dentro del componente método de la didáctica como un sistema complejo; y características del proceso de la evaluación dentro del componente método de la didáctica como un sistema complejo.

De las acepciones sobre evaluación

Aun hoy, puede afirmarse que la "evaluación es considerada, por una buena parte del profesorado, como uno de los aspectos más problemáticos tanto desde el punto de vista de su diseño como de su práctica, debido, entre otras razones, a la complejidad del proceso evaluador y a la confluencia de intereses, intenciones, valores, ideologías y principios muy distintos entre sí e incluso, en algunas ocasiones, contrapuestos" (Álvarez, 2003, p. 104). Huelga decir, entonces, que se hace necesario presentar algunas perspectivas del concepto de evaluación.

Existen diversas acepciones desde donde pueden asumirse los procesos evaluativos en una práctica pedagógica: evaluación iluminativa, descriptiva y respondiente, holística, evaluación como una fase de la enseñanza, evaluación investigativa, entre otras; veamos, citados por Arroyave (1998) lo que planteaban algunos autores hacia mediados y finales del siglo XX.

Evaluación iluminativa

Parlett y Hamilton, citados por Arroyave (1998), afirman que el intento de medición de "productos educativos" es abandonado y en su lugar se estudia, intensivamente, el programa como una totalidad: sus bases lógicas y su evolución, sus operaciones, realizaciones y dificultades. La innovación no es examinada aisladamente, sino dentro del contexto escolar o "medio ambiente de aprendizaje".

Se combinan la observación, las entrevistas con participantes, los cuestionarios y el análisis de documentos y de información sobre antecedentes, a fin de ayudar a "iluminar" o esclarecer problemas, cuestiones y rasgos significativos del programa.

Los fines de la evaluación iluminativa consisten en estudiar el programa innovador: cómo opera, cómo es influenciado por las diversas situaciones escolares en las que se aplica, cómo lo consideran aquellos a quienes los afecta directamente, sus ventajas y sus inconvenientes y cómo repercute, ante todo, sobre las tareas intelectuales de los estudiantes y sus experiencias escolares. Pretende descubrir y documentar lo que supone participar en el esquema, ya se trate de un profesor o de un alumno y, además, discernir y discutir los rasgos más importantes de la innovación, sus concomitantes recurrentes y sus procesos críticos (Arroyave, 1998, p. 52).

Evaluación descriptiva y respondiente

Stake, citado por Arroyave (1998), propone la evaluación descriptiva y respondiente. Plantea una evaluación orientada a la naturaleza compleja y dinámica de la educación, que preste atención adecuada a los diversos propósitos y juicios del pedagogo práctico.

La atención prestada a las diferencias individuales entre estudiantes ha de sustituirse por una atención sobre las contingencias en cuanto a antecedentes, actividades en clase y resultados escolares.

La evaluación educativa es una "evaluación respondiente", si se orienta más directamente a actividades programáticas que a intenciones del programa, si responde a las exigencias de información por parte de los receptores, y si se alude a las diferentes perspectivas de valores existentes al informar acerca del éxito del programa (Arroyave, 1998, p. 53).

Evaluación holística

Mc. Donald plantea la evaluación holística. Considera la evaluación como el proceso que consiste en concebir, obtener y comunicar información que

marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto a un programa determinado. En palabras de Mc. Donald "[l]a evaluación se democratiza al funcionar como servicio de información a la comunidad acerca de las características de un programa educativo" (citado por Parra, 1997, p. 417). La evaluación holística:

Reconoce un pluralismo de valores y busca representar una gama de intereses en su formulación de cuestiones. El valor básico es la información a los ciudadanos y el evaluador actúa como un agente para los intercambios de información entre diferentes grupos. (Parra, 1997, p. 417)

Sus técnicas de recogida y presentación de datos han de resultar accesibles a audiencias no especializadas. Su principal actividad es la recogida de definiciones del programa y de reacciones al mismo.

Además, ofrece confidencialidad a sus informadores y les proporciona control sobre el uso de la información. El evaluador emprende periódicamente negociaciones acerca de sus relaciones con los patrocinadores del programa y los participantes en el mismo. El criterio de éxito es el número de receptores servidos.

Los criterios clave de la evaluación democrática son los de confidencialidad, negociación y accesibilidad. El concepto justificante clave es el de "derecho a conocer" (Arroyave, 1998, pp. 53-54).

Evaluación como una fase de la enseñanza

Gimeno Sacristán, citado por Arroyave (1998), concibe la evaluación como una fase de la enseñanza. Expone que evaluar no es una práctica esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica.

En efecto, evaluar no solo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más, la final, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado. La evaluación es, por lo tanto, una fase de la enseñanza, para pensar y planificar la práctica didáctica.

La evaluación hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, un grupo de estudiantes, un ambiente educativo, objetivos educativos, materiales, profesores o programas son analizadas y valoradas. De igual manera, son objeto de la evaluación las condiciones, criterios o puntos de referencia en función de los que se emite un juicio relevante para la educación.

Las prácticas de evaluación tienen influencia decisiva en los alumnos, en sus actitudes hacia el estudio y hacia el contenido, en los profesores, en las relaciones sociales dentro y fuera del aula y en el entorno social (Arroyave, 1998, p. 54).

Evaluación investigativa

Lawrence Stenhouse, citado por Arroyave (1998), propone la evaluación investigativa. Considera que la nueva evaluación ayuda a estimular la curiosidad acerca de la enseñanza y a modificar presunciones excesivas. Tal evaluación equivale a investigar la naturaleza y los problemas de la innovación educativa y el perfeccionamiento de las escuelas.

La evaluación debería guiar al desarrollo curricular e integrarse con él. Así quedaría destruida la distinción conceptual entre desarrollo y evaluación, manifestándose ambas como investigación. La investigación del currículo ha de ser iluminativa más que recomendatoria, como en la vieja tradición del desarrollo del currículo.

Para evaluar hay que comprender. Sin embargo, las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo porque lo tratan en términos de éxito y de fracaso. Consecuentemente, el docente debería ser un crítico y no un simple calificador (Arroyave, 1998, p. 55).

Ahora bien, inspirados, por un lado, en principios y presupuestos de las anteriores visiones y, por el otro, por los desafíos que implica la educación del siglo XXI —en cuanto a los postulados de la diversidad educativa y la educación para todos— aparecen en la última década diferentes posturas entre las cuales se encuentran: "la evaluación como un proceso sistemático de recogida

de información" desde los planteamientos de María Amparo Calatayud Salom (2007); "la evaluación trans-formativa" de James Popham (2018); "la evaluación compartida" de Gómez Ruiz et al. (2018) y "la evaluación inclusiva", abordada por Manuel Ávila Cañadas (2012).

María Amparo Calatayud Salom (2007) propone una concepción de la "evaluación como un proceso sistemático de recogida de información", la cual deviene de los postulados de una evaluación como instrumento de aprendiza-je con técnicas y estrategias, cuyo fin consiste en determinar y posibilitar la toma de decisiones para la mejora de las acciones de aprendizaje de los estudiantes, así como las de enseñanza de los docentes, del mismo modo, para un sobresaliente ambiente institucional, de hecho, afirma la autora que lo que se pretende es "el cambio de una cultura examinadora a una cultura educativa de la evaluación" (p. 19). Así entonces, expone cuatro componentes:

- ➤ La evaluación como un proceso y no como una actividad aislada, por lo que sucede en diferentes momentos, de forma continua, en esa dirección propone "apostar por este sentido de la evaluación [que] supone insertar-la en el proceso de aprendizaje" (p. 20).
- ➤ La evaluación no como un fin en sí mismo, sino como medio para el mejoramiento del proceso de aprendizaje, para tal fin señala que debe "primar la función de diagnóstico, de regulación y adaptación de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y dificultades de los estudiantes" (p. 22).
- ➤ La finalidad perseguida con la evaluación condicionará el tipo de información relevante en cada caso, puesto que siempre, en cada institución "se fundamenta en una serie de supuestos epistemológicos, entre los que destacamos: el curricular, el psicológico, el paradigmático, el socio-antropológico, etc." (p. 23).
- De La información recogida en el proceso de evaluación debe interpretarse y traducirse en juicios de valor para poder ser utilizada para la toma de decisiones y plantear propuestas de mejora, en coherencia con "un enfoque más complejo de la evaluación: formativo-cualitativo" (p. 23), que actúa

como puente para mejorar la cultura institucional, así como el aprendizaje y la enseñanza.

En síntesis, plantea una concepción de la evaluación que exige de los actores institucionales un proceso sistemático y reflexivo, para develar aspectos (otros) soterrados, propios de un currículo oculto, que no se reconocerían con una práctica evaluativa mecánica e instrumental, pues ciertamente:

La evaluación es como la punta del iceberg, en el que lo manifiesto es menor que lo oculto y que es más lo que está por descubrir que lo conocido. Es preciso bucear en la praxis evaluativa y facilitar procesos de indagación y reflexión que favorezcan un cambio de cultura evaluativa encaminada hacia el aprendizaje y la mejora. (Calatayud, 1998, p. 10)

De otro lado, Popham (2018) afirma que "la evaluación formativa es un proceso planificado en el que tanto los profesores como los alumnos, usan la evidencia basada en la evaluación para realizar ajustes en lo que están haciendo" (p. 15) y propone fragmentar la evaluación trans-formativa en cuatro niveles o funciones:

- **Nivel I.** "Ajustes didácticos de los profesores": ayuda a los profesores a usar la evaluación formativa para recoger evidencias con el fin de hacer ajustes en sus actividades actuales o futuras (Popham, 2018).
- **Nivel II.** "Ajustes en las técnicas de aprendizaje de los alumnos": atiende al uso que los alumnos hacen de las evidencias o resultados de la evaluación formativa para hacer ajustes en sus propias estrategias de aprendizaje (Popham, 2018).
- Nivel III. "Cambiar el clima del aula": representa un cambio total en la cultura del aula, desembarazándose del rol predominante otorgado a la evaluación, para pasar de comparar a los alumnos entre sí, poniéndoles una calificación, a generar evidencias sobre las que tanto los profesores como los alumnos puedan, razonablemente, hacer ajustes (Popham, 2018).

Nivel IV. "La implementación a nivel de centro educativo": consiste en adoptar una visión de la escuela basada en uno o más niveles de la evaluación formativa, principalmente a través de los grupos de reciclaje profesional y de formación de profesores (Popham, 2018).

Por su parte, Gómez et al. (2018) consideran una propuesta con seis momentos de actuación para desarrollar la "evaluación compartida" como práctica favorecedora del aprendizaje:

Elección de la tarea: buscar tareas retadoras y significativas para los estudiantes, desarrollar actividades en formatos variados y tareas diversas que alternen el trabajo individual con el grupal.

Preparación del proceso de evaluación: fase donde se debe abrir un importante espacio a la participación y decisión del alumnado para plantear el enfoque evaluativo. Lo que los hace responsables de su ejecución con la posible utilización de instrumentos de evaluación como rúbricas o escalas, pero, sobre todo, los involucra en la construcción conjunta de los criterios de evaluación de la tarea como elementos imprescindibles para asegurar la transparencia, cooperación y comprensión de la tarea evaluativa.

Realización de la tarea: la labor del docente es fundamental en tanto realiza un seguimiento y aporta retroalimentación procesual en forma de consejos y comentarios, creando igualmente situaciones de diálogo, reflexión y confrontación de ideas.

Revisión del trabajo: con o sin instrumentos elaborados, siempre debemos tener los criterios construidos participativamente en esta fase cuando se valore y se reflexione sobre el trabajo realizado.

Reunión dialógica de evaluación compartida: el docente comparte sus comentarios con los alumnos, atendiendo siempre a los criterios de evaluación explicitados. Los estudiantes, por su parte, deberán intervenir para mostrar sus apreciaciones y justificaciones, resolver las posibles dudas y exponer sus opiniones respecto a las dificultades encontradas en el proceso y la propia pertinencia del producto entregado.

Finalización del proceso de evaluación: sea con calificación o sin ella, lo más relevante del final del proceso de evaluación es insistir en lo aprendido con la realización de la tarea, con las interacciones dialógicas desarrolladas y la retroalimentación aportada, considerando los posibles errores como verdaderas oportunidades de aprendizaje que, además de ser objetos de reflexión, también podrían ser un reto para la acción y la propuesta de nuevas tareas (Gómez et al., 2018).

Para finalizar estas acepciones, sin dar a entender que son las únicas o las mejores, se presenta la propuesta de Manuel Ávila Cañadas, quien precisa que la evaluación inclusiva solo puede aplicarse en el marco de una política educativa adecuada, con una organización de centros apropiada y con la implicación de los profesores a los que se reclama una actitud positiva hacia la inclusión (Ávila, 2012). Desde esta lógica de razonamiento, plantea seis principios en los que se sustenta la evaluación inclusiva:

- Todos los procedimientos de evaluación deben usarse para informar y promover el aprendizaje de todos los alumnos.
- Todos los alumnos deben tener derecho a participar en los procedimientos de evaluación.
- Describer Las peculiaridades de los alumnos con necesidades educativas especiales deben tenerse en cuenta tanto en las normativas generales de evaluación como en las específicas de necesidades educativas especiales.
- Todos los procedimientos de evaluación deben ser complementarios e informarse entre sí.
- ➤ Todos los procedimientos de evaluación deben enfocarse a 'fomentar' la diversidad identificando y valorando los progresos en el aprendizaje de cada alumno.
- ▶ La evaluación inclusiva tiene como objetivo explícito prevenir la segregación, evitando, en la medida de lo posible, las formas de etiquetado y enfocando la práctica del aprendizaje y la enseñanza para promover la inclusión en los centros ordinarios. (Ávila, 2012, p. 143-145).

En resumen, en cuanto al tema de la evaluación, se puede decir que "el reto radica en discutir a fondo sobre el concepto, sabiendo que lo que se entiende por evaluación puede variar con el tiempo" (Sanmartí, 2020, p. 17); así mismo podemos estar de acuerdo en que efectivamente:

No hay una forma única, ni mejor para evaluar en el aula. Esta debe construirse a partir del contexto particular del docente y de sus estudiantes. Los mecanismos de evaluación no pueden ser fijos ni homogéneos porque cada grupo es diferente. La evaluación en el aula debe adaptarse, como sea necesario, para reflejar el aprendizaje verdadero de nuestros alumnos, por lo que no existe tampoco una fórmula para crear evaluaciones auténticas. (Ravela et al., 2020, p. 16)

No obstante, como actores profesionales en el ámbito educativo "estamos [...] obligados a entender y explicitar el marco de referencia para la evaluación, si queremos que sirva a procesos de información y de cambio" (Gairín, 2009, p. 14), en ese sentido puede declararse que "cambiar la evaluación exige [tanto] un cambio profundo en cuanto a ideas, prácticas y emociones que están muy arraigadas socialmente" (Sanmartí, 2020, p. 10) como una transición a la co-construcción de conocimiento, asumiendo conscientemente que "siendo el conocimiento sobre evaluación una construcción teórica, no es de extrañar que en su práctica convivan diferentes modelos" (Gairín, 2009, p. 25).

En términos generales, puede decirse que una evaluación que responde a la diversidad educativa busca analizar en forma global los logros, dificultades, limitaciones, causas y circunstancias que, como factores asociables, inciden en el proceso pedagógico y didáctico del alumno. De esta manera, la evaluación se constituye en una guía u orientación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva:

La mejor forma de evaluar es aquella que fomente el aprendizaje, la reflexión y la crítica de los estudiantes, así como del propio docente. No hay que limitarse a una sola, aunque es cierto que existen limitaciones administrativas y organizacionales que determinan el uso preponderante de evaluaciones con fines de calificación a lo largo de todo el ciclo escolar. (Ravela et al., 2020, p. 16)

Adicionalmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), dentro de los referentes del informe de la Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia (reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa presentado el pasado mes de julio) sugiere que "la evaluación formativa refiere al rango de actividades formales e informales de evaluación que conducen los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para modificar las estrategias pedagógicas en aras de mejorar el logro de los estudiantes" (UNESCO y LLECE, 2021, p. 6).

"Ampliar el zoom para ver el bosque", una propuesta alternativa de evaluación para la diversidad educativa

De la didáctica como un sistema complejo a la evaluación como uno de sus componentes

Etimológicamente, la palabra "didáctica" se deriva de la griega didaktos, que significa algo así como "instructivo", inclusive, Comenius en su obra clásica de la Didáctica Magna califica la didáctica como el "arte de instruir". En ese sentido, plantea que "en las cosas artísticas también observamos esto mismo cuando se procede racionalmente" (Comenius, 1986, p. 70).

Ahora bien, para pensar en la didáctica como un sistema complejo, es indispensable tener presente, por un lado, una visión analítica, crítica, comprensiva e interdependiente del proceso educativo y, en este sentido, caracterizar —en su estado y movimiento— una didáctica que posibilite la formación integral de los sujetos actuantes en el proceso; por otro lado, la concepción de sistema desde los planteamientos del padre de la complejidad Edgar Morin (1993):

Sistema es una interrelación de elementos que constituyen una entidad global o unidad global. Tal definición comporta dos caracteres principales, el primero es la interrelación de los elementos, el segundo es la unidad global constituida por estos elementos en interrelación. [...] se puede concebir el sistema como unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos. (pp. 123-124)

Además, la noción de complejidad que, en palabras de Morin (1998), se considera "un tejido. Es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico" (p. 32).

En consecuencia, se concibe la didáctica como un sistema complejo —con los respectivos "componentes", "interacciones" y "propiedades"—, que ha de entenderse como un conjunto de orientaciones y no de prescripciones directas. En esencia, un sistema abierto y activo susceptible de adaptación y modificación en cada contexto, pues no se pretende suponer un modelo didáctico más o menos ideal único y rígido, que pueda implantarse de forma automática independiente de las características y punto de partida de cada contexto, situación o institución educativa. Es, por tanto, una posible guía para el análisis y la acción en el margen de posibilidades ofrecido a cada fenómeno formativo concreto (Arroyave, 2000).

La didáctica como un sistema complejo en clave de la diversidad educativa

Asistimos a tiempos en los que la diversidad en las instituciones educativas aumenta proporcionalmente al bagaje de experiencias e intercambios que mantienen los sujetos con el medio. Estas múltiples experiencias incluyen, entre otras, la historia escolar —de éxito o de fracaso— y gran cantidad de relaciones cognitivas y afectivas con el propio hecho de aprender, que provocan un determinado autoconcepto, autoestima, autoimagen, así como determinados enfoques y metas con relación a los aprendizajes escolares, diversas expectativas de éxito o fracaso académico y de la posibilidad o no de controlarlos, el dominio o no de estrategias y habilidades básicas de control

y regulación del propio aprendizaje. En suma, todo un conjunto de factores que marcan de manera decisiva, no solo los significados que los alumnos van a construir gracias a la enseñanza, sino también y muy fundamentalmente, el sentido que van a atribuir a su propio aprendizaje en el contexto específico. (Arroyave, 1999, p. 54)

El respeto y la adaptación de los docentes, a través de múltiples acciones, a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos son condiciones básicas para una concepción diferente del aprendizaje escolar y de la enseñanza como marco de referencia de los procesos docentes educativos, es decir, de la didáctica (Arroyave, 2014).

La caracterización del aprendizaje escolar como una construcción permanente y activa por parte de los alumnos y, de la enseñanza como un proceso que constantemente se ajusta en beneficio de esta construcción, conlleva efectivamente, a la afirmación de que se requieren nuevas propuestas [didácticas] que se adapten a las singularidades de los sujetos en formación. (Arroyave, 2014, p. 3)

En este sentido, el enfoque de la didáctica como sistema complejo puede considerarse una alternativa fecunda para mejorar las diversas prácticas educativas. Una respuesta pertinente para la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y deseos que muestran los alumnos en cualquier etapa y nivel educativo.

Los enfoques didácticos —que posibilitan una enseñanza más satisfactoria, no solo para los alumnos, sino también para los propios docentes— mejoran la calidad de vida de los actores, fomentan los ambientes agradables y de armonía en las instituciones educativas y, en definitiva, permiten que docentes y alumnos puedan desarrollar realmente su tarea de enseñar y aprender, es decir, ayudan a diseñar, desarrollar e implementar procesos docentes-educativos eficientes y efectivos.

En este sentido, la didáctica como un sistema complejo supone la estructuración de situaciones de enseñanza y de aprendizaje suficientemente variadas

y flexibles como para que, en el marco concreto en el que se dan las situaciones formativas, el mayor número de alumnos acceda en el mayor grado posible al conjunto de capacidades, competencias y valores que señalan las intencionalidades pedagógicas para cada nivel educativo.

En términos más específicos, para las instituciones educativas, supone otras formas de diseño, de organización, de planeación, desarrollo, evaluación y seguimiento de proyectos con actividades, procedimientos y tareas escolares lo más diversas posible, que ofrezcan a los alumnos diferentes puntos de articulación y de conexión y que favorezcan su implicación y participación en los procesos. Adicionalmente, que faciliten diferentes tipos y grados de ayuda en la realización de actividades, que estimulen la autonomía de los alumnos en la adopción de un rol cada vez más activo en la gestión y el control de su propio aprendizaje, y finalmente, donde sea posible, evaluar de manera permanente los procesos, sus niveles y dimensiones. (Arroyave, 1999, p. 55)

La caracterización y dinámica que se proponen en el enfoque de la didáctica como un sistema complejo son consustanciales a la propia actuación habitual de los docentes en las instituciones y en las aulas en particular, lo que implica "reflexionar e investigar desde su propia práctica para plantear nuevas formas interactivas en los procesos de formación, de tal manera que todos logren lo intencionado en el currículo común" (Arroyave, 2000, p. 245).

Esta forma de la didáctica asume la existencia de:

La diversidad en las aulas, y en las instituciones educativas en general, como una realidad que se convierte en el punto de partida para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues encontrar alumnos diversos, como seres humanos que son, es lo habitual en cualquier situación educativa; lo verdaderamente excepcional seria justamente lo contrario, es decir, encontrar la uniformidad, la no diversidad. (Arroyave, 1999, p. 43)

En este sentido, responder al reto de la diversidad y la heterogeneidad educativa es:

En realidad afrontar el problema vital de la educación y, por supuesto, las respuestas requieren nuevos lentes que posibiliten una concepción compleja del asunto, lo cual entraña poner el acento en la dinámica, en los cambios, en espacios y tiempos, en procesos más que en estados fijos. En definitiva, una educación que se trata como un sistema complejo articula y complementa la realidad socioeducativa desde diferentes enfoques y perspectivas disciplinares. (Arroyave, 1999, p. 56)

En consecuencia, se propone la didáctica como un sistema complejo, como una respuesta que puede y debe explicitarse desde diversos planos: institucional, de aula, de clase, de atención individual; y desde diversos roles y dimensiones: la organización y administración de la institución, el proyecto educativo institucional, los planes de estudio, la estructuración concreta de los espacios y los tiempos, los grupos de los alumnos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje, los medios, las formas de interacción, las relaciones con el entorno inmediato, la convivencia escolar; en fin, la vida misma de las instituciones.

En esencia, entrevemos el enfoque de una didáctica que va más allá de lo predeterminado, de lo estable, pues posibilita las transformaciones, la revolución y el cambio en las instituciones educativas para generar nuevos ordenes, nuevas posibilidades más fecundas y plausibles para la innegable diversidad educativa a la que nos vemos abocados en la actualidad.

El método en el marco de la didáctica como un sistema complejo

Afirman José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (1996) que "el método no es sólo una forma de enseñar, sino un modelo de comportamiento físico, social, intelectual y moral para el alumno, una forma de comunicación con la cultura" (p. 222). Un método, según Morin (1993), "debe permitir un caminar de pensamiento y de acción" (p. 37). En consecuencia, la determinación del

método —qué vía o camino seguir— en la didáctica como un sistema complejo implica establecer un orden, una secuencia, es decir, una organización interna del proceso.

Pues bien, en la didáctica como un sistema complejo, el componente del método se presenta estructurado y caracterizado por una sucesión de acciones y operaciones estratégicas que se relacionan sistemáticamente —como se puede ver en la figura 8— en el desarrollo de los diversos procesos, a saber: evaluación, comunicación, motivación, actividades productivas y creativas, el desarrollo de las formas de interacción en la enseñanza y el aprendizaje y, por último, la utilización de los medios.

Figura 8.

Componente método en la didáctica como un sistema complejo
Fuente: elaboración propia.



En el marco del tema específico de este capítulo, se abordará solo el proceso de la evaluación.

Algunas premisas del proceso de la evaluación dentro del componente método de la didáctica como un sistema complejo

Plantear algunas de las premisas del proceso de evaluación desde la perspectiva de la didáctica como un sistema complejo es pensar en ella misma como un proceso de evaluación permanente que posibilita una enseñanza efectiva y en consecuencia genera desafíos para su implementación y desarrollo.

Pues bien, en el componente del "método", dentro de la didáctica como un sistema complejo, la evaluación es una posibilidad de mejoramiento continuo en el proceso de aprendizaje de cada sujeto en formación y en el proceso de enseñanza de cada acompañante, asesor, tutor y/o profesor; pues, como expresa Joaquín Gairín Sallán (2009), "es necesario situar la evaluación en el lugar que le corresponde: como referente para el cambio personal, profesional, institucional y social" (p. 34). En suma, una evaluación para una renovación global exige cambiar las formas de concebirla y practicarla; más aún cuando no podemos negar que, según Jiménez et al. (2020), "los docentes, tomamos decisiones que en ocasiones nos llevan a actuaciones equívocas y carentes de reflexión y sistematización" (p. 26). Continuando en esa perspectiva, Katherina Gallardo (2018) plantea que:

Aislar los procesos de evaluación del proceso de aprendizaje es un error. La evaluación debe ser continua, tomando en cuenta los procedimientos y variables que se presentaron en el momento del aprendizaje y que permitieron la construcción del conocimiento [...] se deben integrar tanto la calidad de la orientación que proviene del maestro, así como la interacción que se tiene con los compañeros, con quienes construye su aprendizaje. Además, el maestro al colectar esta información debe percatarse que, en efecto, existe un valor funcional en lo aprendido: que signifique algo para la vida del alumno. (p. 23)

Adicionalmente, en esa línea de razonamiento, Neus Sanmartí (2020) propone que:

[R]epensar la evaluación y verla como aprendizaje nos puede generar la duda sobre cuál es la diferencia entre evaluar, enseñar y aprender. De hecho, estas tres acciones están estrechamente interrelacionadas, son inseparables y se fusionan por completo en el quehacer educativo. Los docentes enseñamos, pero, para hacerlo bien, debemos evaluarnos constantemente y promover que los alumnos también lo hagan para superar obstáculos y errores. Aprenden si se autoevalúan —lo cual, insistimos no se puede asimilar a que se califiquen—. (p. 16)

Niveles del proceso de la evaluación dentro del componente método de la didáctica como un sistema complejo

En virtud de lo anterior, en la evaluación, dentro del componente método de la didáctica como un sistema complejo, se consideran cuatro niveles interrelacionados: "autoevaluación", "coevaluación", "heteroevaluación" e "interevaluación". Estos, en su proceso dinámico, conciben la evaluación de una manera íntegra, integral e integradora para los actores del proceso formativo (Arroyave, 2000).

Autoevaluación: considerada como aquel espacio en el que cada sujeto en formación da cuenta de sus logros a partir de la reflexión de sus metas, es decir, realiza una identificación de su situación inicial con la situación ideal y la forma como lo ha alcanzado a través de los diversos momentos del trabajo individual, del trabajo en pequeños grupos y del trabajo en una clase, asesoría, acompañamiento y/o tutoría de los diversos profesores. Resulta pues, según Sanmartí (2020), que:

[P]romover que el alumnado sepa autoevaluarse tiene, [...] la finalidad de construir conocimientos clave de manera significativa, es decir, competencial, en vez de memorística, que le posibiliten continuar aprendiendo a lo largo de la vida y en espacios diferentes de los escolares. (p. 10)

También el docente practica procesos de autoevaluación puesto que "la autoevaluación supone [...] la concreción de una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa" (Gairín, 2009, p. 26) para todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Schubert (2018), sin duda, "debemos evaluarnos a nosotros mismos, así como las estructuras y las herramientas de evaluación que empleamos" (p. 54).

En ese sentido, el juicio sobre la calidad de la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se desarrolla en las múltiples situaciones educativas, ha de ser realizado por los diferentes participantes en ella y solo adquiere su verdadera dimensión mediante la negociación de los significados libremente expresados y críticamente valorados. Juicio personal y colectivamente ejercido que se convierte en actos de aprendizaje, de formación y de educación de los participantes y, que por supuesto, tiene lugar en la práctica educativa (Arroyave, 1998). Por lo tanto, "la acción y la reflexión están dialógicamente relacionados. La acción es la consecuencia de la reflexión crítica y continuamente está sometida a análisis. Se evalúa para decidir la práctica y se actúa como fruto de la evaluación" (Arroyave, 1998, p. 47).

Coevaluación: espacio en el que el proceso y el trabajo de cada participante y/o de un pequeño grupo de trabajo es evaluado por otros integrantes del grupo. Aunque, ciertamente, la coevaluación (coassessment) es un término que también puede hacer referencia a la evaluación entre iguales (López, 2012), ha sido estudiada mayormente en el ámbito universitario, donde se han encontrado diversos beneficios que justifican y estimulan su práctica. Es innegable que mediante la evaluación compartida se promueven la reflexión y el aprendizaje profundo de los procesos evaluados, además de mejorar la confianza y la autoestima del alumnado participante (Knight y Yorke, 2003), aumenta su implicación y motivación (Dochy et al., 1999) y mejora las inte-

racciones, la comunicación y la confianza mutua entre profesorado y estudiantes (Quesada et al., 2015) sin importar el nivel educativo en que se desarrolle.

En definitiva, la interacción dialógica de la coevaluación entre docentes y estudiantes establece principios básicos que hacen de la retroalimentación un componente esencial de la evaluación formativa (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Aunque, por supuesto, "los docentes podemos ayudar en la corrección de los aprendices, [...] son ellos los que tienen que comprender las razones de sus dificultades y decidir cómo vencerlas" (Sanmartí, 2020, p. 13). En palabras de Sánchez y Martínez (2020):

[L]a realimentación es la clave de una evaluación exitosa para el aprendizaje, ya que los alumnos pueden hacer uso de los resultados de la evaluación, cuando el profesor proporciona tanto realimentación como orientación específica y detallada a los estudiantes, para guiar su aprendizaje. (p. 46)

Heteroevaluación: constituye el tercer nivel del proceso de evaluación del aprendizaje propio de los sujetos en formación. La heteroevaluación es entendida como el espacio donde el evaluador-profesor emite el concepto en relación con el trabajo realizado por cada estudiante durante el desarrollo del trabajo individual, el trabajo en el pequeño grupo y el desenvolvimiento en el trabajo de grupo en general.

Podemos entender este nivel de evaluación como una evaluación compartida en un proceso dialógico realizado de manera conjunta entre docente y estudiantes en la que la responsabilidad es distribuida, en la que es imprescindible el intercambio y la interacción entre participantes y en la que se intenta llegar a un consenso sobre las valoraciones realizadas de alguna producción escolar (Gómez y Quesada, 2017). Tal como lo refiere Gallardo (2018), es un proceso que se realiza para:

Conocer los alcances del alumno en cuanto al trayecto que ha trazado para alcanzar sus propias metas de aprendizaje y decidir ambos (alumno-maestro) el camino para orientar el logro de esas metas o reorientar el camino de aprendizaje hacia otras diferentes a las que se habían planteado. (p. 22)

Interevaluación: momento en que se comparten las diversas evaluaciones por las que cada sujeto ha pasado, lo que permite trazar un camino de mejoramiento y estímulo para continuar con el proceso de formación. En ese sentido, se cumple con el objetivo fundamental de la evaluación. En palabras de Arroyave (2021b):

Caracterizar la gestión del proceso, los roles y las dinámicas de docentes y estudiantes, con informaciones proporcionadas de diverso tipo, que resultan útiles para modificar y realizar replanteamientos en la marcha de los diversos procesos del aula y en el sistema de evaluación de la institución en general. Por tanto, la evaluación no es un recurso puntual, sino un proceso continuo que se entrecruza con el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje. (p. 38)

Habría que destacar igualmente que esta realidad evaluativa ha sido denominada por algunos autores como triangulación, al hacer mención del carácter grupal y polisémico de estas experiencias donde se puede corroborar la visión individual, grupal y del docente (Álvarez, 2001). Realidad que, sea lo que fuere, está enmarcada en "la definición del concepto de evaluación [como] un proceso a partir del cual se recogen datos, se analizan y, en función de dicho análisis, se toman decisiones" (Sanmartí, 2020, p. 17) para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de enseñanza por parte del docente.

En todo caso, según Nilson (citado por Bikowski y Phillips, 2020), "los comentarios [hechos por y para los estudiantes] deben ser lo suficientemente oportunos y específicos como para ayudar[los] [...] a cumplir con los objetivos de aprendizaje" (p. 193).

En esa línea, Gallardo (2018) propone que "la evaluación del aprendizaje se concibe como uno de los procesos fundamentales en la formación, la cual enriquece el quehacer a sus actores debido a la colección y análisis de información que permite tomar decisiones para la mejora continua" (p. 9).

La figura 9 representa la interdependencia de estos cuatro niveles con el proceso general de evaluación íntegra, integral e integradora.

Figura 9.Niveles interdependientes del proceso de la evaluación Fuente: elaboración propia.



Características del proceso de la evaluación dentro del componente método de la didáctica como un sistema complejo

La evaluación, dentro del componente método de la didáctica como un sistema complejo, se contempla en una forma alternativa que da respuesta a la diversidad educativa, en tanto —desde el método como camino y vía—posibilita estructurar de manera contextualizada la evaluación como parte inherente y constante del proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, se concibe como una herramienta potente para el mejoramiento permanente de los diversos procesos que se desarrollan en el ámbito educativo. En palabras de Gairín (2009), "[u]na buena evaluación ha de estar contextualizada, ser comprensiva, eminentemente formativa, implicar a los usuarios, ser defendible técnicamente (variedad de fuentes, de momentos y de instrumentos) y utilizada éticamente" (p. 25).

De otro lado, dice Zaitegui (2012) que una evaluación es buena en tanto:

Aporta información valiosa para la mejora de la realidad evaluada y hace referencia tanto al aprendizaje del alumnado, la actividad docente del profesorado, las organizaciones educativas, los medios y recursos disponibles, el ambiente de las instituciones, la participación del personal, como a cualquier otro aspecto de los que conforman la compleja realidad de los centros. (p. 54)

En síntesis, una evaluación donde su proceso dinámico se desarrolla en coherencia con una educación que responde a la diversidad, que derriba las barreras que impiden una educación para todos, es decir, una educación inclusiva.

La escuela inclusiva asume un modelo que permite ofertar una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, de género, físicas o cognitivas. En este sentido, no tiene relación exclusiva con la educación especial, siendo el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés (Booth et al., 2015; López, 2011; Arroyave, 2021a).

Una evaluación incluyente hace parte de una educación que reconoce la diferencia en cada uno de sus actores y que al "enseñar desde una perspectiva global e inclusiva también implica sentirse más cómodo con las clases diversificadas y ser capaz de ayudar a los alumnos para que aprendan unos de otros" (Bikowski y Phillips, 2020, p. 208). Para Sánchez y Martínez (2020), una evaluación que responde a la diversidad:

Es reflexiva porque invita a los alumnos a involucrarse de manera activa en su proceso de aprendizaje y con la guía del profesor, ellos pueden identificar sus fortalezas, áreas de oportunidad, así como establecer estrategias para alcanzar el reto de aprendizaje al que se enfrentan. (p. 43)

De acuerdo con lo planteado, se proponen tres formas esenciales del proceso de evaluación dentro del componente método de la didáctica como un sistema complejo: proceso permanente, proceso efectivo y proceso retador.

Proceso permanente: en un "proceso permanente" las múltiples formas de la evaluación deben ser asumidas como parte de todo el proceso de la enseñanza y del aprendizaje.

La educación en medio del COVID-19 demostró que los procesos de evaluación, independientemente si son concebidos para una educación presencial/virtual/híbrida, deben contemplar variados y plurales instrumentos, momentos y situaciones, porque se evalúa continuamente, esto es, al inicio, durante y al final de cada fase de las diferentes etapas que se desarrollan en un proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Arroyave, 2021b, p. 37)

El proceso permanente de la evaluación —en el sentido que se la ha venido caracterizando— refuerza, a la vez que evalúa, el proceso del aprendizaje. En esa línea de acción se convierte en una estrategia interesante, en tanto propone:

Facilitar procesos de autoevaluación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje; aportar información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje; alentar el diálogo entre profesores y compañeros sobre el tema de aprendizaje; aclarar qué es lo esperado y cómo conseguirlo; así como permitir que el docente consiga información para estructurar sus propuestas didácticas. (Gómez et al., 2018, p. 858)

Un proceso de evaluación permanente, desde un aprendizaje continuo, permite avanzar por medio de la valoración del propio desempeño y del de los otros en relación con criterios claros frente a los conocimientos, las habilidades y los valores del proceso formativo en general; evidentemente:

Sin perder de vista el fin calificador o acreditativo de los aprendizajes que posee la evaluación, se ha [de poner] de relieve la concepción de evaluar para aprender, según la cual no se puede separar el aprendizaje de la evaluación. (Sanmartí, 2020, p. 8)

Todo esto, como dice Hidalgo (2021), con la convicción de que "cuando la

evaluación es constructivista se abre una puerta de participación a los alumnos/as, ya que se toman decisiones en conjunto (docente—alumno) acerca del proceso de enseñanza aprendizaje" (p. 197).

El proceso evaluativo permanente permite darle forma a la planificación didáctica y medir el sentido y significado del proceso formativo en los sujetos actores. Por ello, es fundamental desarrollar los cuatro niveles de evaluación —autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación e interevaluación— de forma complementaria en todo el proceso formativo para aliviar la presión del tiempo, permitir que los sujetos en formación vean varios enfoques de las tareas y comprometerlos a dar y recibir retroalimentación sobre los trabajos que están realizando.

En consecuencia, este proceso permanente involucra a los sujetos en formación en la evaluación de su propio trabajo y el de sus compañeros de clase, invitándolos a la corresponsabilidad en los procesos de aprendizaje, con actuaciones individuales y grupales de regulación y autorregulación del mismo, y en la toma de decisiones que faciliten el progreso de cada uno.

Proceso efectivo: en un "proceso efectivo" de enseñanza la valoración del propio desempeño se vuelve casi automático, puesto que constantemente se está comparando el desempeño actual con el anterior y con aquel al que se quiere llegar. En efecto, como dice Sanmartí (2020), "sin una evaluación que favorezca reconocer las dificultades y hallar caminos, no existe aprendizaje" (p. 9).

Un proceso de evaluación efectivo es poderoso, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando se basa en criterios abiertos y directamente vinculados con los conocimientos, habilidades y valores. La evaluación es realizada tanto por los alumnos como por los docentes y genera recomendaciones constructivas para mejorar no solo el proceso de aprendizaje, sino también el proceso de la enseñanza; en palabras de Sánchez y Martínez (2020), invita a "la realimentación [que] establece un puente entre el aprendizaje del alumno y la acción que sigue después de la evaluación" (p. 46).

Un proceso efectivo de evaluación cambia el equilibrio de poder y autoridad en el aula, en la medida en que se convierte no ya en una herramienta para el control del docente, sino en un proceso por el cual docentes y alumnos conjuntamente aprenden a usar criterios explícitos para evaluar y mejorar los conocimientos, las habilidades y los valores del proceso formativo.

Este proceso alude a la importancia práctica de ofrecer a los sujetos —formadores y en formación— una evaluación informativa - formativa en todo momento. No tanto con fines calificativos, sino para hacer avanzar sus "conocimientos" significativos asimilados, comprendidos y contextualizados, sus "habilidades" estimuladas, desarrolladas y aplicadas en la solución de problemas cotidianos y sus "valores" cultivados y formados para las múltiples interacciones dentro de la cultura intersubjetiva.

Proceso retador: la evaluación es un "proceso retador", es decir, presenta desafíos. Si bien en una práctica pedagógica tradicional "la evaluación es una actividad que se incluye en la última parte del proceso de enseñanza" (Sanmartí, 2020, p. 11), el desafío, ahora, es transitar hacia una concepción y práctica evaluativa que perturbe la cultura del secreto, propia de la mayoría de modalidades de examen en las instituciones educativas. Esto exige que los docentes renuncien a su papel de únicos árbitros de excelencia y a negociar la autoridad intelectual con los sujetos en formación, es decir, sus alumnos.

Un proceso retador de evaluación reclama que tanto los sujetos en formación como los sujetos formadores —alumnos y docentes— asuman nuevos roles y relaciones y lleven a la práctica una evaluación para el aprendizaje en la perspectiva que lo exponen Sánchez y Martínez (2020):

En la evaluación para el aprendizaje, los profesores reúnen evidencias de lo que los alumnos saben, saben cómo, muestran cómo y hacen (fortalezas), así como aquellos aspectos que representan áreas de oportunidad para mejorar su aprendizaje, por lo que los profesores son facilitadores, que junto con los estudiantes, buscan e interpretan la evidencia con la intención de usarla y determinar

en dónde están los estudiantes en su aprendizaje, a dónde deben ir y la mejor manera de ayudarlos a llegar ahí. (p. 42)

Un proceso retador invita a integrar y articular la evaluación permanente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Asunto nada fácil que exige significativos cambios en las normas, los valores y las expectativas usuales en el aula específicamente y de una institución en general. Efectivamente, como señala Popham (2018), "la evaluación en el aula puede transformar de manera fundamental la manera de enseñar del profesor" (p. 4), del grupo de colegas y del sistema didáctico del centro educativo. No obstante, según Jiménez et al. (2020), se sabe que "para alcanzar un juicio adecuado de las diferentes situaciones educativas, el profesorado necesita movilizar todos los recursos que su formación y su experiencia práctica le han permitido alcanzar" (p. 21).

Conclusiones

La evaluación, como proceso en perspectiva de respuesta a la diversidad educativa, es una propuesta que establece un marco general tanto teórico como práctico que necesitará su lógica de adaptación contextual a cada realidad. Pues, por un lado, según Shavelson (2018), "la evaluación debe ser sensible al contexto" (p. 134) y, por otro lado, ha de ser una "evaluación asociada al sistema formativo, y formador, [para que] adquier[a] un mejor valor pedagógico" (Muñoz y Lluch, 2021, p. 41).

De todas formas, situándonos en el escenario de las últimas perspectivas y aportaciones, podría decirse que, frente a la evaluación, el énfasis hoy, independientemente del nivel educativo en que se desenvuelva, está centrado en que sea una propuesta democrática, comunicativa y que genere procesos de cambio. Además, como señala Zaitegui (2012):

La evaluación representa, también, un cambio en su filosofía y en la práctica evaluativa. Se trata de pasar de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y a la evaluación como aprendizaje. La evaluación es permanente y regula el proceso de aprendizaje. Es fuente importante de información para el docente y para el/la alumno/a. (p. 56)

Actualmente, la apuesta es por una evaluación inclusiva que responda a la diversidad en una institución, que no discrimine ni excluya. En consecuencia, el proceso de evaluación no puede ser asumido como un mal inevitable o un elemento aislado e incoherente del proceso de enseñanza y aprendizaje; todo lo contrario, se debe entender como "una oportunidad de aprender, de mejorar de manera constante, de tener información sobre la formación e incluso de conocer mejor a los integrantes de la realidad escolar" (Gómez Ruiz et al., 2018, p. 863) y del contexto educativo en todas sus dimensiones. Pues, de acuerdo con la UNESCO y el LLECE (2021), "para avanzar hacia una verdadera lógica de evaluación formativa, no bastarán las iniciativas individuales, sino que deben incentivarse las transformaciones en todos los niveles: sistema educativo en general, escuelas, agrupaciones de docentes y comunidades escolares" (p. 17).

En este sentido, es preciso plantear dentro de los métodos de enseñanza procesos evaluativos permanentes íntegros, integrales e integradores, como mediadores para lograr procesos educativos conscientes y transformadores de realidades. En tanto desarrollan de forma complementaria actividades reproductivas, productivas y creativas de los sujetos en formación. En este sentido, se fecundan nuevas posibilidades en los diversos modos de actuación, ante todo porque "permitir que los estudiantes demuestren haber trabajado al máximo rendimiento es [...] el núcleo de una evaluación inclusiva y equitativa" (Bikowski y Phillips, 2020, p. 190).

Estrategias didácticas

- 1. Diseñe un poster que dé cuenta de momentos y principios que puede contener una evaluación que responda a la diversidad educativa.
- 2. Elabore una reflexión de tres páginas donde proyecte su rol docente en clave de una evaluación incluyente
- 3. Socialice la reflexión y el poster con el grupo de compañeros licenciados en formación.

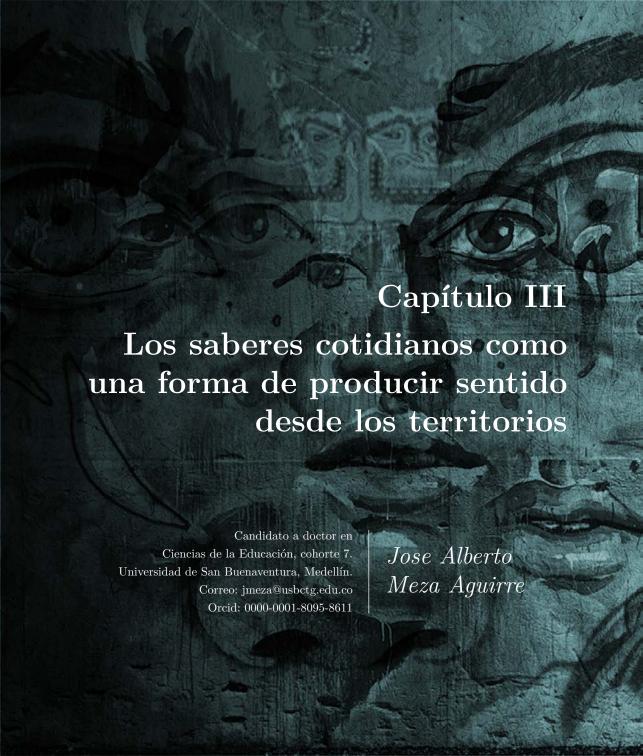
Referencias

- Álvarez, J. (2003). La evaluación a examen. Miño y Dávila Editores.
- Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata.
- Arroyave, D. I. (1998). *Hacia una nueva escuela. Una mirada integradora*. Fondo Editorial Luis Amigó.
- Arroyave, D. I. (1999). Hacia una didáctica en el enfoque de una educación en y para la diversidad. En D. Arroyave, *Hacia una educación en y para la diversidad. Guía de formación permanente para docentes y/o profesionales* (pp. 43-58). https://llibrary.co/document/rz37or7y-didactica-enfoque-educacion-diversidad-pdf.html
- Arroyave, D. I. (2000). La didáctica como un sistema complejo. En *Memorias Ier. Congreso Internacional de pensamiento complejo. Tomo II* (p. 239-251). ICFES.
- Arroyave, D. I. (2014). Guía seminario: tendencias educativas y pedagógicas emergentes desde la perspectiva compleja. Universidad Simón Bolívar. http://docplayer.es/3594299-Doctorado-en-ciencias-de-la-educacion.html
- Arroyave, D. I. (2021a). Roles, practicas, dinámicas de la gestión educativa y didáctica en tiempos de cambio. En D. Arroyave (comp.), Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo en clave incluyente (pp. 17-44). Editorial Bonaventuriana.
- Arroyave, D. I. (2021b). El apoyo institucional como acción educativa hacia entornos inclusivos. En D. Arroyave (comp.), Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo en clave incluyente (pp. 36-71). Editorial Bonaventuriana.
- Ávila, M. (2012). La evaluación para la inclusión: propuestas e instrumentos. En M. Calatayud (ed.) y C. Miguel de la Calle (coord.), *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa* (pp. 116-171). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Bikowski, D. y Phillips, T. (2020). Enseñar con perspectiva global e inclusiva: estrategias prácticas para el diseño y la evaluación. Narcea Ediciones.

- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 13(3), 5-19.
- Calatayud, A. (1998). Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la etapa de educación primaria. Universidad de Valencia.
- Calatayud, A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En P. Díez (coord.), La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias (pp. 9-54). Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Comenius J. (1986). Didáctica Magna. Ediciones Akal.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Gairín, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación. La evaluación como autorregulación. En J. Gairín, (ed.), *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 11-44). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Gallardo, K. (2018). Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata.
- Gómez, M., Amores, F., Sierra, E. y Caparrós, E. (2018). Caminando hacia una evaluación inclusiva en la escuela desde los principios de la evaluación compartida. En E. López (coord.), Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora (pp. 853-867). Editorial Octaedro. http://hdl.handle.net/10433/6411
- Gómez, M y Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10(2), 9-30.
- Hidalgo, M. (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

- Jiménez, M., Rodríguez, H. y Zubillaga Del Río, A. (2020). Conocer nuestros errores de los juicios para mejorar la toma de decisiones en el aula. En N. Gómez y J. Fernández (eds.), Las metodologías didácticas innovadoras como estrategia para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI (pp. 19-27). Editorial Dykinson.
- Knight, P. y Yorke, M. (2003). Assessment, learning and employability. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- Morin, E. (1993). El método I. La naturaleza de la naturaleza. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa.
- Muñoz J. y Lluch, L. (2021). Evaluación para el aprendizaje de los estudiantes universitarios en una realidad confinada. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 14(2), 37-50.
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO-LLECE). (2021). Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia; reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045
- Parra, J. (1997). Bases para una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense: Repositorio Institucional de la UCM. https://eprints.ucm.es/id/eprint/5211/1/T22371.pdf

- Popham, J. (2018). Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa. Narcea Ediciones.
- Quesada, V., Gómez Ruiz, M. y Cubero, J. (2015). La evaluación colaborativa en educación superior: descripción de una experiencia con alumnos de primer curso. En *V Congreso Internacional UNIVEST'15. Los retos de mejorar la evaluación* (pp. 562-566). Universitat de Girona.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2020). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo Magro Editores.
- Sánchez, M. y Martínez, A. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. UNAM.
- Sanmartí, N. (2020). Evaluar y aprender: un único proceso. Editorial Octaedro.
- Schubert, W. (2018). Perspectivas sobre la evaluación a partir de contextos curriculares. En M. Ibarrola (coord.), *Temas clave de la evaluación de la educación básica: diálogos y debates* (pp. 37-69). Fondo de Cultura Económica.
- Shavelson, R. (2018). Perspectivas metodológicas: ¿evaluación estandarizada (sumativa) o contextualizada (formativa)? En M. Ibarrola (coord.) Temas clave de la evaluación de la educación básica: diálogos y debates (pp. 121-135). Fondo de Cultura Económica.
- Zaitegui, N. (2012). La evaluación y las competencias básicas en el proyecto educativo de centro. En M. Calatayud (ed.) y C. de Miguel, (coord.) La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa (pp. 38-67). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.



Introducción

Las promesas sobre el desarrollo de los pueblos han estado permeadas por el conocimiento de las ciencias, por lo que se ha generado todo un sistema de producción desde el campo de la educación, la economía y la política educativa. Por lo tanto, producir conocimiento científico y tecnologizado es sinónimo de progreso —y reconocimiento por parte de las comunidades académicas y científicas— de un mundo intelectual y capitalista que rige y controla la vida de las personas a partir de la institucionalidad y de los claustros académicos que por siglos han logrado mantenerse como fuerzas reguladoras de la formación de las sociedades. Es decir, los saberes, que necesita una persona para formarse como un sujeto de mundo, se aprenden conforme a patrones establecidos por la aldea global.

No obstante, desde las sociedades sometidas por la ilustración y el capitalismo, emergen otras fuerzas que se oponen al establecimiento del conocimiento perpetuo y tecnologizado, exigiendo respeto por los modos de hacer que se despliegan en las colectividades ancladas en las zonas territoriales donde la vida transcurre alrededor de sus propias construcciones de pensamiento. Existe un mundo de la cotidianidad y de experiencias vividas que encarnan los sentires y los saberes de comunidades aglomeradas en territorios étnicos y ancestrales cuya riqueza cultural les ha permitido construir sus propias formas de vida.

En consideración a lo planteado, esta reflexión presenta tres momentos, primero se hace alusión a las tensiones que emergen entre el mundo del conocimiento

hegemónico y los conocimientos que se deconstruyen desde lo cotidiano y desde las mismas expresiones culturales que los habitantes de los territorios logran mantener en la colectividad y la participación.

En el segundo apartado, se pueden encontrar las relaciones que subyacen entre las escuelas con tendencia tradicional y las escuelas que retoman la visión de interculturalidad para avanzar en procesos más contextualizados, donde los saberes son manifestaciones de resistencias y emancipación de las periferias. Lo que indica que el conocimiento hegemónico y el conocimiento popular generan la posibilidad de coexistir en paralelo como nuevas formas donde se hace el diálogo de saberes.

En un tercer momento, la reflexión gira alrededor de la evaluación, no como una forma de calificación y selección de las personas que aprenden sino, más bien, como una evaluación en contexto que tenga presente las particularidades de la cultura en el entorno donde el sujeto existe en relación con la cultura y los entramados sociopolíticos que vivencia en sus interacciones con el medio que habita, así como con las culturas dominantes.

A modo de cierre, se cuentan impresiones sobre la dominación que los conocimientos del mundo occidental ejercen sobre las culturas alejadas del desarrollo y los procesos universales utilizados para llegar al conocimiento y la ciencia. Implica entonces, detenernos a pensar sobre aquellos saberes marginados —subalternos por su condición artesanal— que representan para las comunidades un mundo de sentidos y significados con los que se construye libertad, buen vivir y respeto por los saberes ancestrales.

Entre lo cotidiano de los saberes y el conocimiento del mundo

El mundo del conocimiento ilustrado, a lo largo de la historia de la humanidad, ha permitido avances claves para el desarrollo de la aldea global en cualquier esfera, sea en lo político, social o económico. Dicho desarrollo se enmarca en los principios de universalización, que además de pretender

homogeneizar el conocimiento, se inclina por mantener el estatus de cientificidad como un patrón regido por las leyes de la naturaleza para explicar los fenómenos que se suscitan en la vida en sociedad. Al decir de Morin (1999):

Podemos decir que el principio de la ciencia clásica es: legislar [...] Sólo hay ciencia de lo general, y que comporta la expulsión de lo local y de lo singular. Ahora bien, lo que es interesante es que, en el universo incluso, en lo universal, ha intervenido la localidad. (p. 46)

El autor deja entrever que la ciencia canónica se concentra en producir conocimiento desde las miradas desarrollistas buscando la unificación de los saberes y los modos de hacer de manera muy general, tratando de verticalizar la razón como la fuente desde donde se generarán los procesos sistemáticos para llegar al conocimiento. Por tal motivo, Olivé (2009) señala lo importante que resulta para las comunidades que se les reconozcan sus formas de hacer conocimiento y todos aquellos saberes propios que ayudan para la conservación de sociedades con justicia social y prácticas democráticas sustentadas en la dignidad y el bienestar común. Además, es posible considerar el conocimiento que se produce en los propios territorios desde la cultura y las prácticas del día a día, como emergencias de las nuevas sapiencias que se deconstruyen en las comunidades y que permiten conservar aquellos saberes propios de los grupos humanos en espacios situados.

Ahora bien, la crítica a la ciencia universal debe darse en consonancia con los cambios de época. En la actualidad, esa misma ciencia de mundo, debería aportar elementos de rigor que coadyuven a la visibilización de lo rural, lo étnico y lo afro. Si bien es cierto, que hoy día, el conocimiento hegemónico—mediado por la economía— está por encima de cualquier otra manifestación popular de conocimiento, también es preciso argumentar que los diálogos de saberes son posibles. Es absurdo seguir pensando que, con pretexto de la evolución del conocimiento, se invalidan sistemáticamente otros mundos posibles junto con sus maneras de conocer. Olivé (2009) afirma que:

Uno de los grandes problemas actuales en relación con el desarrollo económico y social es el de qué tipos de conocimientos son necesarios generar y aprovechar, y cómo hacerlo, precisamente para esos fines. Esto va acompañado del problema de cómo lograr que los diferentes grupos sociales tengan las capacidades, no sólo de apropiarse y utilizar conocimientos que sean relevantes para la comprensión y solución de sus problemas sino, sobre todo, de generar ellos mismos los conocimientos que sean necesarios para ello. (p. 19)

En los rituales y las culturas de las sociedades más vulnerables están considerados los saberes y las manifestaciones de conocimiento que reivindican las épocas de incertidumbres y de exclusión que les ha tocado vivir.

Sobresaltos de un mundo de saberes que se niega a desaparecer

Hablamos de una realidad en donde el mercado como mecanismo distribuidor de recursos y bienes, que respalda el modelo desarrollista, configura formas de relacionarse con la ciencia y el conocimiento dentro de ámbitos territoriales cada vez más dispares.

(Segura y Torres, 2020, p. 77)

Las comunidades reprimidas por los afanes de un mundo interesado en sumar riquezas se ven en la obligación de sobreponerse a las invenciones que el conocimiento moderno genera para mantener sistemas imperialistas y la acumulación de riquezas. En tal sentido, Barkin (1998), menciona que:

Las historias estereotipadas de la modernización en América Latina describen la marcha del progreso en términos exageradamente benévolos. El análisis convencional del desarrollo agrícola alaba y premia a los pocos productores que tienen los recursos y conocimientos para utilizar paquetes agresivos e innovadores destinados a modernizar la producción rural. En contraste, de

los productores pobres se dice que en tanto son circunscritos por su herencia étnica y social, y por una carencia de conocimiento y capital, destruyen y desperdician el potencial productivo de su legado natural; siguen cultivando productos tradicionales en lugares inadecuados, con técnicas y semillas obsoletas. (p. 1)

La imposición de la tecnología en consonancia con las demandas de producción, favorecen el control de los espacios ubicados en sectores de ruralidad, por medio de estrategias progresivas modificando los usos particulares de lo artesanal. Ello implica, asumir por parte de los moradores del contexto rural, tecnicismos que los direccionan a cumplir con estándares de calidad circunscritos en los regímenes internacionales. En consonancia, León Olivé (citado por Arroyave, 2021) señala que:

Hoy en día, al considerar los conocimientos que pueden impulsar el desarrollo económico y social suele pensarse predominante, si no es que exclusivamente, en los conocimientos científicos y tecnológicos, a los cuales se considera como la base para los sistemas de producción económica. (p. 32)

Así, se pasa de un orden cultural y social a las disposiciones laborales-científicas que las grandes maquinarias planean para conquistar la tan anhelada sostenibilidad económica de los pueblos. En todo caso, "el planeta ha evolucionado [...] a una velocidad vertiginosa, se han generado transformaciones económicas, culturales, políticas, tecnológicas, científicas, sociales y medio ambientales, sobre todo si la palabra desarrollo es un término relacionado con crecimiento, estabilidad social y modernización" (Alaña et al., 2017, p. 94).

No obstante, desde las sociedades sometidas por el capitalismo, emergen fuerzas que se oponen al establecimiento del conocimiento tecnologizado exigiendo respeto por los modos de hacer que se despliegan en las poblaciones ancladas de las zonas territoriales donde la vida transcurre alrededor de sus propias construcciones de pensamiento. Para tomar un caso particular, Uribe (2019) hace referencia a "un saber ancestral y tradicional perpetuado por las

mujeres sabedoras afro del Pacífico colombiano, en temas como cultura culinaria, biodiversidad, plantas medicinales, bebidas tradicionales y partería" (p. 63).

De ahí que, los saberes ancestrales y tradicionales tienen en las personas del territorio los principales promotores culturales de los conocimientos polisémicos que se tratan alrededor de los espacios históricos e implican el sentido y la resignificación de pluralidades asociadas a un mundo que cambia aun para los intereses propios de una sociedad situada. Suárez y Rodríguez (2018) exponen que:

Cada acción de las culturas indígenas va enmarcada en elementos que se desconocen a la luz del pensamiento científico pero que forman parte de su cotidianidad y que vislumbran actividades que hoy son reconocidas e implementadas en diferentes escenarios, ese conocimiento popular ancestral es significativo para propiciar el desarrollo y una alternativa de producción o sustento que resulte aplicable en el tiempo y espacio. (p. 72)

La figura 10 presenta un esquema de cómo las tensiones que emergen del conocimiento científico, y el conocimiento que se construye en lo cotidiano, develan códigos en relación con prácticas culturales y experiencias de vida, que permiten a los pueblos étnicos de un territorio emanciparse y reproducir formas de resistencias para conservar los saberes y los modos de hacer al interior de las comunidades.

Figura 10.Lo cotidiano como saber que emancipa
Fuente: elaboración propia.



Modos de hacer educación en contextos situados

Ante contextos tan diversos, el dotar a los estudiantes de recursos, personales, intelectuales y morales para adaptarse a las nuevas circunstancias ha de ser una meta esencial de las reformas curriculares.

(López, 2020, p. 149)

Miradas hacia una educación en contexto

Las sociedades actuales exigen nuevas formas de educar que permitan a los sujetos vivir en comunidad con sentido por lo común y por todo aquello que remite al reconocimiento de otras culturas —interculturalidad— y de esos otros sentires que involucran procesos de reencuentros con lo diverso y lo diferente; sobre todo porque, en palabras de Samudio y Muñoz (2019), "la interculturalidad va más allá de pasar del hecho de la realidad porque trasciende al fondo de la diversidad cultural, al interior de una sociedad, al encuentro profundo entre las culturas" (p. 228). Ello quiere decir que cuando se comparten las manifestaciones cotidianas entre dos o más culturas, se presenta la posibilidad de aprender y enseñar desde diferentes miradas y perspectivas epistémicas, ontológicas y formas humanas, que ayudan a la conservación de las apuestas culturales que cada comunidad aporta en su interacción. Por lo tanto, según Villamil et al. (2019):

La interculturalidad requiere de cambios estructurales sustanciales en cada una de las instituciones sociales —entre ellas la escuela— que posibiliten la creación de condiciones para su existencia. Cambios que han de ejecutarse poco a poco con aportes reales y significativos para la consecución de una sociedad distinta y diversa que permita otras formas de pensar, actuar y sentir. (p. 77)

Es decir, la escuela del nuevo milenio debe estar en la capacidad de transformarse según las relaciones establecidas con los sujetos, con la experiencia de los sujetos y con la pretensión de cumplir con lo que los sistemas de Gobierno y los Estados emiten —a nivel del territorio— en términos de educación y de ciudadanía. De conformidad, Escobar (1999) expresa

que "el territorio es visto como un espacio fundamental, multidimensional para la creación y recreación de las prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades" (p. 18). Ahora bien, las escuelas de las zonas rurales tienen un mayor reto para desarrollar sus programas educativos desde procesos interculturales, fundamentalmente, porque necesitan hacer resistencias sobre las fuerzas dominantes de la institucionalidad, de modo que "el lugar común de las denominadas teorías de la resistencia es la reivindicación de la capacidad de sujetos y colectividades de oponerse al estado de cosas existentes" (Muñoz, 2011, p. 80). Por ello, según Calveiro, "hablar de [...] resistencias presupone acciones y relaciones donde los actores sociales no ocupan posiciones fijas, sino que ejercen poder en unos ámbitos al tiempo que son resistentes en otros" (p. 37).

En palabras de Baronnet (2013), "una escuela menos devastadora de las identidades de los educandos puede ser refuncionalizada por los pueblos originarios, gracias a su posibilidad de influir decisivamente en el proceso de enseñanza que les otorgan las autonomías políticas que construyen" (p. 320). Así, la escuela está obligada a deconstruirse con la participación de sus miembros. Ello vincula a todos los actores que convergen en los diferentes procesos que dinamizan el quehacer escolar —estudiantes, profesores y comunidad en general—. En ese sentido lo refieren Acosta y Ángel (2020):

Uno de los aspectos que se destaca del trabajo en la escuela está asociado a la relación de ésta con las comunidades y los territorios en los cuales hace presencia. Allí la escuela no es comprendida simplemente como un espacio físico, sino como constructora de interacciones. (p. 6)

En los espacios rurales, las experiencias que se construyen en el oficio de las personas son relevantes para la constitución de los liderazgos que permitirán a la comunidad afianzar movimientos políticos, que por su historicidad demandan acciones constitutivas de resistencias frente a las fuerzas externas de manipulación. En este orden de ideas, D'Agostino (2019)

manifiesta que "la historia nos demuestra que los que tienen sed de conquista, al invadir un territorio y su gente, lo primero que hacen es descalificar el universo cultural del otro para así imponer su proyecto hegemónico" (p. 119).

Entre la escuela tradicional y la escuela intercultural

La dominación hace posible la explotación y no se la encuentra, sino muy raramente, actuando por separado. (Quijano, 2014, p. 315)

Los modelos de las escuelas tradicionales están enmarcados en replicar los constructos ontológicos y epistemológicos que se desarrollan a partir de la ilustración, la ciencia y la razón pura del conocimiento. Por consiguiente, las escuelas de las periferias, las rurales y las asentadas en los territorios, favorecen las culturas, las costumbres, el saber cotidiano y la conformación de colectivos para resignificar sus prácticas culturales, es por esto que, Opazo y Huentemil (2019) afirman que las resistencias desde el territorio ayudan a provocar leyes para el rescate de la equidad y la superación de las brechas sociales. Sin embargo, González et al. (2019) manifiestan que "esta concertación no puede concretarse si no se cuenta con el recurso humano preparado para asumir las competencias que implican la concertación y colaboración desde las realidades culturales diversas" (p. 205).

Existen diversos aspectos que diferencian la escuela tradicional de la escuela intercultural; la primera conserva los postulados del conocimiento disciplinar y todo lo que ello implica, hace referencia al trabajo enciclopédico encargado de perpetuar las ideas de poder del mundo de la ciencia. Lo que quiere decir, que las personas se educan a la luz de contenidos universales a partir de metodologías centradas en la cientificidad y la comprobación de los procesos académicos, en otras palabras, los resultados en la escuela se convierten en el punto de partida para fortalecer la calidad y desarrollar el pensamiento que el mundo globalizado exige. La segunda —la escuela intercultural— se arriesga por lograr un sentido o carácter emancipatorio desde el trabajo realizado en el propio contexto. En este tipo de escuelas, los modos de hacer, más que metodologías

esquematizadas, parten del oficio *insitu* de la propia comunidad, por lo que, "el espacio territorial que se habita cuenta con elementos tangibles e intangibles que deben respetarse y asumirse como propios" (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche y Equipo de Investigación B185 en Interculturalidad de la Universidad Nacional del Comahue, 2019, p. 155). De esta manera la interculturalidad para la escuela hace posible la transformación social del territorio y permite reconocer la coexistencia con otras formas de vivir culturalmente, en lo local, regional, nacional e internacional. Antes de concluir, en la figura 11, se presenta un paralelo entre la escuela tradicional y la escuela intercultural.

Figura 11.

De la escuela tradicional a la escuela intercultural

Fuente: elaboración propia.



Sin duda, la educación actual y la del futuro necesitan escuelas comprometidas con cada uno de los retos que la universalidad del conocimiento propone para la formación de la sociedad. En ese sentido, la reflexión debe ser por una escuela urbana y rural que se piense en la pluralidad del saber y los avances tecnológicos necesarios para asumir la globalidad del conocimiento; no para perpetuarlo, sino con el ánimo de lograr equilibrios interculturales entre las sociedades dominantes y las del territorio. Por ello, "el avance de las tecnologías de la información y la comunicación digitales ha facilitado la diferenciación de los procesos de enseñanza basados en las propias tecnologías" (Rama, 2021, p. 118), lo que indica que la tecnología ha de estar presente

en la agenda de la escuela del nuevo siglo. Sin embargo, toda apuesta por la innovación de las escuelas debe retomar "la función social de la formación crítica como emancipación" (Muñoz y Betancourt, 2013, p. 109), de esta manera es como se enfrentan los vacíos generados en las zonas rurales y apartadas de lo urbano, por la falta de políticas encaminadas a preservar las manifestaciones de vida diversas y sobre todo el acceso a los avances tecnológicos con sentido por lo humano y el cuidado de la naturaleza.

La evaluación como un proceso situado en el contexto escolar

No vamos a la escuela solo para adquirir los aprendizajes establecidos en el currículo. (Magro, 2020, p. 86)

Escuela, el contexto y la evaluación de quien aprende

Las nuevas pedagogías exigen una reflexión amplia de los procesos de formación que suceden tanto al interior de las escuelas como en ese otro espacio llamado contexto, lo que implica a un sujeto con particularidades en sus formas de aprender, de saber y de saber hacer. Bien lo mencionan Ortiz et al. (2018), "mientras más local es un saber, más verdadero es. El saber es más verdadero mientras más situado está y más se relaciona con las biopraxis humanas individuales y particulares" (p. 179).

En tal sentido, una escuela preocupada por la persona que aprende estará en la capacidad de relacionar los aspectos normativos y de calidad que demanda el sistema escolar —estructura curricular— a la luz de las necesidades de aprendizajes que se suscitan fuera del mismo. Ahora bien, "las formas de evaluación no existirán para la exclusión, sino para la valoración de aquello que entreteje la urdimbre de pensamientos en jóvenes y niños" (Bustos, 2020, p. 279).

Por lo tanto, los contextos situados originan códigos de convivencia entre los pobladores que son susceptibles de prácticas culturales aprendidas desde la cotidianidad de las personas. Dichas prácticas, son consecuencias de aprendizajes permeados por una realidad social y cultural que las comunidades desarrollan en el transitar por el territorio.

En este orden de ideas, el binario escuela-contexto debe permitir que los estudiantes puedan ser evaluados a partir de los aprendizajes producidos por sus propias competencias, esas que adquieren sentido, en lo relacional y en las experiencias del mismo sujeto. De ese modo, señala Sulmont (2020) que:

Evaluar competencias requiere de una mirada formativa, en estos tiempos, y en los que vienen, es importante encarar la evaluación como un proceso de acompañamiento del aprendizaje, reconociendo que tiene una intencionalidad que es la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y promover sus aprendizajes. (p. 65)

Así pues, la finalidad de una evaluación situada requiere atender los avances de los estudiantes en aras de motivarles hacia sus propios logros. Sobre todo, porque "cuando el aprendiz es consciente de su forma de aprender puede intervenir y modificar sus actitudes para favorecer el aprendizaje" (Muñoz, 2020, p. 71).

El aprendiz necesita comprender la evaluación desde sus motivaciones para lograr una aprehensión de los saberes que él mismo construye en su relación con el entorno y su comunicación con los que le rodean. De ahí, que para transcender a una verdadera formación integral de los sujetos que van a la escuela, esta ha de concebirlos como seres sociales y políticos que se agencian en la reciprocidad con el medio. Para Hernando (2020), "la evaluación de los aprendizajes marca el rumbo en la transformación de la escuela como institución social" (p. 53), en tanto que el carácter social de la escuela les permite a los profesores recrear una práctica equilibrada entre los contenidos propuestos por los criterios de calidad y la fuerza de los saberes que emergen per se del contexto y en relación con lo que el estudiante va aprendiendo desde su vivencia. Díaz (2020) afirma que:

En ocasiones la magnitud de la tarea de evaluar y la extensión de sus dimensiones nos han llevado a perder de vista la finalidad principal de la evaluación la cual es ser un medio de la identificación de la forma como el estudiante va aprendiendo y, a partir de esa referencia, desarrollar mecanismos muy eficaces y oportunos de apoyo, tanto para aquel que tiene problemas para lograr las competencias básicas, como para el que aprende con rapidez y demuestra talentos como para profundizar aún más. (p. 76)

La evaluación es y será una reflexión constante que se ocupará de los avances adquiridos —para su crecimiento individual— por el estudiante, como persona que reconoce sus potencialidades y dificultades en la búsqueda del aprendizaje. En este orden de ideas, también, "el desarrollo de instrumentos de evaluación formativa y de autoevaluación permite, además, fomentar los procesos de evaluación a cargo de las y los docentes en conjunto con sus estudiantes, para evaluar el avance de estos con respecto a las metas de aprendizaje propuestas" (UNESCO, 2020, p. 9).

La evaluación como espacio de reflexión en la escuela de hoy

Sin política educativa no es posible pensar una escuela digital con sentido de justicia y mirada a largo plazo. (Cardini, 2020, p. 20)

En medio de los avances tecnológicos presentes por los cambios de época, la escuela del siglo XXI está llamada a la resignificación de sus funciones académicas y formativas. Sobre todo, en tiempos donde la era digital incursiona como el gran dispositivo mediador de los procesos educativos entre el sistema y las escuelas.

En ese sentido, si los sistemas educativos quieren tener respuestas acertadas sobre la educación de sus comunidades, deberán propender políticas educativas que impliquen un desarrollo tecnológico acorde con las exigencias de la educación urbana y sobre todo la educación que se brinda en lo rural. Es decir, con nuevas políticas educativas a partir de la tecnología es posible la mejora de ambientes de aprendizaje con técnicas que coadyuven cada momento en la formación de los estudiantes. Y es que, en un mundo tecnologizado, hasta

la evaluación de los aprendizajes necesita del aporte de la tecnología para pensar nuevas propuestas que ayuden a la valoración de los alcances de los alumnos que van a la escuela y de aquellos que por cualquier circunstancia se les dificulta asistir a las instituciones.

Por lo que la participación de las comunidades resulta transcendental en la consecución de mejores evaluaciones, con sentido por la vida de las personas y los aprendizajes que se logran en el entramado enseñanza-aprendizaje.

Según Anijovich (2020), "en las escuelas habitualmente se observa la tensión entre el deseo de poner en juego evaluaciones formativas, y la exigencia de calificar a cada estudiante" (p. 61). Por ello, es necesario pasar de la calificación a la evaluación formativa con el ánimo de alcanzar la integralidad de la persona a partir del desarrollo de sus diferentes dimensiones en lo afectivo, cognitivo, social, ético y motriz. Para tal fin, se propone el ciclo de la evaluación (figura 12) que se describe a continuación:

Apreciación del contexto. Apreciar el contexto es involucrase con su cultura para conocerlo.

Identificación de aprendizajes. Permite identificar los elementos de referencia que facilitan los saberes previos, dificultades de aprendizajes y habilidades de los estudiantes.

Problematización de los aprendizajes. Problematizar los aprendizajes permite que los actores del proceso de evaluación escuela-estudiantes-familia construyan espacios de discusión sobre los saberes previos, las dificultades y las habilidades que muestran los estudiantes.

Participación en los aprendizajes. Participar en las estrategias que se puedan concretar entre la escuela-estudiante y la familia en aras de favorecer la formación de los estudiantes.

Realimentación de los aprendizajes. Realimentar el proceso de evaluación permite la reflexión constante y permanente de los avances o dificultades de los estudiantes durante el proceso de formación.

Figura 12.

El ciclo de una evaluación situada

Fuente: elaboración propia.



Por consiguiente, el ciclo de una evaluación situada constituye la vinculación de tres agentes que resultan importantes al momento de evaluar a los estudiantes: la escuela como institución, el estudiante como aprendiz y la familia como garante del proceso formativo. Para la UNICEF (2021):

La evaluación del aprendizaje es una actividad que pertenece al proceso general de enseñanza-aprendizaje y cumple dos funciones; por un lado, verificar si los estudiantes han logrado aprender lo que se espera que aprendan en un periodo de tiempo dado y, por el otro lado, retroalimentar a estudiantes y docentes sobre el proceso de aprendizaje a fin de que cada uno ajuste sus prácticas consecuentemente. (p. 11)

Siendo así, la enseñanza y el aprendizaje están directamente relacionadas con la integralidad del proceso de los estudiantes y todo lo concerniente con el quehacer de profesores para orientar sus prácticas pedagógicas. Dicen Ravela et al. (2017) que "[n]o podemos seguir dando más peso a las calificaciones que



al aprendizaje profundo si queremos ciudadanos capaces de responder a los retos de la vida hoy día" (p. 13).

Conclusiones

Los conocimientos del mundo occidental se convierten en un sistema de saberes diseñados para mantener el orden universal de aquellos otros saberes y modos de hacer no procesados por el conocimiento científico. Es decir, la ciencia tiende a construir conocimiento desde la distancia; las miradas del científico se hacen desde puntos alejados de la realidad de las poblaciones situadas, lo que se traduce con el tiempo en segregación del saber local, así como, en contextos vulnerables, sometidos por la potencia estructural de la cientificidad y las rigurosas pretensiones de las ciencias por la búsqueda de una verdad traducida en la explotación de la tierra, la cultura y la memoria histórica. En definitiva, se invisibiliza la sabiduría que fluye con especial espontaneidad de las prácticas cotidianas y del trabajo artesanal que se construye en clave de tradición y emancipación.

Los modos de hacer educación en los contextos situados se conjugan en las prácticas cotidianas que los sujetos desarrollan para mantener las dinámicas de la cultura. Esa misma que guarda la esencia de un territorio geográfico, vivido, imaginado y, sobre todo, un espacio donde la humanización de sus gentes no depende exclusivamente del mundo, sino del dialogo interno entre sus participantes y lo que estos logren en sus resistencias con lo externo. Es decir, el escenario territorio-escuela es propicio para la emancipación, la libertad y el reconocimiento de derechos a una educación digna, de calidad y con currículos acertados para la conservación de la cultura y del espacio que se habita.

Las nuevas perspectivas teórico-prácticas en educación y sus derivados como la evaluación, se piensan desde pedagogías alternativas, o las pedagogías del sur como las denomina De Sousa (2006). Estas convocan la presencia de los agentes educativos mediante la reflexión crítica de los diferentes procesos educativos —evaluación, didácticas y otros— que se desarrollan en las escuelas para la formación de los estudiantes, y sobre todo, llama la atención sobre los

aprendizajes que se constituyen en los espacios situados, o contextos, para la configuración de comunidades y poblaciones con características particulares desde la cultura, la participación política y sus apuestas por conservar las tradiciones. Pensar en una educación situada implica necesariamente involucrarse con modos de evaluar no solo las competencias, sino, la vida misma.

Estrategias didácticas

En búsqueda de otras voces y nuevas comprensiones sobre el conocimiento, y con la lectura del texto esbozado, los maestros y profesionales en formación estarán en la capacidad para plantear nuevas comprensiones sobre las tensiones que se producen con el conocimiento de las ciencias y los otros conocimientos paridos por las comunidades que habitan sectores excluidos y marginados, precisamente en la búsqueda del reconocimiento de sus costumbres y la emancipación de sus culturas. A propósito, se plantean una serie de actividades que permiten problematizar algunos aspectos relevantes y planteados en el texto:

1. Recreando las figuras

Este capítulo presenta tres figuras (10, 11 y 12) donde se resumen los aportes de relevancia de cada apartado. Diseña tu propia figura a partir de los aspectos que consideres como puntos de encuentros o convergencias de las figuras en cuestión.

2. El texto desde la mirada del otro

Realiza un cuadro comparativo donde expongas las comprensiones que tienes del texto, a partir del conocimiento académico-científico y los otros conocimientos que emergen de las comunidades que habitan los territorios situados.

3. La pregunta como eje de comprensión

De acuerdo con las interpretaciones que logras hacer del texto: ¿cómo se puede conservar lo humano desde las escuelas y el territorio, en un mundo mediado por la ciencia y la tecnología? Nota: la pregunta se debe responder en mínimo dos cuartillas.

Referencias

- Acosta, W. y Ángel, N. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. Ediciones Unisalle.
- Anijovich, R. (2020). Una oportunidad para la evaluación en su función formativa. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 58-61). Fundación Santillana.
- Arroyave, D.I (2021). Guía seminario de investigación II: estudios críticos sobre educación y currículo [documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Alaña, T., Capa, L. y Sotomayor, J. (2017). Desarrollo sostenible y evolución de la legislación ambiental en las MIPYMES del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 9(1), 91-99.
- Barkin, D. (1998). Riqueza, pobreza y desarrollo sustentable. Editorial Jus y Centro de Ecología y Desarrollo.
- 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.
- Bustos, E. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial: una urgente acción humana. Revista Historia de la Educación Colombiana, 24(24), 15-44. https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71
- Calveiro, P. (2015). Políticas de miedo y resistencias locales. *Athenea Digital*, 15(4), 35-59. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1577
- Cardini, A. (2020). Escuela digital ¿qué nos deja la pandemia? En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 16-21). Fundación Santillana.
- D'Agostino, A. (2019). Conceptos y reflexiones para la conciencia cimarrona. En A. D'Agostino y N. Burbano (coords.), *Educación cimarrona. Memorias, reflexiones y metodologías* (pp. 119-153). Ediciones Abya-Yala.

- De Sousa, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires) (pp. 13-41). CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf
- Díaz, H. (2020). La evaluación del estudiante en un nuevo escenario. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 73-77). Fundación Santillana.
- Escobar, A (1999). Comunidades negras de Colombia: en defensa de biodiversidad: territorio y cultura. *Biodiversidad. Sustento y Culturas*, (22), 15-20.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. UNICEF. https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_ormativa_aprendizaje_ALC.pdf
- González, M. Esmeral, J. 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). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Hernando, A. (2020). La evaluación de los aprendizajes. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 52-57). Fundación Santillana.
- López. 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 M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 82-87). Fundación Santillana.
- Morin, E. (1999). La epistemología de la complejidad. En L'Harmattan (ed.), L'intelligence de la complexité (pp. 43-77). Éditions L'Harmattan.
- Muñoz, D. (2011). El grito manso o la importancia de resistir de múltiples formas. Revista Kavilando, 3(2), 79-84.

- Muñoz, D. y Betancurt, J. (2013). La formación crítica como fundamento pedagógico de los postgrados en educación. *Itinerario Educativo.* Revista de las Facultades de Educación, 27(61), 105-127. https://doi.org/10.21500/01212753.1397
- Muñoz, H. (2020). ¿Cuál es el sentido de la evaluación que viene? En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *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.) y P. Gentili (coord.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). Editorial 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). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de CO-VID-19. UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/hand-le/11362/45904/1/S2000510 es.pdf
- Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). Metodología "otra" en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revista FAIA*, 7(30), 172-200.
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche y Equipo de Investigación B185 en Interculturalidad de la 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. 141-58). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf

- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En P. Gentili (ed.), Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder (pp. 285-327). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo Magro Editores.
- 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). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Segura, J. y Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25(1), 71-97. https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020
- Suárez, J. y Rodríguez, M. (2018). Saberes Ancestrales Indígenas: Una Cosmovisión Transdisciplinaria para el Desarrollo Sustentable. *Novum Scientiarum*, 3(7), 71-88. https://core.ac.uk/download/pdf/277658247.pdf
- Sulmont, L. (2020). La evaluación que se viene. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 62-65). Fundación Santillana.
- Uribe, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 57-71. https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148
- Villamil, R., González, M. y Villafana, L. (2019). Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes. Ediciones Unimagdalena.



Doctorando del doctorado en Ciencias de la Educación, cohorte 8. Universidad de San Buenaventura, Medellín. Correo: pantro517@gmail.com Orcid: 0000-0001-7786-2838

Edwin Alberto Sánchez Hernández

Introducción

En la actualidad se requieren y proponen nuevas prácticas educativas buscando cubrir las necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes para favorecer una educación democrática y equitativa. Considerando lo mencionado, el presente artículo busca una aproximación reflexiva-transformadora en torno a la nueva realidad educativa, con miras a disminuir la desigualdad en la educación e invitar a una práctica revolucionaria que considere a toda la sociedad, desde posturas culturales, éticas y humanas, fortaleciendo la construcción de conocimiento colectivo e individual en la búsqueda del bien común y de una mejor calidad de vida en el ejercicio de una ciudadanía responsable y emancipadora.

Se señala la necesidad de cambio y la importancia de la interacción como medio para el aprendizaje. No se convoca un único método como solución a todos los problemas de la educación; más bien, se insinúa una revolución pedagógica y social que busca una práctica educativa más coherente y que le apuesta a la consolidación de una ciudadanía más comprometida con la construcción de un mundo con mayor nivel de justicia. Esto puede ser muy acertado para reformar la educación actual en tiempos de pandemia, porque invita a implementar unas prácticas con mayor empatía, humanización y solidaridad para enfrentar y superar los diferentes problemas sociales.

Posteriormente, se aborda la ética docente como una invitación para la búsqueda de una educación basada en principios morales desde una perspectiva de docente reflexivo. Finalmente, se enfatiza la necesidad de romper estructuras clásicas de la educación, buscando también dar respuestas a las necesidades

actuales, como la pandemia. La forma en la que la sociedad responda a esta crisis mundial puede ser un gran punto de partida para la formación del hombre hacia una reconstrucción de sí mismo como un ser más humano, que realmente camina hacia la comprensión del otro y hacia la comprensión del mundo. Es aquí donde la escuela puede hacer su aporte al permitir una educación que busque ser generadora de valores y conciencia para perseguir y alcanzar los cambios que sean necesarios para el progreso local y global.

Nuevos paradigmas en tiempos de pandemia

Necesidad de cambio

Con la evolución de nuevos paradigmas se da una reconstrucción conceptual en diferentes aspectos dentro de disciplinas como la educación, la sociología, filosofía, entre otros. Tanto la filosofía como la ciencia tienen un objetivo en común que es la comprensión del mundo y la realidad, lo que permite que en diferentes momentos y situaciones se encuentren y se complementen. Santos, Nunes y Meneses (citado por Arroyave, 2021) plantean que la ciencia realiza grandes aportes al conocimiento y la vida social, mostrando gran superioridad frente a otras disciplinas. Sin embargo, la ciencia y otros campos, como la filosofía, podrían complementarse en la búsqueda del bien común. Ahora bien, para hablar de complementariedad también es necesario hablar de coexistencia, tal como podría explorarse al hablar de cambios de paradigmas y la ecología de saberes. La conjugación de estos temas puede ponerse en el contexto actual que vive la humanidad al experimentar un hecho sin precedentes como lo es la pandemia causada por el coronavirus y los desafíos que representa. La superación de esta crisis mundial requiere de importantes cambios de vía para no repetir los errores del pasado.

Dentro de cada sistema existe lo común y lo particular con sus propios pensamientos y conocimientos ambiguos que necesitan de la retroalimentación. Por esta razón, Edgar Morin (2020), propone una práctica multidisciplinar para una construcción compleja del pensamiento. Este pensamiento complejo es un concepto usado en diferentes campos como la filosofía, la

sociología y la epistemología. Su definición puede variar un poco según el área de conocimiento que la aborde. Sin embargo, el común denominador de esta teoría es sostener que "la realidad es compleja y no puede ni debe contemplar-se desde un pensamiento disyuntivo, reduccionista y mucho menos simplificador" (Luengo, 2018, p. 45). Es así como el pensamiento complejo permite la contemplación de diferentes representaciones de un mismo sistema de manera simultánea favoreciendo un entendimiento más completo e integral.

Thomas Kuhn (1992), quien aborda el concepto de paradigma como un concepto unitario que engloba todo lo que se conoce en un momento determinado, indica que cada época histórica tiene su paradigma. Según este autor, la ciencia va avanzando poco a poco desde lo que llamamos la ciencia normal hasta que el paradigma actualmente aceptado ya no es capaz de explicar todo lo que se conoce. En ese sentido, el paradigma actual ya no es útil y se hace necesario cambiarlo por otro. Es momento de crear otro paradigma que sustituya al paradigma anterior, es tiempo de una revolución que lleve a las personas a involucrarse más en los procesos. Se requiere la creación de un contexto que marque una diferencia en la forma que se ha dado la educación en las últimas décadas.

Cada persona puede hacer su aporte para mejorar el sistema. Cualquier aporte, por minúsculo que parezca, a largo plazo puede ser parte significativa de cambio y evolución. La sociedad, entre muchas cosas más, es el resultado de un sistema dinámico complejo, que puede ser parte de un sistema caótico, entendiendo que el caos no es desorden, sino un sin número de posibilidades entre diferentes partes que componen el contexto. El caos puede ser un punto de partida para implementar cambios y transformaciones. Contextualizando el término "reinventarse", lo podemos trasladar a Latinoamérica, donde la mayoría de los países están en la dinámica constante de reinventar(se). Se busca reinventar en diferentes frentes: la política, la salud, los sistemas de seguridad, entre otros. Por supuesto la educación no podría escaparse de los múltiples intentos de cambio. El punto es: ¿qué tan efectivos y significativos han sido estos cambios?, ¿qué tan parecidas son la educación

actual y la de hace treinta años?, ¿existe una verdadera transversalización entre las diferentes asignaturas que enfrenta un estudiante en una escuela? Según Morin (2020), "[e]l proyecto de sociedad es una noción estática totalmente inadecuada en un mundo en transformación" (p. 49). En este sentido, la educación en Latinoamérica pareciera quedarse en los intentos de cambio que tratan de incorporar la tecnología. Estos intentos con frecuencia terminan en tecnología y otras herramientas mal proyectadas, generando efectos contrarios a los que se buscaban, ya que no responden a necesidades reales y los seres humanos normalmente aprenden lo que les satisface una necesidad.

La sociedad, el pensamiento, la salud, el cuerpo y todo lo que hace parte del ser humano está sujeto a cambio. Todo lo que puede cambiar se conoce como variable y todas estas variables están conectadas. Es aquí donde se puede decir que entra en juego el pensamiento ecológico que plantea Edgar Morin (2020). El ser humano es parte de una sociedad o sistema, en el cual la ecología de saberes reconoce la pluralidad de pensamientos heterogéneos y recalca las múltiples interacciones o conexiones dinámicas y cambiantes que existen. Esto es, en cierto modo, una expresión democrática que tiene la capacidad de aplicarse en diferentes ámbitos, favoreciendo factores como la convivencia de diferentes individuos, pensamientos y puntos de vista, ya que acepta, reconoce —y por lo tanto tolera— la existencia de posiciones diferentes. Es así como dentro de la ecología de saberes podemos encontrar la convivencia de diferentes problemas, propuestas y contrapropuestas (De Sousa, 2017). Este pluralismo representa un estado ideal de las cosas que a su vez requiere de la contribución colectiva por parte de quienes componen una comunidad.

Cada ser humano puede usar la comunicación para conectar con otros y generar conocimiento de beneficio mutuo. La comunicación ayuda a tomar perspectiva frente a la forma en la que el ser humano se ve a sí mismo y a los otros, ya que es un ser de posibilidades infinitas. La comunicación y la educación están llamadas a sacar lo mejor de cada persona. Para Boaventura de Sousa (2009), "[l]a ecología de saberes no concibe los conocimientos en abstracción; los concibe como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas

intervenciones en el mundo real" (p. 189). Se pueden aprender cosas nuevas sin necesidad de dejar atrás el conocimiento propio, lo que permite una evolución humana y social que rompe con la replicación de contextos para dar paso a una construcción original de lo que necesita cada individuo. De esta manera se construyen nuevos conceptos y nuevas formas de ver la vida como el resultado de conjugar el conocimiento propio con nuevos conocimientos adquiridos.

La ciencia formal incorpora elementos de carácter científico con el objetivo de ofrecer contenido factico que muestra ser superior a otras expresiones del conocimiento. Sin embargo, también se encuentran otras expresiones del conocimiento que actúan en campos donde la ciencia podría encontrarse limitada, según Santos, Nunes y Meneses (citados por De Sousa, 2009), sería apropiado entonces pensar la forma de relación existente entre los múltiples elementos que componen un sistema como la sociedad. El pensamiento sistemático, representado esencialmente por la actividad científica y el pensamiento filosófico, requiere una reflexión profunda que pueda llevar a la implementación de acciones que formen parte de una construcción del bienestar común, donde se promueva la ética, la tolerancia y el respeto entre muchas otras cosas que se pueden aportar a la sociedad.

Humanización en la sociedad

Las relaciones que sostienen las personas pueden contribuir al cambio o a la conservación del statu quo. Todo depende de los factores que influyen para lograr la modificación de lo deseado. De ahí la importancia de identificar los factores que impulsan —o que frenan— el cambio hacia el progreso. En la actualidad, cabe cuestionarse si la educación prepara a los estudiantes para la sociedad del futuro o para una sociedad que ya pasó. Una educación para el progreso requiere de: una pedagogía en la que la vida estudiantil favorezca el desarrollo de capacidades sociales; una enseñanza holística que fortalezca el desarrollo integral de individuos pensantes y consecuentemente libres con capacidades creativas para la vida práctica; además de familias que se involucren de manera activa en la formación de sus hijos, ya que la

familia y la escuela juegan un papel fundamental para una inserción social, esto es, en palabras de López y Guaimaro (2017):

La influencia de la familia en el proceso de educación y desarrollo de los niños y las niñas se evidenciará en las diferentes dimensiones evolutivas y a su vez estas características propias adquiridas en cada familia se interconectarán con los contextos socializadores externos como son la escuela y el grupo de iguales. (p. 35)

Por lo anterior, la escuela no debería ser definida solamente desde el punto de vista académico, ya que esta representa también un escenario formal en el que los niños y adolescentes aprenden también a relacionarse con otros.

Las relaciones entre la escuela y la familia, como instituciones sociales, siempre han sido objeto de estudio y análisis. Anteriormente, estas instituciones ejercían funciones específicas con una clara división que delimitaba sus relaciones. Sin embargo, en las últimas décadas la sociedad ha buscado implementar múltiples cambios. Esto ha resultado en que las funciones que antes estaban tan aisladas, hoy se conjugan, permitiendo o favoreciendo una complementariedad. Dentro de este panorama, la escuela ha empezado a asumir roles que tradicionalmente eran de la familia. Además, como afirma Rama (2017), "la introducción de las nuevas tecnologías ha permitido que algunos conocimientos o información retransmitida que antes se adquiría únicamente en la escuela, puedan aprenderse en cualquier otro sitio" (p. 19). Hay que resaltar que tanto el contexto escolar como el familiar son espacios que a su vez hacen parte de otros espacios que de una u otra forman están o estarán conectados con las personas, con su formación y con su lugar en el mundo.

Se hace necesario reflexionar sobre la situación particular que se ha generado por el coronavirus. Morin (2020) rescata algunas enseñanzas de esta crisis que aun afecta a todo el planeta. Con una mirada filosófica, consigna en su obra una serie de consideraciones sobre el sentido de la existencia, las características de la condición humana y la incertidumbre de nuestras vidas; por ejemplo, la idea de que el hombre crea, pero también destruye.

En esta misma línea, Boff (2011) plantea que el ser humano tiene conciencia de lo que hace y tiene capacidad ética para tomar las decisiones correctas, sin embargo, por descuido, comete errores que en vez de permitir construcción llevan a la destrucción; algo que se hace evidente al observar la forma en que el hombre ha transformado el planeta, sus sistemas y su sociedad. Es momento de inclinar la balanza para el lado creativo y potencializar la construcción tanto del bien común como del bien propio, ya que la colectividad está hecha de individuos.

Ahora bien, el encierro en cuatro paredes —producto de la pandemia—priva un poco la libertad del cuerpo, pero libera más la mente y el tiempo para pensar; abre múltiples puertas e indica diferentes caminos que nos permiten ver más allá de los afanes de la cotidianidad. Permiten, por ejemplo, ver "[l]a necesidad de establecer políticas de prevención para las próximas epidemias y asegurar una política de autosuficiencia mínima para los productos relacionados con la salud y la alimentación [que] deberían traducirse en retornar a formas de autonomía sanitaria y alimentaria" (Morin, 2020, p. 40).

Algunas cualidades humanas como la empatía y la solidaridad han sido de gran ayuda para afrontar con mayor fortaleza la crisis económico-social que se generó por la pandemia. Este tipo de cualidades deben continuar ganando protagonismo en la construcción de una sociedad más humana. Medidas como distanciamiento social, uso de máscaras y restricciones de tránsito entre ciudades y países pueden disminuir la velocidad de propagación, pero aumentan la velocidad para el agotamiento de recursos, por lo cual sería necesario reflexionar, actuar, educar y promover conciencia sobre la importancia de evitar o reducir la sobreexplotación de todo tipo de recursos esenciales para la vida, aportando así a un mejor desarrollo social.

Otra enseñanza de la pandemia, al decir de Macías (2020), es que hizo evidente la capacidad de acción que puede tener el Estado para tomar decisiones que llegan a desafiar a la población civil. Medidas que, como resultado de imposiciones justificadas con estados de emergencia o pánicos generalizados,

pueden atentar contra la democracia, generando un retroceso social y político que arremete contra la participación ciudadana. En este sentido, podría decirse que existe una interdependencia entre sociedad y Gobierno, tal vez de un modo similar a la interdependencia que se genera a nivel mundial por la globalización. Se genera una responsabilidad mutua, por lo tanto, esto difiere de la concepción que se tiene de la "dependencia", ya que la interdependencia se refiere a relaciones reciprocas que se establecen entre diferentes partes.

Debido a estas problemáticas, ahora es el momento de tomar acción y proteger el planeta, mientras se busca una humanización de la sociedad. Como parte de la humanización se debe crear conciencia sobre las vivencias de las personas que han sufrido la pandemia en contextos de escasez y pobreza absoluta. La política debe ir más allá de los intereses ideológicos, partidistas y económicos de los grupos políticos u otros grupos de presión que se encuentran en una sociedad. Es decir, si bien la política puede darse como una concepción de poder, debe ser un poder consultado y consensuado. Un gran número de ciudadanos atravesaron y continúan pasando por una gran odisea para obtener elementos de bioseguridad, atención medica entre otras cosas que ayudan a salvar vidas. El problema no es solo falta de recursos, también existe un problema de capacidad institucional y técnica para administrar los recursos existentes, sin mencionar otros aspectos existentes como podría ser "la corrupción durante la pandemia".

Educar en humanidad

La educación popular, como forma de aprender, promueve el aprendizaje social y solidario. Pero, ser educador popular no es algo nominal, ser educador popular es más una cuestión de actitud frente a la educación en busca de prácticas emancipadoras que construyan un mundo más solidario. Puiggrós (2016) plantea que "la educación tiene la capacidad de incidir en los procesos de transformación social, pues participa en las luchas por la constitución de la hegemonía" (p. 27). Pero para que lo anterior se cumpla, se requiere de verdaderos educadores populares que se muevan una perspectiva política,

entendiendo que la educación transforma la realidad. También hay que transitar en una perspectiva humanista para un mejor entendimiento de la humanidad, considerando que el ser humano es un ser complejo. No se puede dejar atrás la perspectiva de metodología, ya que es importante implementar diferentes formas que permitan alcanzar los objetivos que se plantean en los múltiples contextos educativos. De igual manera, se necesita mejorar la cobertura y otorgar beneficios a la educación, lo cual convoca fuertes exigencias políticas y sociales. Con frecuencia, diferentes sectores políticos se comprometen a mejorar los resultados educativos, pero estas mejoras se dan de formas muy desiguales a nivel social. Los grandes esfuerzos para mitigar los efectos de la pobreza y la exclusión social a través del sistema educativo comprenden la superación de diversos retos para que las oportunidades educativas se repartan de una manera más equitativa, y así garantizar mayor carácter humano.

En el campo de la educación, la equidad denota un significado muy profundo, ya que implica la garantía de opciones y oportunidades para que todas las personas tengan acceso a una buena formación académica, humana, social e integral. Se necesitan estrategias que favorezcan una verdadera igualdad, teniendo en cuenta las necesidades reales de los estudiantes en términos de recursos, cobertura y calidad. Esto favorecería los procesos escolares y por ende los resultados generales a nivel social, cultural y económico. Tal vez, ha faltado claridad en definir e interpretar una normatividad que implique consolidar la estructura de participación que deben mantener a cargo los gobiernos con relación a los recursos que deben asignar a sus respectivos sistemas educativos, al igual que definir los deberes específicos de cada entidad del Gobierno. Según Palumbo (2020):

Los maestros y educadores son los pilares; la columna vertebral de cualquier proyecto educativo que se realice dentro o fuera de la escuela. Es por esto que se incide en este aspecto, tratando de ir más allá de la formación puramente técnica, para garantizar que sean ellos y ellas quienes puedan convocar, invitar a construir proyectos de educación diferentes, donde sea posible el respeto a la diferencia y la vivencia de la solidaridad. (p. 38)

Pareciera ser que todas las personas tienen una latente necesidad de ser poseedores de algunos conocimientos y habilidades en común, que representarían algunos requisitos para poder ser tenidos en cuenta dentro de la sociedad de hov. Es decir, pareciera que los individuos necesitan poseer una estructura de pensamiento y forma de aprender que no difiera de la mayoría. Esto crea un riesgo o posibilidad para que se generen poblaciones, comunidades o grupos de estudiantes en riesgo de exclusión. Es por esta razón que se necesita consolidar acciones sistémicas para reconstruir las formas de la escolarización y promover la diversificación en la pedagogía. Según Freire (2015), "la lucha por los sueños posibles implica asumir un doble compromiso: por un lado, denunciar la realidad excluyente y anunciar posibilidades de democratización y, por otro, crear las condiciones sociales que permitan concretar esas posibilidades" (p. 36). Asumir este reto podría facilitar a todos el acceso a una educación que se caracterice por la alta calidad y las buenas relaciones entre estudiantes pertenecientes a diferentes contextos sociales y culturales en la misma escuela. Esto sería un gran logro y un desarrollo notable, logrando una educación y una sociedad más justa y democrática.

Una de las mejores estrategias, y tal vez de las más económicas para lograr una buena inclusión e igualdad en la educación, es fomentar las buenas relaciones entre miembros de las comunidades educativas. Para Trujillo (2020), "es necesario reflexionar sobre las formas de pensar sentir y actuar sobre nosotros mismos y sobre los demás. Si enseñamos a aceptar la diversidad como algo normal no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia" (p. 139). Crear contextos que se caractericen por la práctica de educación popular necesita de docentes que promuevan ambientes donde todos los participantes logren sentirse bien valorados y manejen buenas relaciones entre ellos; además de conseguir que los padres de familia puedan sentirse satisfechos con el servicio educativo y social que la escuela provee.

La dirección escolar también juega un papel fundamental. Es difícil, o tal vez imposible, encontrar una institución que tenga buena equidad y calidad educativa con una administración que maneje buenas relaciones con los profesores, estudiantes y padres de familia. Un buen ambiente escolar va de la mano con una buena voluntad y un compromiso individual y colectivo. Pero estas buenas relaciones deben ser apoyadas por un currículo de calidad y contextualizado, ya que la metodología, las estrategias, la didáctica y la pertinencia de los contenidos son parte de la base en la cual se puede apoyar la eficacia y la calidad de la educación. Las clases deben ser bien preparadas y estructuradas, teniendo en cuenta el conocimiento previo de los alumnos, al igual que sus gustos, intereses y necesidades, de manera tal que motiven y aporten de manera significativa al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Otro de los desafíos actuales en la educación tiene que ver con la consolidación de la cobertura, principalmente con la población más vulnerable, pero esto es difícil de lograr sin una reforma integral que permita masificar la educación de forma sostenible y efectiva para los jóvenes, es decir, que les permita aprender mientras reciben un buen trato en el sistema educativo.

De acuerdo con López (2021), "[l]a educación está en crisis por ser producto de una sociedad y un mundo en crisis; sería imposible hablar de una escuela exenta de elementos problemáticos en una sociedad inmersa en una profunda crisis global" (p. 77). Por lo tanto, se requiere de la ayuda de los docentes, quienes son el contacto directo, afectivo y efectivo en el aula. Si los procesos de enseñanza-aprendizaje no están a cargo de docentes idóneos, no es posible generar oportunidades efectivas para que los estudiantes exploren y desarrollen su potencial. Por esta razón, se hace menester seguir consolidando la docencia como una carrera profesional capaz de atraer a jóvenes talentosos, e invitarlos y motivarlos para que se formen adecuadamente y puedan ejercer la labor docente que se necesita para procurar una educación con más sentido humano, lo que paralelamente ayuda a la mejora de la calidad educativa, ayudando también a eliminar o reducir la inequidad, promoviendo una sana convivencia a través de procesos de participación estudiantil, mejoramiento en el trato respetuoso de los docentes y la formación integral.



Educación, ética y cultura

El respeto por la identidad cultural de las minorías, al igual que la tolerancia, aceptación y respeto hacia personas con discapacidades es pieza fundamental para el funcionamiento de la inclusión, equidad, y calidad educativa. Pero no es suficiente con garantizar el acceso, sino que también es fundamental facilitar a las minorías la permanencia a través de alternativas que les ayude en su proceso de adaptación y acomodación. Para que esto se dé, se requiere que las personas hagan buen uso de la ética. Es decir, que la inclusión, equidad y buena calidad en la educación consideren como parte fundamental la ética, y que cada uno de sus procesos se encuentren ligados a ella. Cabría, entonces, cuestionar la ética de ciertos sectores, considerando situaciones notables de desigualdad y pobreza; toda vez que los problemas no se dan solo por falta de inversión en recursos para la educación, sino también por falta de transparencia en el manejo y la redistribución de estos. Es así que, según Martínez (2019), "[l]a modernización implica también una importante transformación de las instituciones, no solo las educativas sino las encargadas de gobernarlas, financiarlas y dirigirlas" (p. 168).

La educación, como sistema, busca enseñar lo que ha sido previamente elegido por diversas autoridades políticas o administrativas que venden a la sociedad la idea de una necesidad de poseer ciertos documentos académicos como requisitos que permiten tener acceso a muchos de los trabajos mejor pagados en la sociedad. Esto hace que las familias piensen en la escuela como un lugar para adquirir calificaciones, certificados y diplomas en vez de conocimiento y valores. Muchos buscan en la educación una salvación económica para el futuro e ignoran bienes provenientes de la educación que aportan para la construcción de una mejor sociedad; todo esto es parte de una gran verdad a medias sobre la educación. Parte del problema es entonces el fracaso inminente al pensar en la escuela como medio para mantener una sociedad que necesita mucha mano de obra y la necesita bien preparada y calificada. Así las cosas, uno de los primeros pasos para mejorar el mundo de la educación es no creerse la mentira de la escuela como solución

automática a todos los problemas de la sociedad, pues los problemas educativos no pueden solucionarse solos dentro de un salón.

La realidad es que maestros calificados y apasionados pueden encontrarse limitados por clases sobrepobladas, falta de recursos y muchos otros factores similares. Se debe luchar por la innovación educativa, potencializando la capacidad de proyectar en el futuro cercano y a largo plazo, procurando una educación en términos de equidad, solidaridad y otros valores que permitan ir más allá de una simple idealización, lo cual exige asumir una posición crítica y liberadora de la educación; de esta manera se actúa contra la opresión y la injusticia de la escolaridad y el sistema social. Para Mejía (2019), "[e]s urgente reconstruir el arsenal teórico y práctico con el cual enfrentar esta nueva dominación" (p. 55). Esto es un compromiso ético que lleva a pasar a la acción para cumplir con la ejecución de cambios, y así lograr lo que antes era inimaginable. Una educación democrática es un sueño compartido por todos los que aspiran a cambiar la educación para cambiar la sociedad.

Construcción de identidad individual y colectiva

El ambiente social influye en la formación de la identidad individual. Esto se da por medio de hábitos y la práctica de múltiples valores o, en algunos casos, hasta antivalores. Esta identidad individual es parte de la identidad social o colectiva que es la que se comparte entre las diferentes personas que componen una sociedad. Es así como la posición que una persona asume se verá reflejada en su contexto, ya que esta identidad colectiva es la construcción socio cultural que se da por el intercambio de los diferentes miembros de un grupo.

El modelo educativo actual fue pensado para formar estudiantes muy distintos a lo que la sociedad del siglo XXI necesita. Los institutos educativos ofrecen un método de aprendizaje que responde en esencia al de una sociedad industrial y de consumo que está dentro de la lógica de la estandarización. El tema de la marginalidad, el tema de la exclusión étnica, de la desigualdad de género y muchas otras expresiones de injusticia, requieren con urgencia que los docentes adopten una actitud crítica. Esta implica la búsqueda de meto-

dologías innovadoras que generen equidad y la reflexión sobre las relaciones que se dan dentro de las escuelas como espacio integral. También es necesario generar conciencia y prácticas de igualdad entre los estudiantes desde edades de niñez y adolescencia, incentivar actitudes que favorezcan los aspectos culturales, es decir, que tomen en cuenta la cultura, sus necesidades y sus creencias en el proceso educativo. Lo anterior también lleva al crecimiento de la tolerancia social, al respeto al otro y al respeto propio. Hablar de cultura también implica hablar de la situación que se da al tener en las instituciones migrantes que se encuentran en experiencias de marginalidad y cuestionar cómo los diferentes currículos ayudan a generar conciencia y acciones efectivas para superar tales desigualdades que ayuden a superar la pobreza.

No se puede entonces negar ni esconder el carácter social y multicultural de la escuela y sus posibles aportes para dar mayor humanidad a la educación por medio de metodologías que generen equidad en las relaciones humanas entre todos los integrantes del sistema educativo. Se hace entonces obligatorio trascender de la mera transmisión de conocimiento para poder brindar una práctica crítica y humanista que se caracterice por sus aportes a la formación afectiva y efectiva de sujetos con conciencia y generadores de espacio de libertad y de autodeterminación. Las instituciones educativas, sean públicas o privadas, deben ser poseedoras de una visión amplia de la cultura que permita apreciar la complejidad de las relaciones que pueden darse entre educación y cultura, lo cual permite a la escuela adaptarse como un espacio de transformación sociocultural. Valadez (2019) manifiesta que: "la cultura es algo que pertenece a la humanidad, una actividad cultural puede incluir a todo el planeta, a un continente, a un país, a una región, a un pueblo o bien sólo a unas cuantas personas" (p. 43).

Lo aquí planteado va ligado a la construcción de la identidad colectiva como un estado de conciencia compartida entre individuos que reconocen y expresan su pertenencia a una categoría de personas o comunidad. Se deben tener en cuenta algunos aspectos de la identidad colectiva, tales como la construcción subjetiva, que se expresa en términos de contraposición con

otros grupos de diferentes rasgos culturales. Las características culturales son seleccionadas de manera directa o indirecta por la propia colectividad, es decir, que cada miembro de una comunidad, de un grupo familiar, de amigos o conciudadanos conforma su entorno humano y comparte unos vínculos culturales y afectivos. Estos se convierten en lazos que permiten la configuración de la identidad propia y colectiva en un contexto físico y social. Adicionalmente, la identidad posee rasgos o características particulares de un grupo de personas que tienen problemas e intereses comunes y adaptan constantes. Esta construcción supone la imposición y transmisión de los rasgos culturales. Cabe resaltar que cultura e identidad van de la mano, pero no son lo mismo; la identidad es un efecto de la cultura. Es un vínculo que da un sentido de pertenencia, sentido a ser parte de un grupo, lo cual genera una satisfacción. El sujeto se siente aceptado e identificado con el resto de los integrantes o personas que conforman el grupo. Existen diferentes tipos de grupos y maneras de relacionarse, por ejemplo, las relaciones que se configuran por proximidad de ideas, territorio, proximidad de familia, grupos religiosos, políticos y deportivos, entre otros. Un ejemplo de pertenencia podría ser el de formar parte de una clase social, ya sea esta clase social baja o clase social alta.

Educación en contexto

Romper estructuras

Es necesario implementar nuevas prácticas que rompan con teorías o estructuras tradicionales que mantienen al estudiante en un papel pasivo. Es tiempo de manifestarse y actuar a favor de una pedagogía que posibilite a estudiantes y docentes cuestionar sus propias prácticas y participar de manera activa. El cuestionarse las propias prácticas y creencias, preguntarse si lo que se piensa es una verdad absoluta, puede fortalecer el debate respetuoso en los diferentes entornos donde se desenvuelve el ser humano. Por ejemplo, en la familia, la escuela y otros espacios sociales y políticos. En la educación, el cuestionarse, puede sacar al estudiante del papel de receptor pasivo de conocimiento o de contenido, permitiéndole empezar a tener sus propias creencias. Investigar el por qué y el para

qué, de las cosas, permite a docentes y estudiantes gozar de participación en la construcción colectiva de conocimiento y sociedad. Según De Alba (2020):

Desde lo educativo, se muestra la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia la construcción de otra era de la humanidad. (p. 286)

Estudiantes y docentes pueden establecer directa o indirectamente relaciones muy estrechas entre la teoría y la práctica. Los docentes deben tratar de interpretar a cada estudiante en su forma de ser, en la forma de aprender, en la forma en la que ponen las cosas en práctica, implementar estrategias para que los estudiantes desarrollen su potencial. No se trata de meter la información de la cabeza del docente en la cabeza de los estudiantes. De hecho, lo que se busca es sacar de cada estudiante su capacidad para innovar, su capacidad creativa, y muchas cosas que pueden aportar a la sociedad. Se requiere un cambio para incorporar una investigación que esté más al servicio educación que teorizando sobre ella, que busque ir mucho más allá de la mera explicación de razones para que los protagonistas de la educación se formen por medio de las experiencias y utilicen lo aprendido para favorecer a quienes les rodean, por medio de prácticas que sean realmente innovadoras. Es decir, buscar que la educación verdaderamente se proyecte a la sociedad construyendo desde la práctica, porque lo que se busca es transformar la sociedad por medio la educación.

Es tiempo de una revolución educativa que ubique a los estudiantes en contextos de autorreflexión, interpretación, análisis e inferencia, capaces de crear su propia visión del mundo, que sean agentes activos dentro de la construcción de nuevos conocimientos, pero que ante todo valoren críticamente para que puedan ser verdaderos transformadores de sí mismos y de la sociedad. Tal como lo plantean Granja y Cano (2020), "[l]a formación desde una pedagogía crítica no solo es pertinente para superar los problemas organizativos,

sino también adecuada a las demandas que exige la sociedad actual" (p. 40). La idea es entonces que el docente sea la persona encargada de propiciar estos espacios, crear estas condiciones para el buen desarrollo de los estudiantes, generando nuevas expectativas que permitan estimular el desarrollo de las capacidades de los estudiantes. El docente debe orientar, facilitar la construcción de estos nuevos conocimientos, buscando que la institución sea un espacio para la autorreflexión, un espacio para desarrollar pensamiento crítico que busque apropiación del saber y generar autoconfianza.

De acuerdo con Salazar (2018), "[l]a confianza da seguridad y orienta hacia la autogestión, refuerza la autoestima y contribuye a que el individuo defienda puntos de vista personales que determinarán acciones futuras" (p. 67). Esto se puede lograr en instituciones educativas que sean verdaderas esferas públicas de democracia, que permitan espacios para actividades como debates donde los estudiantes puedan crear su visión personal del mundo, donde conectan la subjetividad con la sociedad, a la vez que van incorporando valores sociales que enriquecen las prácticas cotidianas. Por momentos, la educación actual parece seguir modelos educativos que fueron pensados para estudiantes muy distintos a los que tenemos en esta sociedad del siglo XXI, ya que aún es normal ver prácticas que parecieran responder más a una sociedad industrial, a una sociedad de consumo y de estandarización, donde todavía el sistema educativo se ve cómo los salones en filas, que se siguen dividiendo por edades, con cantidad de estudiantes por grupos que exceden lo ideal, dándose una especie de sobrepoblación en salones que podría considerarse hacinamiento. Por otro lado, no hay relación de contenidos. Muchas veces, ninguno de los momentos o contenidos de la jornada escolar está efectivamente conectado con la cotidianidad o la vida real de los estudiantes, es decir, los estudiantes no ven un uso real en eso que se está explorando o aprendiendo, lo cual hace difícil que se identifique si lo que se está llevando a cabo es una educación real o una educación ficticia.

Muchas instituciones no están realmente creando ambientes que permitan a los estudiantes desarrollar actitudes compartidas, capacidad de reflexión, espíritu crítico, no promueven la interacción ni las habilidades sociales. Se puede expresar que estas son solo algunas de las consecuencias que se encuentran en algunos modelos actuales que se asemejan un poco a las prácticas tradicionales. Entonces, podría decirse que este sistema educativo necesita un cambio. Por eso es importante buscar una nueva revolución educativa, pero tratando de no cometer los errores que se han cometido a lo largo de la historia. Por ejemplo, se ha pensado que las nuevas tecnologías son una solución a todos los problemas educativos, sin embargo, se puede observar que con la llegada del internet también se ha presentado el acceso a una cantidad de información a nivel mundial, que con frecuencia crea una falsa concepción de autosuficiencia, y eso, claramente, trae algunos costos negativos, como uso excesivo de redes sociales, donde las personas terminan envueltas en una especie de déficit de atención o una trampa en la que muchas veces caen y se vuelven los esclavos de un dispositivo o de la aplicación que está de moda.

Por medio de la educación se puede redireccionar el uso de las herramientas digitales para que realmente se puedan implementar prácticas que vayan de la mano con la tecnología, donde su uso realmente tenga un impacto positivo en la parte educativa y en la parte social de las personas. En palabras de Riverón (2016), "[l]a cultura digital es consumida y, en consecuencia, actuada, reproducida, reinterpretada repetidamente en el uso que los adolescentes y jóvenes realizan de las nuevas tecnologías de relación" (p. 2). Si la aspiración es mejorar el aprendizaje, entonces hay que cambiar la perspectiva a la hora de enseñar, para satisfacer las necesidades reales de los estudiantes para que aprendan que las situaciones tienen múltiples respuestas, que no siempre es una sola y única posible solución a diferentes problemas que se puedan presentar en la vida, sino que existen alternativas, y aun cuando no existen se pueden crear.

Lo anterior requiere la incorporación de múltiples modelos didácticos dentro de la enseñanza y el aprendizaje que puedan permitir un sistema más cooperativo, un aprendizaje colectivo, en equipo, donde el maestro pueda desempeñarse también como un facilitador que brinda herramientas para un aprendizaje fluido, multidimensional, que favorece la reestructuración de la entidad física, es decir, del aula. "Es bien sabido que el aula de clase no puede convertirse en un museo del conocimiento estático donde los estudiantes aprenden solo del pasado, negando el diálogo con los saberes actuales y el contexto" (Barreto y Arroyave, 2020, p. 72). Esto conlleva la creación de espacios dentro de las instituciones educativas, para que estas puedan evolucionar y crear espacios más inteligentes, que puedan romper con esquemas tradicionales, promoviendo el aprendizaje social, las habilidades grupales e individuales.

Educar en valores

En la búsqueda de una nueva y mejor educación no podrían faltar elementos como los valores sociales, ya que es imposible que se dé una buena convivencia si estos no se ponen en práctica. Por ello es necesario conocer y practicar valores como la libertad, la tolerancia e incluso virtudes cívicas como el patriotismo, que ayuda para la formación de conciencia con sentido de pertenencia y solidaridad. De esta manera se pueden construir relaciones de manera pacífica en comunidad local y que se pueden proyectar a contextos más amplios. Los valores son elementos centrales en la sociedad y representan la forma de conducta; practicarlos lleva a las personas a pensar y actuar como si realmente se viviera en una democracia, lo cual favorece un sano desarrollo social en términos más humanos, ya que ayudan a actuar de manera adecuada frente a las situaciones del día a día.

Los valores deben ser inicialmente inculcados en la familia, pero también requieren ser trabajados a lo largo de los diferentes niveles académicos de la vida escolar, logrando que escuela y familia se complementen en favor de una formación más integral. Esto puede incentivar a toda la población para cuidar, conservar y preservar el medio en el que nos encontramos. Los valores promueven una educación solidaria, teniendo en cuenta que los que nos rodea y los bienes que están a nuestra disposición no son solo nuestros, ya que en el presente y en algún futuro, son para compartir con otras personas.

La práctica de valores se da por medio de acciones muy sencillas que se pueden llevar a cabo en la vida cotidiana, tales como compartir con el prójimo, escuchar con respeto y dialogar. Otras acciones que demuestran formación solidaria y reflejan nuestro cuidado por el medio y espacio que compartimos pueden ser tan sencillas como reciclar, apagar las luces que no se están utilizando, cerrar las llaves de agua cuando no las estamos usando, entre otras. Todas estas acciones tan sencillas demuestran y proyectan los valores que se poseen como sociedad; lo complejo y que puede tomar algo de tiempo, es crear ese cambio de conciencia.

Cuando se habla de valores cívicos y cotidianidad también se puede hablar de causalidad y coherencia; si se da cuidado al medio ambiente entonces se recibe un medio ambiente sano, calidad del aire y, desde esa perspectiva, calidad de vida. Si se da respeto a la sociedad entonces se recibe respeto; es simplemente la forma natural en la que la sociedad funciona, la cual da o devuelve de lo que recibe por parte de las personas que la conforman; devuelve lo que se le aporta. Pero no solamente la sociedad funciona de esta manera, sino el planeta como tal. Por lo tanto, se debe tener cuidado, ya que "la problemática demográfica se agrava de modo paradójico: cuanto mejor vivimos, mayor es la presión que ejercemos sobre el ambiente porque al mejorar nuestro nivel de vida exigimos más satisfactores, lo que, en nuestro sistema social, significa más bienes". (Buch, 2020, p. 27).

Lo anterior plantea la necesidad de una pedagogía radical que emerja como respuesta crítica a los modelos tradicionales, buscando mejorar la relación entre lo político y lo educativo en favor del bien común sobre bases de justicia y equidad. Iglesias et al. (2020) expresan que "[l]a educación es contingente a una realidad social, histórica, tecnológica, económica y cultural particular; y en la medida que esta cambia, la educación está obligada a pertenecer a las condiciones de la sociedad que, a su vez, la crea" (p. 185). De aquí la necesidad entonces de una educación que sea comprometida, práctica, crítica y reflexiva, con un enfoque revolucionario e innovador que busque mucho más que la mera transmisión de información o contenidos,

o que vaya más allá de la simple obtención de un diploma que a su vez busca convertirse en un instrumento para conseguir un trabajo que de fondo sirve para seguir manteniendo un sistema que en parte tiene culpabilidad. Según Bravo (2020), "[e]l responsable de manera más amplia es el sistema social, la civilización, en la que una minoría de menos de 1 por ciento de la población explota por igual la naturaleza y a otros seres humanos" (p. 286). Por tanto, es necesario encontrar la manera en que los estudiantes puedan pensar críticamente frente a lo que los rodea en la cotidianidad desafiando políticas, dictaduras y prácticas verticales.

Se propone que la práctica educativa sea llevada a cabo por docentes cuestionadores. Se hace el llamado a un docente que parta de la autorreflexión y así mismo promueva la reflexión crítica, para que pueda crear un puente entre el aprendizaje y la vida cotidiana, que permita a los estudiantes poner en práctica sus habilidades de una manera adecuada, en la que se pueda despertar la conciencia social. No se busca que los docentes dejen a un lado los conocimientos básicos como la ciencia, la tecnología y la cultura entre otros, ya que la exploración de estos contenidos también permite una mayor visión del mundo. Pero, la idea es que esta exploración de contenidos vaya de la mano con espacios para desarrollar el pensamiento. Porlán (2020) considera que la actividad mental es necesaria para un verdadero aprendizaje, y esto no suele ocurrir en el papel de estudiante pasivo. Por lo tanto, se busca que los contenidos puedan ser una oportunidad para poner en práctica actividades que promuevan pensamiento crítico y práctica de valores. Finalmente, el objetivo no es solo una nueva educación, sino también la creación de una nueva sociedad por medio de la educación.

Las instituciones educativas también pueden y deben ser generadoras de espacios donde puedan nacer ideas revolucionarias y movimientos anti hegemónicos que favorezcan la educación revolucionaria, para que las voces de los menos favorecidos puedan manifestarse y ser escuchadas. Cabe aclarar que no se debe confundir revolución con violencia o con toma de poder, ya que la educación no busca tomarse el poder. Lo que se busca es que por medio de la educación se puedan establecer medidas destinadas a crear una sociedad

más justa, ya que, en parte, la tarea de los educadores debe estar organizada hacia el establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que permitan la capacitación de todas las clases en términos de equidad, democracia y respeto. En palabras de Hernández y Sarro (2021):

Es necesario llevar a cabo prácticas áulicas y sociales en general que ayuden a resolver situaciones del presente o a tomar decisiones en el futuro en forma democrática, colaborativa, cooperativa y solidaria, y es el objetivo por lograr mediante propuestas que comprometan tanto a cada una de las personas como a la sociedad en su conjunto. (p. 12)

Conclusiones

El paradigma emergente busca ir más allá de lo holístico y se interrelaciona para permitir nuevos enfoques que permitan resolver problemas que se presentan en la realidad cotidiana. Realidad que con frecuencia pierde su carácter de cotidiana y se presenta de maneras muy cambiantes y enfrentando a los seres humanos con problemas como el que se está viviendo en la pandemia actual. Las personas están en un sistema dinámico e interdisciplinar, que atraviesa y es atravesado por las ciencias e involucra posiciones diferenciadas a nivel político, social y ético. Esto permite expresar libremente diferentes perspectivas humanas, develando diferentes concepciones de la realidad, llevando a conocimientos que se construyen y reconstruyen en un espacio histórico determinado.

Los docentes como facilitadores favorecen el aprendizaje colectivo, permitiendo la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes. Esta apropiación promueve la reflexión educativa que enseña a pensar y favorece las relaciones entre los diferentes miembros de una comunidad, permitiendo a la vez la construcción de la identidad individual y colectiva; entendiendo la comunidad como una construcción sociocultural en la que hay intercambio de ideas, valores, rasgos y características entre individuos. En efecto, todo ser humano es individualista y colectivista por naturaleza y todo ser humano tiene derecho a pertenecer a un grupo con el cual sentirse identificado.

No es suficiente con establecer teorías explicativas, puesto que no basta con simplemente describir una situación o describir los problemas de la educación. Una transformación efectiva requiere de acciones que sean el resultado de pensar y reflexionar. Esto puede contribuir a la creación de teoría que se pueda llevar a una práctica que transforme. La práctica como medio de transformación de la realidad social puede encontrar múltiples resistencias, algunas de tipo social, otras políticas, y otras simplemente por grupos que poseen algún tipo de interés particular. La tarea de una práctica revolucionaria es vencer posibles límites que van en contra de la evolución, vencer por medio de acciones que a su vez pueden ir formando la nueva educación y sociedad.

Estrategias didácticas

- 1. Realización de mapa conceptual y exposición: Ingresar a https://cmap-cloud.ihmc.us/ o utilizar cualquier otro recurso que permita la elaboración de un mapa conceptual, en el cual relacionan los principales conceptos expuestos en el texto "La crisis como oportunidad de crecimiento educativo y social". Con ayuda de este mapa, se realizará una exposición (de tres a cinco minutos).
- 2. Tener en cuenta las instrucciones para el juego que se propone. Una vez este finalice, cada estudiante elaborará un video de mínimo dos minutos, máximo tres, en el cual relaciona el juego con los diferentes conceptos que se proponen en el texto "Educar en humanidad".
- 3. Objetivo del juego: invitar a los estudiantes a crear conciencia sobre la inclusión e integración de todas las personas en la sociedad, independientemente de sus capacidades. De manera similar, resaltar la importancia del trabajo colaborativo o en grupo.
- 4. Instrucciones del juego: se le cubrirá los ojos a un estudiante con una banda. Este estudiante deberá perseguir a sus compañeros y tratar de tocarlos con la mano. Un compañero o compañera (que no tenga los ojos cubiertos) le ayudara con el desplazamiento.
- 5. Reflexión: estar privados de alguno de los sentidos ayuda a sentir algunas de las características de las discapacidades que se pueden observar en la

- cotidianidad, de esta manera se intenta crear sensaciones en los alumnos para aportar a la creación de consciencia sobre las limitaciones de algunas personas, lo cual también debe llevar a pensar algunas de las medidas y adaptaciones que se deben llevar a cabo para conseguir su inclusión e integración en la sociedad.
- 6. Diseño de material interactivo: ingresar a la página https://kahoot.com/ (también se puede realizar presentación en PowerPoint o cualquier otro recurso que permita la elaboración de preguntas abiertas. Ejemplos de juegos similares; quien quiere ser millonario, concéntrese, jeopardy). Una vez en la página, crear un juego interactivo en el cual pueden incluir preguntas, que de manera directa solicitan la información del texto "Educación en contexto". También pueden realizar preguntas que lleven a la reflexión o práctica de los conceptos en cuestión. Una vez creado el juego, se debe realizar con los compañeros de curso.

Referencias

- Arroyave, D. I. (2021). Guía seminario-línea: estudios críticos sobre educación y currículo [documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- 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 D. Arroyave (comp.), Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: lecturas desde la complejidad (pp. 70-94). Editorial Bonaventuriana.
- Bravo, M. (2020). Un breve respiro de la naturaleza. En J. Girón (ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 280-288). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Boff, L. (2011). Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres. Editorial Trotta. Buch, T. (2020). Desarrollo y ecopolítica. Los grandes debates de la tecnología, el ambiente y la sociedad. Lenguaje Claro Editora.
- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de CO-VID-19: futuro incierto. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia:* una visión académica (pp. 289-294). Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- De Sousa, B. (2009). Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO; Siglo XXI Editores.
- De Sousa, B. (2017). Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Ediciones Morata.
- Freire, P. (2015). Pedagogía de los sueños posibles. Siglo XXI Editores.
- Granja, L. y Cano, M. (2020). La pedagogía crítica como elemento de la intervención social. En M. Gil (ed.), *Pensando la intervención social* (pp. 39-45). Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Riverón, G. (2016). La cultura digital en la sociedad moderna. Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 4(1), 1-6.
- Hernández, L. y Sarro, K. (2021). Congreso Educativo Ambiental-CEA: La huella cultural del cuidado ambiental post pandemia. Editorial Autores de Argentina.
- Iglesias, J., González, J., Lalueza, J. y Esteban, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3), 181-198. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010
- Kuhn, T. (1992). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.
- Lopez, J. (2021). Soñar con las manos: educación para otro mundo posible. Universidad Intercontinental.
- López, G. y Guaimaro, Y. (2017). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, (10), 31-55.
- Luengo, E. (2018). Las vertientes de la complejidad: pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas. ITESO.
- Macías, A. (2020). Reacción de la sociedad civil y el tercer sector en el abordaje de las pandemias. Nota de actualidad. Revista de Ciencias Sociales, 26(2), 16-20. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32417
- Martínez, A. (2019). ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y educapital. En M. Pineda (ed.) y A. Bernal (coord.), *Genealogías de la pedago-gía* (pp. 307-346). Universidad Pedagógica Nacional.

- Mejía, M. (2019). Reinventar la transformación social y Los nuevos desafíos de la educación popular y los movimientos sociales. Universidad Oberta de Catalunya.
- Morin, E. (2020). Los desafíos del poscoronavirus. En *Cambiemos de vía*, lecciones de la pandemia (pp. 47-59). Ediciones Paidós.
- Palumbo, M. (2020). Educación popular para una pedagogía emancipadora. CLACSO.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad, 2(1). https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020. v2.i1.1502
- Puiggrós, A. (2016). La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Ediciones Colihue.
- Rama, C. (2017). Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina. Grupo Magro Editores.
- Salazar, A. (2018). Educar con disciplina y amor. Editorial Círculo Rojo.
- Trujillo, E. (2020). La influencia de la percepción de la diversidad cultural en las respuestas educativas construidas en un centro de educación secundaria. En L. Habib (coord.), *Tecnología*, *diversidad y educación:* repensando el modelo educativo (pp. 137-146). Adaya Press.
- Valadez, C. (2019). Economía solidaria y educación popular. Editorial del Grupo Promotor de Economía Solidaria.



Introducción

Los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor impactan en el ámbito educativo. Las acciones que se realizan en la escuela se convierten en respuestas directas o indirectas a las necesidades y características del contexto. De ahí, se puede inferir la importancia de analizar las enseñanzas-aprendizajes que se han dado a partir de la pandemia y las lecciones y necesidades que de tiempo atrás se han hecho evidentes en la escuela, y cómo todo esto se asume para fortalecer el sentido de una escuela humanista.

Por tal motivo, en la primera parte de este capítulo, se exponen los aportes que desde el pensamiento complejo puede retomar la escuela; para que, aún en el espacio de tensión entre las necesidades de una educación pensada desde el sistema económico y el sentido humanista de la escuela, pueda rescatar su función humanizadora y con esta la posibilidad de enseñar a vivir. Lo anterior, destacando la percepción multidimensional del estudiante, la promoción de una "epistemología pluralista" y la comprensión de que el aprender a vivir y el saber vivir es un problema de cada uno y de todos (Morin, 2015).

También, a partir de la mirada de multidimensionalidad, en un segundo momento, se introduce la interculturalidad como complemento. Específicamente, elementos que —desde los fines y principios de la educación intercultural— son primordiales para un proceso académico humanista; estos son: el diálogo, la relación entre lo propio y lo diferente, el respeto por la felicidad de los otros, la actitud crítica frente a aquello que niega la dignidad

humana, el diálogo y la reflexión de la relación entre el plan de vida y el proyecto educativo comunitario.

A fin de concretar de manera más tangible las estrategias, componentes y elementos presentados, la sección final de este capítulo pretende mostrar, lo que, en relación a su concepción y fines, se podría denominar el currículo y la evaluación en la escuela humanista. Constituidos desde los elementos de complejidad, multidimensionalidad, interculturalidad y extensamente, humanismo.

La escuela: un espacio de tensiones

Se ha argumentado la existencia de la escuela desde sus diversas funciones y tareas, tales como: preparar a los hombres del futuro, enseñanza de valores, transmisión cultural, preparar al hombre para su vida en sociedad, enseñar conocimientos, desarrollar competencias, preparar a los hombres para afrontar los problemas de la vida real. Desde una mirada más utópica, se considera que la tarea primordial de la educación es la humanización. Sin embargo, esta se ha visto permeada, y tal vez truncada, por la necesidad que también demanda la "sociedad del conocimiento", que se basa principalmente —sino exclusivamente— en los conocimientos científicos y tecnológicos.

Será entonces, la nueva tarea de la escuela retomar la importancia y darle sentido al proceso educativo humanizador. Este se plantea en este escrito desde el reconocimiento de una epistemología de complejidad y los elementos que argumentan su importancia en la escuela.

La tarea de la escuela y el desarrollo económico

La educación y más específicamente el sistema educativo, centrado en dar respuesta a las necesidades y requerimiento de una "sociedad del conocimiento", ha priorizado los conocimientos científicos, restándole importancia y lugar a las humanidades, las artes y el cuerpo. Este camino que ha tomado la escuela se fundamenta en la misma globalización y el sistema capitalista correspondiente, porque se considera que los conocimientos —de los que se debe encargar la educación— que impulsan el desarrollo económico y social

son, casi que exclusivamente, de tipo científico y tecnológico (Olivé, 2009). Así, la denominada "sociedad del conocimiento" requiere un sistema educativo que aporte a la formación de un sujeto que funcione para las necesidades del modelo (Villarreal, 2020).

El capitalismo mantiene, legisla y demanda —en elsistema educativo— "la unidireccionalidad, la jerarquía, la centralidad en el conocimiento, la exclusión de la emoción, la especialización —a acotación—, la no relación con la vida —con la cotidianidad—, inconexo con la realidad" (Reyes et al., 2015, p. 125). Se considera, entonces, la educación como un espacio económico regido por procedimientos de rentabilidad relacionados con el sistema empresarial, más que con la educación (Villarreal, 2020).

Así, en busca de dar respuesta a la idea de preparar a los hombres del futuro, la escuela ha fallado en su misión esencial; porque "no enseña más que muy incompletamente a vivir" (Morin, 2015, p. 41). No se trata de decir que la escuela ha perdido su sentido. Contrario a esto, se debe reconocer el esfuerzo que mantiene ante las tensiones que generan las responsabilidades —en especial en la escuela pública— asignadas por el Estado: estándares, competencias, limitaciones desde el conocimiento científico y tecnológico, calidad educativa, además de otras responsabilidades que, desde su propia función de formación para la vida, debe asumir.

Será entonces en ese espacio —en el que la escuela se pregunta por su misión— donde cobra sentido y se argumenta sobre su existencia, brindando elementos para afrontar las incertidumbres de su contexto; espacio donde se elaboran defensas contra el error, la ilusión y la ceguera, y donde se producen los medios que permitirían conocerse y comprender al otro (Morin, 2015), modificando también la idea de conocimiento.

La inexistencia del conocimiento no científico

"La ciencia «clásica» se fundaba en la idea de que la complejidad del mundo de los fenómenos podía y debía resolverse a partir de principios simples y de leyes generales" (Morin, 1984, p. 357). De ahí, que se reconozca el principio

reductor del conocimiento del todo a las partes simples o unidades elementales que lo componen. Esta simplificación, analizada en el ser humano desde la escisión entre la realidad biológica —asignada a la biología— y la realidad cultural —asignada a las ciencias humanas y sociales—, muestra la separación del conocimiento (Morin, 2009).

Bajo los principios de este reduccionismo, se considera la objetividad dada por el método científico como criterio fundamental del conocimiento, a través del cual se valida o inválida el conocimiento, incluso el relacionado con las ciencias sociales y humanísticas. En palabras de Morin (2015):

La vulgata tecnoeconómica dominante considera que las humanidades no tienen interés o son puro lujo, y empuja a reducir los cursos de historia, los de literatura, a eliminar como cháchara la filosofía. [...] No solo falta comunicación entre cultura científica y cultura de las humanidades, no solamente hay desprecio mutuo entre una y otra: hay peligro para la cultura. (p. 47)

Se puede ver que, a pesar de los avances en relación a una epistemología de la complejidad, en la escuela se continúa construyendo el currículo escolar desde esta validación exclusiva del conocimiento científico, con estándares dictados para responder a las necesidades de formación de un sistema capitalista. Esto implica también que —en la "sociedad del conocimiento"— el conocimiento tradicional se descalifique bajo la clasificación de conocimiento no-científico y por lo tanto esto permite la apropiación ilícita de dicho conocimiento.

La complejidad y la escuela

La complejidad es mucho más una noción lógica que una noción cuantitativa. Posee desde luego muchos soportes y caracteres cuantitativos que desafían efectivamente los modos de cálculo; pero es una noción de otro tipo. Es una noción a explorar, a definir. La complejidad nos aparece, ante todo, efectivamente como irracionalidad, como incertidumbre, como angustia, como desorden. (Morin, 1999a, p. 46)

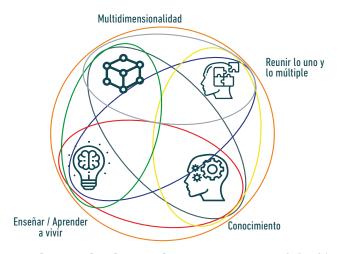
Sin embargo, no se pretende rechazar o repudiar la lógica y las matemáticas o el conocimiento científico. Por el contrario, como lo menciona Solana (2011) "la formalización y la cuantificación son procedimientos intelectivos imprescindibles" (p. 7) y así la consideración cualitativa del ser, ocupa junto a estos un espacio complementario.

Con base en lo anterior, se esbozan algunas ideas —esquematizadas en la figura 13— sobre los aportes que desde el pensamiento complejo se pueden dar a la escuela para que, aún en el espacio de tensión en el que se encuentra, pueda rescatar su función humanizadora y con esta la posibilidad de enseñar a vivir.

Figura 13.

Enseñar a vivir desde la complejidad

Fuente: elaboración propia.



Percibir al estudiante desde sus dimensiones: social, biológica, afectiva, espiritual y emocional. Esto implica reconocer las interacciones y las experiencias, que también son multidimensionales, con cada uno de sus compañeros y con el docente, en el mundo multidimensional en el que se encuentra (Reyes et al., 2015).

Una idea de conocimiento que trascienda la definición científica: En relación a la fragmentación del conocimiento y el sentido de objetividad se torna preciso reconocer el bucle del conocimiento en el que "[c]onocemos las partes, lo que nos permite conocer mejor el todo, pero el todo vuelve a permitir conocer mejor las partes [...] el conocimiento tiene un punto de partida cuando se pone en movimiento, pero no tiene término" (Morin, 1999a, p. 57).

Se trata entonces de reunir lo "uno" y lo "múltiple", sin que esto implique que lo "uno" se disuelva en lo "múltiple", pero sí que lo "múltiple" sea parte de lo "uno" (Morin, 2009). En este sentido, surge otra posibilidad para la escuela —y para la educación en general— de promover una "epistemología pluralista", con diferentes criterios de validez del conocimiento tradicional correspondiente con sus propias características y no invalidados por los criterios utilizados en el conocimiento científico y tecnológico (Olivé, 2009).

Autodefinición sin limitarnos: por el contrario, se precisa comprender que "no somos solo cuerpo, pero tampoco solo psique; no somos solo racionalidad y consciencia, pero tampoco solo inconsciente" (Reyes et al., 2015, p. 125).

Entender que el aprender a vivir y el saber vivir es un problema de cada uno y de todos (Morin, 2015) y lo aprendemos desde las interacciones que se dan en el espacio-mundo multidimensional que somos como ser humano, como sociedad y en relación con el todo del que también somos parte.

Enseñanzas-aprendizajes desde la interculturalidad

Reconocer el ser humano como ser multidimensional conlleva asumirlo desde las diferentes dimensiones: social, biológica, afectiva, espiritual y emocional (Reyes et al., 2015). Las interacciones, las relaciones y el mundo, también son multidimensionales e interculturales. La interculturalidad y la educación intercultural son, entonces, conceptos a revisar y analizar para poder aprender en y desde la escuela.

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. (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche y Equipo de Investigación B185, 2019, p. 149)

Desde ahí, se identifican diversas prácticas que son aplicables a la educación en general. En la escuela en específico, están disponibles prácticas como el diálogo, la escucha y el reaprendizaje personal y colectivo. Con esto se logra la articulación de los actores sociales y la producción de conocimientos de un modo colaborativo. Es así que la escuela se convierte en un espacio donde la pluralidad de voces resulta indispensable.

Entonces, entendiendo la interculturalidad como medio para "mantener, nutrir y proteger la diversidad, donde cada uno de sus miembros aporta en la reconstrucción de conocimientos y prácticas diferenciadas por medio del intercambio cultural" (González et al., 2019, pp. 77-78), se asume la importancia de retomar los aspectos que edifican el concepto como elementos centrales en una educación y una escuela humanizadora.

Tomando distancia de la educación impuesta

Para Esmeral et al. (2019), la institución escolar desde sus inicios ha sido asumida como una imposición, pues ha estado ligada a escenarios como la iglesia, conventos, monasterios, poniendo resistencia a la crianza ancestral de los diversos grupos sociales, especialmente los grupos étnicos e indígenas. A esto se suma el concepto de gestión administrativa centrada "en la presentación de resultados encaminados a la ampliación de cobertura y la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales" (p. 207).

En pro de fortalecer los procesos interculturales —a nivel legal y práctico— se han abierto espacios para la educación intercultural. Sin embargo, como lo indican los integrantes del Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche y Equipo de Investigación B185 (2019),

"se restringe su presencia a un día por semana y por un par de horas o a actividades específicas y oficialmente delimitadas" (p. 142). Es decir, aunque aquí aparece la perspectiva intercultural, todavía se profundizan la disparidad y la exclusión en la escuela. Sobre todo, desde la organización curricular, como lo muestran Acosta y Ángel (2020). En Colombia se observa esta situación con la afrocolombianidad; que aun cuando está contemplada en la norma, los currículos oficiales están basados en "derechos básicos de aprendizaje" (DBA) y "estándares básicos de competencias" (EBC) que limitan y restringen los conocimientos en relación a la cultura.

Esta situación se observa de forma repetitiva en las escuelas de diferentes comunidades. La educación formal a nivel histórico ha limitado, borrado, omitido la multiculturalidad. Sin embargo, a través de una lucha constante por una educación acorde a las realidades del contexto, se ha logrado obtener como beneficio la organización de las comunidades, pues es la escuela un espacio que permite mantener la unidad social.

En un sentido similar se encuentra la situación de la escuela rural. En cuanto "se le exigió constituirse en motor de desarrollo del sector rural, pues se consideraba que a mayor educación de su población se alcanzarían mayores niveles de productividad, e incluso modernización de las zonas rurales" (Acosta y Ángel, 2020, p. 38). La idea de que en el sector rural la escuela se constituya en motor de desarrollo, permitió que se prestara mayor atención a la educación. No obstante, la dificultad se observa cuando el sector rural (debido al concepto de sociedad del conocimiento y con este, la acumulación, el desarrollo de capital humano y la incorporación del valor agregado a la producción) ve disminuido el peso político y económico del sector y, por lo tanto, de la escuela rural (Corvalán, 2006). Por eso, aunque se requiere que la escuela "se piense y piense" en su contexto, no se puede dejar como un instrumento para tecnificar los procesos productivos o de desarrollo, tales como proyectos productivos centrados en sistemas económicos neoliberales, que finalmente decantan en un nuevo colonialismo.

La escuela debe estar enfocada en ser el "otro espacio" donde los estudiantes aprenden a vivir. Como lo mencionan Acosta y Ángel (2020),

debe ir "más allá de concentrarse en el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje [y poner el] acento en el fortalecimiento de las capacidades básicas para la vida" (p. 57).

Por lo anterior, es importante que el sistema educativo reconozca e implemente la interculturalidad. Además de procesos académicos y administrativos de calidad en los que se reconozca el desarrollo basado en la cultura. Esto, para que el sistema educativo tome distancia —aunque sea un poco— de la educación impuesta y, por el contrario, se tejan las redes de reflexión intracomunitaria, donde se escuchen las voces de las personas que hacen parte de la escuela, para que —desde su realidad, intereses, expectativas y sueños— establezcan los objetivos educativos prioritarios para la toma de decisiones (Esmeral et al., 2019).

Surge así la posibilidad de que, en ese proceso de formación y consolidación, al servicio de las aspiraciones políticas y socioculturales de las comunidades, una escuela propia se constituya y se mantenga como centro de atención desde lo social, político y educativo (Baronnet, 2013). Aún con la normatividad establecida, es requisito que desde los contextos educativos se trabaje en hacer realidad este proceso de educación intercultural, pues en ocasiones queda supeditado a las decisiones e interpretaciones de gobernantes, directivos y docentes.

La cocreación curricular

Una educación intercultural que trasciende a la escuela y por tanto al currículo formal, pretende rescatar saberes, costumbres, condiciones geográficas, hitos culturales —religiosos, deportivos y folclóricos— y relaciones económicas, como elementos que forman parte de la formación e interacción entre comunidad educativa y sus pobladores. Esto requiere, per se, de la participación de una comunidad consciente, activa, generadora y legitimadora de decisiones y prácticas reflexivas y propositivas, convirtiéndose en un actor social relevante (Acosta y Ángel, 2020; Baronnet, 2013; González et al., 2019).

Esta participación, aunque es comunitaria, genera un sentido de autonomía educativa, entendida como prácticas que comprenden una forma indígena y campesina de concebir y transformar la realidad social desde la actividad

de repensar constantemente la escuela. Además, le da un lugar central en los intereses comunitarios y genera un "ejercicio de control colectivo dignificante al situar efectivamente la enseñanza en un contexto geopolítico y socio cultural determinado, de acuerdo con las aspiraciones de cada núcleo etnoterritorial" (Baronnet, 2013, p. 319). Consecuentemente, la sociedad centra su atención en analizar, construir, reconstruir y mantener la escuela.

A pesar de entender este espacio de participación comunitaria como primordial en la educación, en ocasiones, como lo identifica Baronnet (2013), no se cuenta con la participación directa de la comunidad. De ahí, surgen "las desigualdades de calidad de una escuela a otra, por el déficit de movilizaciones en torno al seguimiento profundo de la permanencia y el desempeño, tanto de los educadores como del alumnado" (p. 318). Por lo tanto, se requiere que la escuela —con sus directivos y docentes— asuma un papel de liderazgo académico, generando espacios de diálogo reciproco enfocados en la cocreación como "una práctica colaborativa en la que varias personas de una organización, e incluso varias organizaciones, se unen para dar vida a una iniciativa y conseguir resultados que sean mutuamente valorados" (Acosta y Ángel, 2020, p. 50). Este es el trabajo comunitario, colaborativo, que se fortalece en la medida en que la escuela es un centro de atención y de interés de la misma comunidad, porque su trabajo es cíclico y por tanto los resultados repercuten en ella misma. En palabras de Samudio y Muñoz (2019):

Estas transformaciones sociales permiten el derecho a la educación sin distingos de clases y conllevan la necesidad de una interculturalidad con pertenencia, fundamentada por la enseñanza participativa y el aprendizaje significativo, siempre que se dé en un contexto donde impere la equidad, la ética y la democracia. (p. 219)

Los aspectos mencionados de participación comunitaria, autonomía educativa y cocreación confluyen en lo que se denomina un currículo flexible, como se puede ver en la figura 14. Un currículo entendido desde un enfoque cultural y creación social, como la forma de "organizar un conjunto de prácticas educativas humanas" (Grundy, 1998, p. 20). Este enfoque da una centralidad al currículo en la escuela como expresión del proyecto cultural

y educativo, evitando que se constituya la enseñanza de contenidos como el único fin de la escuela (Sacristán, 2010).

Figura 14.

Elementos de la educación desde la interculturalidad

Fuente: elaboración propia.



Con una mirada intercultural, se busca también que el currículo amalgame tradición, ciencia y política, sin que esto se constituya en un campo de batalla. Por el contrario, debe ser un lugar, un espacio, un punto de concertación y complementariedad de saberes que sea, como lo menciona D'Agostino (2011):

Un proceso social permanente, que parte de la cultura misma y consiste en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores y aptitudes que preparan al individuo para el ejercicio de su pensamiento y de su capacidad social de decisión, conforme a las necesidades y expectativas de su comunidad [...] y de la sociedad en general. (p. 148)

Esta es una labor de cocreación pues, aunque —por lo menos en Colombia— no existe un currículo nacional definido, si existen los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y, más recientemente, los

derechos básicos de aprendizaje. Estas directrices se actualizan y no siempre son claras para los docentes. Así, si la escuela no genera estrategias de liderazgo y apoyo para hacer del currículo una realidad en formas que cautiven a los estudiantes, no se alcanzará el potencial para que la autonomía curricular equilibre la consistencia nacional con el contexto cercano (Radinger et al., 2018).

Desde la interculturalidad

Como se ha mostrado, el trabajo colaborativo hace parte de los aspectos que desde las ideas que brinda la interculturalidad se pueden aplicar a la escuela en general. Este aspecto colaborativo y comunitario retoma de la educación intercultural: la relación entre lo propio y lo diferente —lo ajeno—, el respeto por las claves de la felicidad de los otros, la actitud crítica frente a aquello que no favorece la exaltación de la vida o aquello que niega la dignidad humana y las formas de actuar frente a la injusticia social. Este proceso académico humanista implica el diálogo y la reflexión de la relación entre el plan de vida y el proyecto educativo comunitario, visto como una oportunidad de libertad y emancipación frente a la dominación monocultural y estatal, reflejada en la educación impuesta (Esmeral et al., 2019).

La estrategia principal de la interculturalidad será ese diálogo participativo y realmente reciproco, de tal forma que se establezcan esas relaciones tolerantes y respetuosas entre cada uno de los seres reconociendo al otro, como se muestra en la figura 14, "por medio de la creación de espacios de reflexión y diálogo de saberes, en donde los abuelos, padres y mayores de la comunidad cuenten sus historias generando procesos lectoescriturales significativos en el aula y fuera de ella" (González et al., 2019, p. 124).

Se retoma también, desde los ejes de la interculturalidad, una escuela que se apasione por generar en sus estudiantes una posición crítica ante los sistemas económicos injustos, políticas discriminatorias, actitudes racistas y violentas; una escuela que propenda por el desarrollo integral de las personas, la igualdad de oportunidades y la relación e intercambio entre miembros de distintos grupos, favoreciendo procesos de negociación cultural y construcción

de identidades y promueva relaciones democráticas entre grupos y personas, valiéndose del diálogo como su principal estrategia (Esmeral et al., 2019).

Un aspecto desafiante que también cobra relevancia para la educación es la formación-aprendizaje docente, que surge de la interculturalidad para articular las asignaturas —como el caso del bilingüismo— y las demás áreas del currículo escolar. Esto, "conlleva que los profesores deben estar en constante actualización curricular, metodológica y perfeccionamiento docente" (Opazo y Huentemill, 2019, p. 139), sin descuidar su función social asumida como actor principal en la escuela rural, que en este contexto es centro orientador de la familia y de la comunidad (Gutiérrez, 2020).

Currículo y evaluación a la luz de una escuela humanista

Como se ha vislumbrado en este capítulo, la educación trae consigo un cuestionamiento constante sobre la vida de los seres humanos. Pensar en ella, especialmente para los integrantes de una comunidad educativa, implica pensar en la escuela. Estos interrogantes se concentran en la cuestión: ¿qué debe hacer la escuela? Una respuesta, de todas las posibles, es educar y preparar para la vida.

Sin embargo, algunas veces, desde el contexto económico, quienes pensamos la escuela, planteamos la vida que creemos deben vivir los estudiantes; perdiendo así, el sentido de su multidimensionalidad y la interculturalidad del territorio y la sociedad. Optando por un currículo definido desde los estándares, libros y contenidos. Y en concordancia, aparece la evaluación como un medio de control.

En los últimos meses se ha percibido con mayor ahínco el "pensar la escuela", dado que el aislamiento debido a la pandemia por la COVID-19 la ha puesto en el centro de discusión. Se habla de educación digital, educación a distancia, alternancia educativa, educación híbrida, entre otras. Esta centralidad suscita con claridad un mensaje y es la necesidad de pensar la educación en y desde la escuela, teniendo en cuenta los fines humanizadores que trae de tiempo atrás.

¿Por qué una escuela humanista en un mundo digital?

La escuela es un espacio en el que los estudiantes cambian de ambiente. Si bien se busca relacionar los aprendizajes con el contexto de los estudiantes, también es cierto que se abre la posibilidad de que los estudiantes tengan un espacio exclusivo para atender lo académico sin la interferencia de las tareas u obligaciones del hogar. Un espacio que posibilita la socialización, que brinda la oportunidad de aprender de y con otros —tanto docentes como estudiantes—, de jugar, aprender, pensar e imaginar el futuro. En todo caso, como lo menciona Magro (2020), "si algo nos da la escuela es la posibilidad de respirar junto a otros" (p. 86).

Por otra parte, la situación de aislamiento social que surgió a partir de la pandemia por COVID-19 durante los últimos dos años, ha dejado enseñanzas y evidencias claras para los sistemas educativos, entre las que se resaltan: su rápida capacidad de reacción, la necesidad de facilitar la interacción digital, las debilidades de gestión en formación docente y equipamiento tecnológico de docentes, estudiantes, instituciones educativas y hogares. A pesar de esto, se observó la revalorización de la educación presencial (Rama, 2021) y la importancia de la escuela.

Uno de los temas educativos que mayor fuerza ha estado cobrando, ha sido la relación entre la educación y la tecnología. Según Alejandra Cardini (2020) debido a la pandemia "el uso de nuevas herramientas se propagó a un ritmo inusitado y la educación digital se ubicó en el centro de la escena" (p. 17). Es posible que por las facilidades que ha brindado la tecnología en atención a la educación en tiempo de asilamiento se haga referencia a la importancia de la educación híbrida. Sin demeritar o descartar los alcances, propósitos y beneficios de la educación híbrida, se debe comprender que es "una modalidad totalmente virtual pero que diferencia entre formas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje, con diversidad de grados de utilización según los objetivos de aprendizaje y los contenidos" (Rama, 2021, p. 124).

Por lo tanto, la Educación híbrida se convierte en una opción para atender la situación a la que se enfrenta la escuela en este momento por los retos de la pandemia. Sin embargo, teniendo en cuenta las falencias que se tienen, especialmente en los territorios rurales, no se visualiza claramente la posibilidad de una educación exclusivamente híbrida, aunque será posible adoptar un sistema presencial con apoyo virtual (Rama, 2021).

Esto también nos ha conducido a pensar en la importancia de reconocer el papel de la escuela y reconocer las brechas educativas que se generan desde la desigualdad económica y de infraestructura digital de nuestro país. Entendiendo las facilidades que nos brinda la tecnología, especialmente para mantener los procesos escolares durante el aislamiento, se hace necesario reconocer también los abusos o factores negativos que su abuso conlleva. Se encuentra en esta dicotomía el papel de la educación. "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. 19). De aquí, la necesidad de poner la escuela y los procesos educativos como prioridad. Preguntándose: ¿cuáles son los fines y los intereses de la escuela, del estudiante, de la comunidad, del contexto?

Será a partir de estas enseñanzas-aprendizajes que se tendrá que pensar y reconstruir constantemente y de ahora en adelante la escuela. Revisando sus fortalezas y las necesidades de los estudiantes y del contexto, más allá del modelo de globalización que "impone" un currículo formal; tomando como tarea la contextualización de este, entendiendo la multidimensionalidad y la multiculturalidad. Como se expuso en Angarita (2021), se requiere el fortalecimiento de la educación humanista, teniendo en cuenta el contexto para la construcción de los planes de asignatura y el currículo, sin que esto implique restarles importancia a los conocimientos.

Sumado a lo anterior, es preciso revisar las diferentes funciones que le han sido dadas a la educación como" educar para la sociedad", para "la inserción laboral", para el "desarrollo económico", entre otras; a partir de las cuales se asume la educación solo desde el carácter social o instrumental y con lo cual parece dejar de lado la centralidad del ser humano (Stramiello, 2005). Este fin de la educación hace referencia a una educación humanista que desde

sus fines procure "una formación articulada, sistemática e intencional con la finalidad de fomentar valores personales y sociales que incluyan a la persona en su totalidad" (Stramiello, 2005, p. 3).

En esa totalidad del individuo, la escuela debe también preocuparse por lo emocional, la reflexión, la conciencia crítica y el conocimiento de la condición humana. Según López (2020), "en las últimas décadas [...] se ha abierto paso una nueva concepción de la racionalidad, científicamente fundada, que incorpora en su seno la razón, la emoción y las interacciones entre ambas" (p. 150). Se debe fomentar la formación de individuos reflexivos sobre su realidad, con conciencia crítica para tomar decisiones en todos los aspectos de su vida (Escamilla y Quintero, 2016). Respecto a la condición humana, en palabras de Morin (1999b), es preciso tener presente en la escuela que:

El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. (p. 2)

Esta mirada de la escuela humanista se relaciona con el cambio de paradigma que nos "invita" a ver al hombre como un ser holístico en relación con el otro y con el medio. Para Escamilla y Quintero (2016), "en este mismo sentido, la formación humanista debe estar comprometida con la democracia, pieza fundamental del desarrollo de las libertades individuales, decisivas para gobernarse a sí mismo" (p. 102).

Bajo los requerimientos de una educación humanista se inscribe una escuela que comprende las tensiones que soporta el currículo (tanto formal, como aplicado) y, por lo tanto, la evaluación. Esta escuela que se reconstruye a diario para ese nuevo futuro, lo hace desde una mirada holística,

multidimensional y multicultural, como se muestra en la figura 15. Una escuela que entiende que se constituye como el "lugar para construir lo común desde una mirada y responsabilidad, así mismo, comunes" (Magro, 2020).

Figura 15.

Tensiones en la escuela humanista

Fuente: elaboración propia.



El currículo y la evaluación

Como se ha tratado de mostrar, la educación humanista, desde la multidimensionalidad y la multiculturalidad, es necesaria y posible en y desde la escuela. Por lo tanto, el currículo —como se observa en la figura 15— es un eje transversal en la medida que "implica, de un modo preferente, a los alumnos, a los profesores, a los directores, a las familias, a los inspectores, a los responsables políticos, e incluso a los medios de comunicación social" (López, 2020, p. 151).

Para esto, es requisito que se asuma el concepto de currículo de una forma más amplia. La escuela expresada a través del currículo especial y casi exclusivamente el currículo oficial o escrito, "centrado en proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados" (Posner, 2005, p. 13). Aquí, se mantiene una tensión entre los que se consideran los conocimientos científicos reales y el humanismo, como se muestra en la figura 15. Y por eso la importancia de saber que, a la par de pensar la educación y la escuela, se requiere también pensar el currículo desde los cinco tipos de currículo que propone Posner (2005): oficial, operativo, oculto, nulo y adicional y cómo se interrelacionan y afectan entre ellos.

En relación con el currículo pensado para los fines de una educación humanista se reconoce que este partirá desde la comunicación, entendida como "interconexión entre grupos amplios de personas que interactúan entre ellas formando miríadas de redes, con frecuencia superpuestas" (López, 2020, p. 156). El diálogo efectivo —en doble sentido— construye redes porque genera interconexión y se considera uno de los factores de éxito de la reforma curricular.

Este currículo también requiere que el docente diseñe "situaciones de aprendizaje significativas, articulando diferentes áreas temáticas, trabajando interdisciplinariamente con otros colegas para crear experiencias que desarrollen aprendizajes complejos" (Sulmont, 2020, p. 65). Esto, superando los contenidos aislados. Es una invitación a incluir "todos los saberes", no solo aquellos que se consideran científicos, y a fortalecer el desarrollo de competencias, pero recordando que el desarrollo de esas competencias también implica reconocer los conceptos.

Otro factor importante que se relaciona directamente con el currículo es la evaluación, pues como lo dice Sacristán (2007):

La enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ella esperados, y, por tanto, se puede afirmar que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza [...] Por tanto, la realización y concreción de significados del *curriculum*, no es ajena a ese clima

de evaluación que explícitamente puede apreciarse en el tipo de aprendizajes que quedan resaltados por los sistemas de control formal dominantes. (pp. 373-374)

En esta relación currículo-evaluación, cuando la evaluación es exclusivamente un sistema de control, el currículo se organiza como un sistema que pueda ser controlado, básicamente con unos contenidos de alcance y secuencia. La escuela pierde el sentido humanizador porque "se vehicula en torno a una espiral de evaluaciones externas o estandarizadas, en la que los resultados escolares ocupan su más sentido *lugar*" (Morcillo et al., 2018, p. 84).

Entonces, las practicas escolares se convierten en un sistema simplista, al igual que el currículo basado en la enseñanza de contenidos vistos como asignaturas sueltas e inconexas que se trasmiten desde el docente —que sabe mucho— hacia el estudiante —que apenas sabe nada— (Morcillo et al., 2018). Son estas prácticas las que se deben evitar en una escuela pensada desde la educación humanista.

El enfoque de la evaluación

De acuerdo con Hernando (2020) "la evaluación de los aprendizajes marca el rumbo en la transformación de la escuela como institución social" (p. 53). Surge la necesidad de preguntarse por la evaluación, porque de acuerdo a su definición-visión se transformará el currículo y así mismo la educación, como se muestra en la figura 15. Se requiere pensar en una evaluación educativa como aprendizaje, porque solo con el aprendizaje en una relación reciproca puede asegurarse la evaluación formativa (Álvarez, 2005). En oposición a esto la evaluación se reduce por lo general a las calificaciones (Álvarez, 2012).

Con el objetivo de lograr una evaluación que mantenga la relación recíproca con el aprendizaje, se debe revisar las características de una evaluación igualmente humanista. Inicialmente, en relación con la concepción de evaluación, es pertinente entender la finalidad de la educación como el medio para identificar cómo el estudiante va aprendiendo y así determinar

los mecanismos de apoyo eficaces y oportunos para sus aprendizajes (Díaz, 2020); más allá de una evaluación controladora. De esta manera, se da la posibilidad de proponer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, pues se enfoca en los intereses y necesidades del proceso de cada estudiante, aunque los atiende en forma grupal.

Esta evaluación requiere "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" (Muñoz, 2020, pp. 70-71). Es decir, que invite a cada sujeto a reconocerse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en una evaluación formativa que sea integral, participativa, reflexiva y continua (Muñoz, citado por Arroyave, 2021). Todo esto es posible en una escuela que valore la importancia de los procesos de autoevaluación y coevaluación. En palabras de Muñoz (2020):

Cuando el aprendiz es consciente de su forma de aprender puede intervenir y modificar sus actitudes para favorecer el aprendizaje. Entender la forma en que se aprende es el punto de partida para autoevaluarse con honestidad. Y para lograr dicha honestidad se hace necesario trabajar en los valores y principios éticos. (p. 71)

El hecho de que la evaluación sea objetiva, no le resta importancia al sujeto. Por el contrario, invita a que él la realice desde un proceso de reflexión que le permita retroalimentar su proceso. Para esto, se requiere fortalecer el concepto y las características de una evaluación formativa que trascienda más allá de la nota.

Esta evaluación, también precisa tener en cuenta la utilización de instrumentos de evaluación distintos al examen escrito, donde se escuche al estudiante y se evidencie la capacidad de argumentar en relación con la información comprendida y resignificada. Entre estos instrumentos se incluyen: rúbricas, solución de problemas reales, elaboración de informes de autoevaluación, productos como vídeos, audios, ensayos, ponencias, mapas conceptuales, infografías, proyectos, etcétera. Estos pueden evidenciar las competencias desarrolladas y los aprendizajes adquiridos (Muñoz, 2020).

Una evaluación con estas características, según Anijovich (2020), "es formativa no sólo para las y los estudiantes, sino también para las y los profesores: al mirar las producciones y desempeños de sus estudiantes pueden reorientar su enseñanza" (p. 61). Se convierte así en un proceso de doble vía en el que todos los participantes del proceso de evaluación aprenden.

Conclusiones

Se puede decir que la escuela se mantiene bajo la tensión que producen las demandas de un sistema capitalista que busca la formación para el avance económico y las demandas que le genera el propósito de enseñar a vivir. Se puede observar que desde una visión de la escuela como sistema complejo también pude encontrar aportes para retomar su sentido desde la epistemología de la complejidad y el reconocimiento de la multidimensionalidad. De tal forma que se preocupe por la comprensión de la complejidad en el medio, las interacciones, las relaciones y el conocimiento.

La escuela se configura como actor social de gran relevancia cuando escucha, enseña-aprende y atiende las necesidades y propósitos de la comunidad en la que está inserta en un diálogo bidireccional real. Dicho de otro modo, la escuela es un actor social cuando incorpora en su actuar diversos elementos que toma desde la interculturalidad, tales como la pertinencia del "proyecto educativo institucional" (PEI) en relación al contexto, los espacios de cocreación del currículo y desde ahí la construcción y control colectivo, resaltando su papel central dentro de las comunidades y rescatando sus fines humanizadores.

Se puede decir que pensar la educación, a partir de ahora, requiere pensar en las enseñanzas-aprendizajes que se han dado en la pandemia y sus aportes en relación con la escuela humanista, que en ocasiones se convierte en utopía. Pero que, a la vez, se vale de elementos desde la multidimensionalidad y la interculturalidad, para transformar de forma recíproca y disminuir la tensión que, entre lo oficial y el contexto, mantienen el currículo y la evaluación desde la escuela y así aportar en hacer realidad su búsqueda de una educación más humanista.

Estrategias didácticas

- 1. Elabore un ensayo argumentativo de tres cuartillas a partir de la idea "la escuela: 'el otro espacio' para enseñar a vivir".
- 2. Mencione y desarrolle tres aspectos que se deben retomar desde los principios de la educación intercultural para ser aplicados en la escuela a nivel general.
- 3. Elabore una malla en la que se muestren las relaciones entre currículo y evaluación. Tenga en cuenta la polisemia de estas palabras.

Referencias

- Acosta, W. y Ángel, N. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. Ediciones Unisalle.
- Álvarez, J. (2005). La evaluación a examen: ensayos críticos. Miño y Dávila Editores.
- Álvarez, J. (2012). Pensar en la evaluación como recurso del aprendizaje. En B. Jarauta y F. Imbernón (eds.), *Pensando en el futuro de la educación.* Una nueva escuela para el siglo XXI (pp. 139-158). Editorial GRAÓ.
- Angarita, G. (2021). Aprendizajes, retos y posibilidades para la educación rural en tiempos de pandemia. En D. I. Arroyave (ed.), Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia (pp. 239-261). Editorial Bonaventuriana.
- Anijovich, R. (2020). Una oportunidad para la evaluación en su función formativa. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 58-61). Fundación Santillana.
- Arroyave, D. I. (2021). Documento de Apoyo Seminario de Línea III [documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas: prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías Decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (pp. 305-329). Ediciones Abya-Yala.

- Cardini, A. (2020). Escuela digital ¿qué nos deja la pandemia? En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 16-21). Fundación Santillana.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. Revista Colombiana de Educación, (51), 40-79. https://doi.org/10.17227/01203916.7684
- D'Agostino, A. (2011). Los Centros Cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D'Agostino y N. Burbano (eds.), *Educación cimarrona Memorias*, reflexiones y metodologías (pp.145-153). Ediciones Abya-Yala.
- Díaz, H. (2020). La evaluación del estudiante en un nuevo escenario. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 73-77). Fundación Santillana.
- Escamilla, C. y Quintero, D. (2016). El lado oculto de la formación para el trabajo: formación por competencias y formación humanista. Una mirada humanista a la estructura curricular. En D. Arias y F. Molano (eds.), Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa (pp. 97-113). Kimpres Editorial; Ediciones Unisalle.
- Esmeral, S., González, L., 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 D. (eds.), Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena (pp. 197-214). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche y Equipo de Investigación B185 en Interculturalidad de la 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. 141-196). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf

- González, L., Villamil, L. y Villafana, L. (2019). Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes. Ediciones Unimagdalena.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum. Ediciones Morata.
- Gutiérrez, T. (2020). La función de la escuela rural más allá de las aulas. En A. Arce y A. Salomón (eds.), *Una mirada histórica al bienestar rural argentino* (pp. 53-75). Editorial Teseo. https://www.teseopress.com/miradahistorica/chapter/la-funcion-de-la-escuela-rural-mas-alla-de-las-aulas-la-promocion-social-de-la-familia-region-pampeana-1960-1990/
- Hernando, A. (2020). La evaluación de los aprendizajes. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 52-57). Fundación Santillana.
- López. 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 M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 82-87). Fundación Santillana.
- Morcillo, V., Gutiérrez, S. y Diz, J. (2018). Repensando el currículum desde una visión integrada: "el humanities curriculum project" para una escuela democrática. *International Journal of New Education*, (1), 77-96. https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4958
- Morin, E. (1984). Ciencia con conciencia. Anthropos Editorial.
- Morin, E. (1999^a). La epistemología de la complejidad. En L'Harmattan (ed.), L'intelligence de la complexité (pp. 43-77). Éditions L'Harmattan.
- Morin, E. (1999b). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Morin, E. (2009). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2015). Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Ediciones Nueva Visión.
- Muñoz, H. (2020). ¿Cuál es el sentido de la evaluación que viene? En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *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.) y P. Gentili (coord.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). Editorial Muela del Diablo.
- Opazo, M. y Huentemill, J. (2019). Experiencias de la educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo D. (eds.), Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena (pp. 126-140). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf
- Posner, G. (2005). Análisis del currículo. McGraw Hill.
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, g. y Valenzuela, J. (2018). *OECD reviews of school resources: Colombia 2018*. OECD Reviews of School Resources. https://doi.org/10.1787/9789264303751-en
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Reyes, G., Díaz, G., Dueñas, J. y Bernal, A. (2015). Paradigma de la complejidad: superando la deshumanización de la educación. *IM-Pertinente*, 3(2), 122-136.
- Sacristán, G. (2007). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata.
- Sacristán, G. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Sacristán (ed.), Saberes e incertidumbres sobre el currículum (pp. 21-43). Ediciones Morata.
- 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). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf
- Solana, J. (2011). El pensamiento complejo de Edgar Morin. Críticas, incomprensiones y revisiones necesarias. *Gazeta de Antropología*, 27(1), 1-18. https://www.ugr.es/~pwlac/G27_09JoseLuis_Solana_Ruiz.pdf

- Stramiello, C. (2005). ¿Una educación humanista hoy? Revista Iberoamericana de Educación, 36(8), 1-5.
- Sulmont, L. (2020). La evaluación que se viene. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 62-65). Fundación Santillana.
- Villarreal, J. (2020). Los desafíos de la educación ante el capitalismo cognitivo: la complejidad y el currículo. En D. I. Arroyave (ed.), Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo. Lecturas desde la complejidad (pp. 95-113). Editorial Bonaventuriana.



Candidata a doctora en Ciencias de la Educación, cohorte-7.
Universidad de San Buenaventura, Medellín.
Correo: noelva.montoya@usbmed.edu.co
Orcid: 0000-0003-3267-6999

Noelva Eliana Montoya Grisales

Introducción

Hablar de un solo tipo de conocimiento en la sociedad actual, no solo se trata de un asunto presuntuoso, sino que además pone de relieve la ignorancia que se tiene sobre la diversidad étnica, intercultural y contextual que poseen los pueblos. Es por ello que este texto hace un barrido, de orden conceptual, por una serie de posturas y realidades que denotan la importancia de hablar en plural cuando se habla de los diferentes saberes que pululan en las realidades de orden marginal. Formas de conocer que se debaten en una lucha entre la aceptación del conocimiento hegemónico y los saberes otros de talante nativo y ancestral, y que luchan por surgir desde las diferentes instancias sureñas que las proponen.

Dicho esto, se hace un llamado al reconocimiento de aquella característica común en los pueblos latinoamericanos que nos caracteriza. Es así como la diferencia y la interculturalidad se erigen como particularidades que, de desde un punto de vista crítico y decolonizante, deben tenerse en cuenta en todos los procesos de orden formativo y educativo de la región.

Finalmente, se trae a colación la relevancia de la reflexión pedagógica frente a la educación en pandemia. En donde la dinámica relacional, el cambio y la nueva concepción de lejano y cercano han marcado una ruta que permite entender cómo los asuntos de orden formativo y una nueva concepción de escuela develan formas y espacios de cara a un futuro que se instaura a veces desolador, pero —al mismo tiempo— lleno de retos y oportunidades.

Conocimientos y sociedad intercultural

Las dinámicas de producción de conocimiento en Latinoamérica se han caracterizado por retomar particularidades eurocéntricas y norteamericanas, en las cuales el conocimiento generado se encuentra filtrado por lógicas conceptuales que no necesariamente corresponden a las realidades locales. Esto, de una u otra forma, termina mostrando una suerte de poder hegemónico de otras latitudes sobre los ancestrales propios de Latinoamérica, o como dice Estermann (2018):

Desde el célebre adagium de Francis Bacon de que 'saber es poder (knowledge is power)', sabemos que el monopolio o al menos la hegemonía con respecto al conocimiento, es uno de los factores que permite entender la historia hasta ahora exitosa de Occidente en los campos de las ciencias y la tecnología. La llamada guerra comercial desatada últimamente por la administración de Washington, en principio contra China, tiene como objetivo principal la protección de la propiedad intelectual y, por tanto, de un conocimiento producido por la élite del Silicon Valley y el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT, por sus siglas en inglés). Este ejemplo nos demuestra de por sí que la cuestión de la epistemología no puede ser tratada fuera del ámbito cultural o, en un sentido más político, civilizacional. (p. 13)

A pesar de lo anterior, el dominio —instaurado por las lógicas centrales—también tiene mucho que ver con una especie de serenidad o pasividad en las comunidades científicas del sur a la hora de asumir la tarea de producir un conocimiento situado que dé cuenta empíricamente de las realidades y particularidades de nuestros pueblos. Por lo que debería de pensarse en una suerte de modelo de diferentes tipos de conocimientos para América Latina que, a modo de Olivé (citado por Arroyave Giraldo, 2021), contemple las siguientes características: que sean sociedades justas, democráticas y plurales; todo esto implica pensar en que el conocimiento entendido tradicionalmente desde la lógica científica como "universal", realmente debe mirarse desde una lógica plural y variada. En palabras de Olivé (2009):

una sociedad del conocimiento (o mejor una 'sociedad de conocimientos') es una donde sus miembros (individuales y colectivos) (a) tienen la capacidad de apropiarse de los conocimientos disponibles y generados en cualquier parte, (b) pueden aprovechar de la mejor manera los conocimientos de valor universal producidos históricamente, incluyendo los científicos y tecnológicos, pero también los conocimientos tradicionales, que en todos los continentes constituyen una enorme riqueza, y (c) pueden generar, por ellos mismos, los conocimientos que hagan falta para comprender mejor sus problemas (educativos, económicos, de salud, sociales, ambientales, etc.), para proponer soluciones y para realizar acciones para resolverlos efectivamente. (p. 20)

Así las cosas, se hace necesario reflexionar sobre lo que se entiende como conocimientos y, sobre todo, cómo —desde el punto de vista pedagógico— es posible pensar en formas de resistencia a la colonización de los saberes.

Conocimientos: científicos y modernos o tradicionales y culturales

Los conocimientos no provienen de una sola fuente, ya sea espacial o cronológica, ni de una sola disciplina o única ruta. Los conocimientos, de hecho, son estructuras conceptuales robustas y complejas que explican y comprender diferentes realidades. A modo de Morin (1999), 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; es decir, que el descubrimiento de un principio simple no es el término; reenvía de nuevo al principio simple que ha esclarecido en parte. (p. 44)

No obstante, en esta complejidad es posible identificar, o por lo mejor hacer más práctico y entendible, el asunto de hablar de un conocimiento científico moderno y uno tradicional cultural, a partir de las lógicas generalizantes o particularidades que cada uno ha querido describir.

El conocimiento científico moderno es aquel que se ha ubicado —por algunos consensos políticos, económicos, entre otros— en la cúspide de la ciencia. Sobre todo, porque a partir de él se ha dado cuenta de muchos aspectos de la realidad referidos al origen del universo, el planeta, la especie humana y el funcionamiento físico y químico del mundo, entre otros; aspecto que no se puede desconocer. No obstante, en la exploración de la minucia de las realidades humanas y sus lógicas interactivas y comunicativas aún se queda corta, pues como dice Zalles (2017):

Si bien la ciencia moderna ha logrado significativos avances en su poder explicativo del Universo, sus componentes y cómo estos interactúan entre sí, es en la relación que tiene la ciencia con la sociedad, en los modos de aplicación social del conocimiento científico, donde su hegemonía discursiva se encuentra con límites en la actualidad. (p. 212)

Por lo tanto, aún se ha avanzo mucho en función de lo que somos y, talvez, sobre cómo funciona la vida en general. Mientras que en términos de la lógica humana aún falta mucho por develar.

Esta limitación del conocimiento moderno, no solo está en función de describir o explicar lo que ha pasado, sino que además denota una especie de incertidumbre a la hora de tomar decisiones frente al accionar de las diferentes sociedades y grupos que habitan el planeta, sus relaciones con otros sistemas bióticos y abióticos que conforman nuestro mundo. En palabras de Zalles (2017), "las respuestas provenientes de la ciencia moderna tradicional son insuficientes para el propósito de garantizar decisiones óptimas en el ámbito público, por interdisciplinario que sea el grupo epistémico aportante" (p. 214).

El conocimiento tradicional cultural, por un lado, se debate en una especie de incertidumbre. No por lo poco que circunda, sino más bien por lo incipiente de su sistematización, y aunque se ha avanzado aún hay mucho que contar y no siempre es posible rescatar las voces de todos aquellos que merecen ser escuchados. Por otra parte, la realidad bio-antropológica de los

conocimientos tradicionales culturales está íntimamente anclada a los territorios y contextos en los cuales se habita e interactúa. Lo que implica, entonces, que los saberes de talante ancestral, por su complejidad, deben ser cobijados desde múltiples orillas, es decir, hacer uso de la interdisciplinariedad y dar cuenta de la realidad socio ambiental. Según Hernández (2021):

El acervo científico de la humanidad, es patrimonio colectivo de todas las matrices culturales y por tanto no es exclusividad de occidente, por el contrario, desde África Asia, India, Latinoamérica y el Caribe, legaron a la humanidad una sabiduría milenaria, recogida en el mundo de conocimientos existentes en las sociedades contemporáneas y emerge el imperativo de avanzar en la comprensión de los aportes que se hace al mosaico del conocimiento, desde las múltiples perspectivas que lo formaron. (p. 60)

Los conocimientos son "heterárquicos" en función de las lógicas epistémicas que los generan y que al mismo también dan sentido al *habitus* de los pueblos y comunidades que los producen.

La interdisciplinariedad se entiende, más que como un vector, como un diálogo; como un encuentro que reconoce en las disciplinas y saberes dogmáticos una coalición. Sin demeritar las diferentes opiniones, posiciones y maneras de entender las lógicas internas de los grupos, percatándose además de su pertenencia al sistema mundo. De esta manera, se reconoce la presencia de las localidades en generalidad, sin dejar de lado las minucias del entorno particular. Así las cosas:

La investigación interdisciplinaria no consiste en 'saber todo de todo' —lo cual es imposible material y orgánicamente—. Es, ante todo, un diálogo convergente, transversal y multidireccional de saberes y conocimientos, que entraña desafíos en el proceso de comunicación al interior de las comunidades académicas y entre las distintas tradiciones de pensamiento de las ciencias sociales. (Enríquez, 2021, p. 56)

Finalmente, se debe entender que este mundo no es solo habitado por humanos con necesidades y requerimientos exclusivos. De hecho, la calidad de vida de los hombres y mujeres está relacionada con otros seres y organismos, de los cuales dependen para vivir bien. Por lo tanto, los conocimientos tradicionales deben implicar lo socioambiental, dado que el paso por este planeta implica la relación con estos otros. En este sentido, dice Olivé (2009) que:

Una gran cantidad de conocimiento tradicional tiene que ver con el uso sustentable de la biodiversidad, uso y preservación de los bosques y selvas, con medicina, con el mejoramiento de especies para la alimentación y con la manufactura de objetos de interés cultural y de utilidad para la vida cotidiana. (p. 21)

Dado lo anterior, es irracional creer que solo hay un tipo de conocimiento, pues los seres humanos no son homogéneos., establecen múltiples relaciones entre ellos y su entorno, por lo que su existencia es compleja y variada, igualmente lo serán sus formas de explicar y comprender el mundo.

En búsqueda de una pedagogía decolonial

Desde su designación clásica, la pedagogía implica un saber reflexivo, crítico y cuestionador. Por esto mismo, no debería desconocer aportes relevantes de otras disciplinas a las reflexiones propias de los nativos en función de su contexto. Así, en gran medida, se configura un saber que da cuenta de ideales propios de las culturas y los grupos, por lo tanto, un saber decolonizado. Para Hernández (2021):

El paradigma decolonial se configura como un paradigma otro, es decir, el pensamiento, conjunto de saber y conocer que surge desde afuera y desde dentro del sistema mundo instaurado por occidente en América Latina, Asia y África, y legitimado por lo más representativo del pensamiento y la filosofía occidental, pero sujeto a procesos de alteración producto de las relaciones intersubjetivas conflictivas que instituyó. (p. 71)

El diálogo se establece como una premisa entre las disciplinas, los sujetos y los contextos que permite la emergencia de un saber propio y situado, que, haciendo uso de la singularidad, no da la espalda a la generalidad ni se inscribe en una lógica de subordinación frente a otras formas y otros grupos, como lo admiten Salinas y Méndez (2021):

Estaríamos ante la presencia de una pedagogía que admite no solo reconocer sino sistematizar e historiar toda esa riqueza cultural que nos define como sociedad para incorporarlas en los diversos sistemas educativos como saberes y epistemologías otras que procuran un franco diálogo en clave intercultural. (p. 230)

La pedagogía, entonces, se reafirma como una disciplina que desde su intención decolonial, liberadora y transcendental se ocupa de la tarea formadora de no olvidar, reconocer y contar todo aquello que somos y que nos diferencia de otros, que, a su vez, tiene sus formas de contar la historia, lo que no implica que sea una historia que se sitúa por encima de nosotros.

Existen en este contexto, en el cual la pedagogía es un tipo de saber tradicional cultural, una serie de elementos que la diferencian de otro tipo de saberes, entre los que se destacan:

La interculturalidad. En términos de Quilaqueo y Sartonello (2018), hace referencia a un discurso que obliga a cuestionar los procesos de dominación, desde lo social hasta lo simbólico. Por lo tanto, la interculturalidad implica la construcción de conocimientos locales, revindicando las experiencias y practicas individuales y colectivas en articulación con otros tipos de discursos. Por lo que, no solo aporta a la comprensión de los discursos propios, sino además de todos aquellos que merecen ser escuchados.

La complejidad. Implica aceptar que no es posible abarcarlo todo, pero al mismo tiempo, que el conocimiento no se produce en solitario, sino a partir de diferentes disciplinas, sujetos y contextos que hacen parte de su lógica. Como dicen Salinas y Méndez (2021), "el pensamiento de la complejidad, la

transdisciplinariedad y pedagogía decolonial son las bases epistémicas para una reforma curricular educativa que promueva el trabajo trans e interdisciplinario en los espacios educativos" (p. 228).

La pedagogía en definitiva es una ciencia posnormativista, pues es un tipo de saber que se ajusta a:

La necesidad de suplementar el conocimiento científico positivista con otros marcos ontológicos y epistemológicos, abogando por complementar el conocimiento científico de corte empírico mediante capas de saber adicionales que provienen de conocimiento más subjetivo y menos riguroso, pero no por ende de menos valía. (Zalles, 2017, p. 207)

La pedagogía se erige, entonces, como un tipo de saber que, aunque acepta la noción de ciencia tradicional, se opone al carácter totalizante de los saberes hegemónicos. Pues, la subjetividad humana en términos de posición, experiencia y vivencia es multifacética y dinámica. En consecuencia, la reflexión frente a los ideales de formación se corresponde con las prácticas y pensamientos interactuantes de los sujetos y sus espacios.

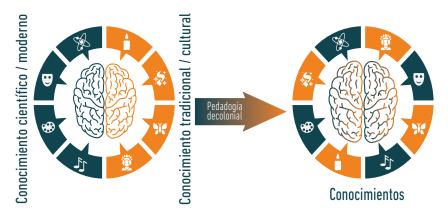
La pedagogía decolonial es innovadora, porque ofrece un espacio de discusión entre las disciplinas, los sujetos y los contextos. No es un saber egoísta, al contrario, es un saber que se relaciona y se comunica con otros, su modus operandi es el diálogo intercultural, en palabras de Olivé (2009):

La innovación puede entenderse como el resultado de una compleja red donde interactúan diversos agentes, desde centros de investigación y universidades, empresas, agentes gubernamentales y estatales, hasta diferentes sectores sociales, incluyendo comunidades y pueblos indígenas, donde cada uno de ellos puede aportar una parte, pero donde el resultado no es sólo el agregado de sus contribuciones, sino las consecuencias de sus interacciones. (p. 21)

Finalmente, dado su carácter reflexivo, la pedagogía es eminentemente crítica, pues su pensamiento es inquieto, que no se limita ni se intimida. Al contrario, se erige y se constituye en función de aquellos que la toman como estandarte, sin que ello implique avasallar a los otros tipos de pensamiento. Pues, a fin de cuentas, el "pensamiento crítico es un proceso de creación de nuevas ideas orientadas a desestabilizar y cimbrar, mediante el cuestionamiento, la cultura de una sociedad" (Enríquez, 2021, p. 55).

La figura 16 representa los efectos de la implementación de una pedagogía decolonial en el conocimiento adquirido por los estudiantes.

Figura 16.Conocimientos y pedagogía decolonial
Fuente: elaboración propia.



Educación intercultural en Latinoamérica

Abordar el asunto de la interculturalidad en América Latina más que una precisión, debería ser una obligatoriedad, pues esta parte extensa del continente más que un grupo, debe ser entendido como amalgama, ya que han sido tradicionalmente las diferencias las que nos hacen únicos. Según Gónzalez et al. (2019), "la interculturalidad toma un enfoque transversal que traspasa cada uno de los elementos del currículo, para luego convertir las prácti-

cas escolares en experiencia positivas y significativas para los estudiantes" (p. 80). Es por esto que pensar en una sola educación o en una única forma de mirar el currículo es históricamente un despropósito, no solo regionalmente, sino en cada país. Pues, cada uno de ellos como amalgama de la estructura latinoamericana son el reflejo de una especie de unidad que está más anclada a la lógica político administrativa que a un solo posicionamiento cultural, racial y contextual. Es por esto que abordar la interculturalidad desde lo educativo en América Latina "es darle sentido a la construcción de las convivencias entre las culturas que subyacen en cada territorio, en cada práctica, en cada relación entre sujetos de una o más comunidades" (Saldaña y Vélez, 2019, p. 55).

De acuerdo con lo anterior, "la educación de cara a los procesos interculturales permite el develamiento de esas otras formas de darle sentido y significado a las voces, las prácticas, los acontecimientos en el plano de la realidad" (Saldaña y Vélez, 2019, p. 53), por lo que las culturas en función de sus identidades y territorios deben ser escuchados e interpretados en función de ellos mismos, es decir, se advierte la necesidad de reconstruir, decolonizar y visibilizar las "lógicas otras" (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche, 2019). Esto, a mi modo de pensar, se convierte en la lógica real, pues es aquella que da cuenta de lo propio, de lo nuestro y lo que nos une.

De esta manera, el abordaje de lo intercultural, precisa de diferentes miradas o perspectivas, por lo que se hace menester precisar cuál es el lente con el cual se lee dicha realidad. Con este propósito se presentan tres categorías: "educación decolonizante", "currículo intercultural", "experiencias indígenas, afro y rurales", finalmente, una categoría concluyente, "sujeto decolonial e intercultural", que termina siento depositaria de asuntos descritos en aquellas que la preceden.

Educación decolonizante

La educación, pensada desde lo crítico, es un proceso transmisivo y comunicativo, que en términos ideales busca la formación de hombres libres y comunidades emancipatorias, lo que implica una acción ética y relacional.

Siguiendo a Samudio y Muñoz (2019):

es necesario innovar con una docencia centrada en las características individuales de los participantes, con disposición afectiva entre las partes: docente y alumno. Se sabe que la empatía es fundamental para que se dé el aprendizaje auténtico. Cada día hay que tender puentes, el mundo se mueve por pasiones hacia ideas y valores. Es trascendental la interrelación entre educación, pedagogía, currículo y didáctica. Las transformaciones identitarias direccionan las energías, la sabiduría, para visualizar la idiosincrasia y el multiculturalismo. (p. 225)

Así las cosas, la reflexión sobre lo educativo y lo formativo es una tarea de la pedagogía, pero no de cualquier tipo de pedagogía, sino de una que vea en la diferencia una oportunidad de salir avante frente a la adversidad, el oprobio y el avasallamiento, por lo que las "pedagogías decoloniales se presentan entonces como una oportunidad de libertad y emancipación frente a las actitudes monoculturales y dominantes de un Estado que muchas veces se muestra como indolente" (Esmeral et al., 2019, p. 207); una especie de pedagogía otra que busca un "reencuentro desde los diversos contextos culturales, como criterio posible para discernir desde ese fondo el sentido de un accionar ético y político auténticamente nuestro americano" (Méndez, 2021, p. 143).

De esta manera la pedagogía, pasa a un plano de lucha cuyo estandarte es la reivindicación de lo que somos, por lo que su función en términos de reflexión y acción será servir de eco y amplificación de las voces de aquellos que se muestran tal y como son, diferentes a una especie de mundo escrito en blanco y negro en términos de lo hegemónico, pero que de una vez por todas debe atender al llamado policrómico de las realidades del sur.

Currículo intercultural

Así como la educación reclama diversidad y la pedagogía reflexiona y actúa sobre las diferentes formas de atenderla, la teoría curricular se erige y reclama de la escuela un llamado a la acción, a acciones concretas que establezcan los

contenidos y propósitos de la acción formadora en función de los contextos. Si somos tan ricos en variedad cultural, esto debe reflejarse en la estructura curricular, pues la escuela es "un espacio para la socialización y la preservación de las culturas nacionales, haciendo énfasis en el trabajo a partir del folclore y la interiorización de los símbolos patrios como posibilidades de generación de identidad nacional" (Acosta et al., 2020, pp. 36-37). En el caso de Latinoamérica, y muy de seguro para cada una de sus naciones, debería existir una diversidad de propuestas curriculares que den cuenta de sus múltiples facetas, verbigracia, "en un país pluriétnico y multicultural como lo es Colombia, se requiere de un currículo intercultural que responda a las reales necesidades formativas de sus habitantes" (González et al., 2019, p. 82).

También debe aclararse, que la premisa no es un asunto de cantidad, es más bien de realidad o realidades para ser más precisos. En un país como el nuestro, que se jacta de sus múltiples etnias, contextos y territorios, sería fácil encontrar propuestas de orden curricular que den cuenta de tan prolija diversidad. No obstante, o no las hemos contado, socializado o declarado, o talvez, están ahí, latentes, y requieran ser expuestas. Lo cierto es que se hace necesario revelarlas, visibilizarlas, cantarlas o dibujarlas. No solo porque en términos curriculares es justo hacerlo, sino porque desde la cultura identitaria de los pueblos es prácticamente obligatorio.

Experiencias indígenas, afro y rurales

La experiencia es un viaje del que hay mucho por contar y, más aún, del que se puede aprender. Por lo que existen muchas voces de muchas comunidades que tienen algo que aportar desde su experiencia particular. Por ejemplo, para Rentería y Vélez (2021):

El saber ambiental elaborado por muchas comunidades negras, indígenas y campesinas representa elementos políticos y éticos importantes, puesto que ellas son portadoras de unas formas diferenciadas de ver y entender el mundo (cosmovisiones), en cuanto racionalidades ambientales alternas a la racionalidad instrumental. (p. 313)

De igual manera, es posible situar muchos saberes emanados de las experiencias y viajes de nuestras comunidades, cada una con sus matices, actores, nudos, desenlaces y colofones que dejan algo para pensar, reflexionar y aprender. Por lo que, a continuación, se presentan algunos apartes de textos que de manera sintética muestran experiencias de lucha en función de lo formativo, lo político, entre otros, pero, sobre todo, la lucha ancestral de reivindicación de su cultura:

Desde los centros cimarrones, se está impulsando un nuevo proceso de aprendizaje que permita al pueblo afro de la diáspora de liberarse de tantas ataduras e ir reconstruyendo su propia identidad cultural. (D'Agostino, 2011, p. 149)

Los hermanos de la etnia Ngäbe Buglé, en la provincia de Chiriquí, República de Panamá, aspiran a ser reconocidos dentro de los Estados latinoamericanos para poder ejercer sus derechos en igualdad de condiciones y, sobre todo, que se les respete su identidad. (Samudio y Muñoz, 2019, p. 216)

La identidad de los PEI en los establecimientos con Mapunzugun declaran transmitir el saber, lengua ancestral y ceremonias, a través de la enseñanza de conocimientos y saberes propios y contribuir a la formación valórica e intercultural de la comunidad educativa. (Opazo y Huentemil, 2019, p. 131)

En Furilofche Warria implica, concretamente, comprometerse con procesos de recuperación, producción y circulación del Mapuche Kimün, el conocimiento del Pueblo Mapuche. (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche, 2019, p. 154)

La experiencia zapatista ilustra cómo la producción de conocimientos escolares es social, cultural y políticamente moldeada a través del filtro de las identidades involucradas de campesinos, mayas y activistas. (Baronnet, 2013, p. 321)

El pueblo Iku, llamado también Arhuaco, con la orientación de sus manos y autoridades tradicionales, tomaron un nuevo camino reivindicativo, tomando la educación como estrategia de lucha incesante por la defensa de sus derechos colectivos, sus tierras, su autonomía y su particular manera de mirar y vivir en el mundo. (Esmeral et al., 2019, p. 202)

Sujeto decolonial e intercultural

Finalmente, se hace un llamado a la educación para que, en su papel de formar para la cultura, se base precisamente en la cultura de los sujetos, sin que esto implique olvidarse de los demás. El mundo es complejo, vasto e imperioso, pero esto no significa que tenga que ser avasallante, por lo que la lógica de lo local también es relevante, pero por ser menos abarcante no tiene que ser silenciosa, por lo que en terminos de formación de los sujetos se hace necesario, según Mendez (2021):

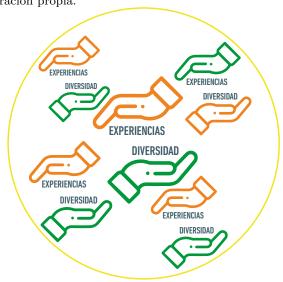
Un tipo de educación que articule con herramientas epistemológicas y metodológicas otras que fomenten no solo el diálogo de saberes sino también la formación de un sujeto autónomo, crítico, capaz de reaprender a pensar, sentir y actuar desde lo intercultural y decolonial para construir desde otros espacios y fisuras (grietas); posibilidades reales y concretas de nuevas formas y estilos de vida ciudadanas que permitan abordar los retos que nos presenta la globalización y la colonialidad del saber. (p. 141)

Se hace, pues, un llamado a todas las voces de aquellos actores que tienen algo que contar, académicas o no (Venegas, 2021). La mejor manera de ser escuchado es liberarse de lo que nos acalla, contar lo que se ha vivenciado, develar aquello que hemos experimentado en función de nuestra relación con el tiempo y el espacio, con nosotros mismos y los demás. La idea es, en definitiva, simplemente no callar. La figura 17 muestra la multiplicidad de experiencias y la diversidad de o global y lo local.

Figura 17.

Experiencias y la diversidad desde lo global y lo local

Fuente: elaboración propia.



Reflexión, cambio y educación en pandemia

La educación, ahora más que nunca, se ha instaurado como un derecho fundamental. De hecho, se ha convertido en un requerimiento de la sociedad en general. Actualmente, que hemos sido tocado por una amenaza mundial, los ideales de formación no solo dan cuenta de instancias locales sino también de premisas globales. En palabras de Rama (2021), "la pandemia se constituyó en el acelerador más importante de las transformaciones en la estructura económica global y también de cambios generalizados en los patrones de trabajo, de educación y consumo" (p. 79). De acuerdo a lo anterior, la reflexión de la educación en pandemia se hace a partir de tres aristas: la primera hace alusión a la escuela en general y la universidad como instancias educativas; en segundo momento, se expresan algunas reformas curriculares que se hacen imprescindibles; y, finalmente, se reflexiona sobre el cambio de paradigma que implica adecuarse a los nuevos contextos.

La escuela como instancia educativa ha padecido los estragos del abandono físico de sus espacios, pero nadie más afectado que la comunidad académica que ha visto afectada la relación enseñanza-aprendizaje. Ni la escuela,
ni los maestros, ni los estudiantes estaban preparados para afrontar el reto
educativo desde la distancia, pues la escuela tradicional aferrada a la empírica
espacialidad y temporalidad jamás había sido tan extrañada. En este sentido,
afirma Magro (2020) que "no han hecho falta solo unos días para comprender
el papel insustituible que juegan las escuelas negándose a aceptar las profecías
del fracaso, los destinos prescritos y las desigualdades naturalizadas" (p. 86).

El relacionamiento y la cercanía fueron características fundamentales entre los actores de la escuela. Enseñar y aprender juntos fue condición sin ecuánime de esta instancia. Además, como dice Magro (2020), "si algo nos da la escuela es la posibilidad de respirar juntos a otros. En esta escuela confinada, nos está faltando el oxígeno de la escuela" (p. 86). Este relacionamiento hace vital el espacio de la escuela. Vitalidad entendida no en términos de fatalidad si esta falta, pero si en términos de adaptabilidad, porque la pandemia no dio pie a planeación ni preparación, y muy seguramente la improvisación y el desdén tuvieron un escenario propicio de aparición. Así las cosas, según Lae (2020), se hace necesario:

Compartir y aprender de las soluciones que cada país adopta para repensar la escuela que viene. Necesitamos pensar en el plan de vuelo futuro en función de tres elementos que configuran los sistemas educativos: contenido, tiempo y espacio de aprendizaje. (p. 65)

Adaptarse no es nuevo, siempre ha estado presente en la realidad escolar, lo que se hace necesario es reaccionar con la eficiencia y velocidad suficiente para afrontar las vicisitudes de la nueva realidad.

La universidad como instancia educativa particular y como un tipo de escuela que forma para el mundo profesional, no ha sido ajena a esta realidad. Se hubiera esperado que esta, como instancia de educación superior, hubiese afrontado con mayor ahínco los acaecimientos de la pandemia, pero la realidad es otra:

La pandemia sólo ha puesto en evidencia el desfase entre una sociedad en red y una universidad arrastrando hábitos y estructuras medievales. Esta disfunción hace años que se ha puesto de manifiesto [...], pero la respuesta ha sido en muchos casos, cambios superficiales en las técnicas docentes cuando no un mero incremento del uso de tecnología, como si el problema estuviera en utilizar las máquinas y no en cambiar el modo de enseñar. (Bartolomé, 2020, p. 16)

La universidad también sufrió los embates de la pandemia, es como si el sistema mismo también se hubiese "contagiado", experimentó una especie de falta de "oxigeno" que disminuyó en gran medida su capacidad de actuación. Hubo deserción, despido de maestros, carencia de recursos y un afán incesante por salir adelante. En palabras de Rama (2021), el:

Coronavirus ha implicado una pandemia universitaria que ha arrasado con la dinámica tradicional de los sistemas universitarios llevándolos a una crisis y disrupción educativa que nunca se proyectó ni concibió, incluso en los escenarios más catastrofistas de los análisis prospectivos. (p. 65)

El desafío es, ha sido y será adaptarse. El virus llegó para quedarse, y el único camino aparente es la adaptación, pues la educación como derecho no debe sucumbir ante un problema cuya predisposición mutante hará prácticamente imposible su erradicación. Por lo tanto, el escenario actual estará referido a una educación en pandemia o en el mejor de los casos pos pandemia casi que perenne. En consecuencia, en términos de reformas curriculares, como manifiesta Hurtado (2020):

El principal desafío que presenta la escuela en la época de pandemia, es reducir al máximo las consecuencias directas e indirectas en el proceso de aprendizaje. Se hace necesario que la escuela genere acciones viables que respondan a las exigencias y requerimientos de los estudiantes en sus distintos contextos y realidades. (p. 185)

Este nuevo escenario curricular, que implica adaptaciones desde lo educativo y lo contextual, supone una especie de escenario bio-pedagógico y bio-didáctico (Maggio, 2020), que no solo se enmarca en una nueva realidad, sino también en unas nuevas maneras de enseñar, aprender y producir conocimiento. La cercanía y las relaciones tiempo y espacio deben pensarse diferentes, por lo que "las posibilidades y limitaciones de la educación a distancia nos interpelan más directamente que nunca" (Cardini, 2020, p. 16). El mundo actual invita a un escenario "complejo y dinámico" (López, 2020, p. 148), que necesariamente implica la presencialidad y la virtualidad, según Opertti, a partir de "conceptos claves y contenido esencial" (citado por Venegas, 2021, p. 95). Como resultado, la crisis educativa actual debe verse como un reto, una invitación a la transformación, pues como dice la OCDE: "[t]al vez lo más importante sea que sepamos aprovechar el momento para que los currículos y los entornos de aprendizaje se ajusten más a las necesidades del siglo XXI" (citado por Reimers et al., 2020, p. 10).

En definitiva, se hace necesario un cambio de paradigma en el que los "estudiantes tienen que construir su propio significado de los mensajes que reciben, hacer algo con ellos, analizarlos, formularse preguntarse, discutir con otros y conectarlo con sus conocimientos previos" (Anijovich, 2020, p. 61). En pocas palabras, el estudiante debe ser autogestor de su aprendizaje, al igual que toda la comunidad educativa (Muñoz, 2020), pues, como manifiesta Anijovich (2020), "se trata de evaluar para aprender como un modo más auténtico y desafiante de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje" (p. 58).

En este escenario, el docente ha sido, es y será el gran garante del proceso evaluativo, pues tradicionalmente ha sido el que ha asegurado que la evaluación sea personalizada y de cuenta de las necesidades de los estudiantes (Díaz, 2020). Al igual que los asuntos curriculares, la evaluación debe ver en la actual situación una oportunidad de mejora, pues como manifiesta Hernando (2020):

Este ensayo de escolaridad con sus restricciones, esta escolaridad confinada en los hogares, ha servido para sacudirnos de algunas

malas costumbres: ni el docente puede evaluarlo todo, ni la evaluación significa solo medir o calificar, ni todo se puede jugar en una baza al final del trimestre. (p. 56)

La figura 18 representa la diversidad en la escuela y la posibilidad de un cambio hacia la solidaridad a partir de la educación.

Figura 18.

La educación como posibilidad de afrontar un cambio real hacia la solidaridad Fuente: elaboración propia.



Conclusiones

En general, es posible afirmar que a la luz de la naturaleza relacional, local y global del ser humano no es posible hablar de un solo tipo de conocimiento. Es más, en términos de la emergencia epistémica que revindica las posturas de los nativos y los grupos, interculturalmente solo es posible hablar de conocimientos, sobre todo si esto se hace en el marco de una sociedad plural. Además, en el concierto de una sociedad de conocimientos la pedagogía decolonial se erige como disciplina, como una herramienta y posibilidad de alzar la voz, no solo para llamar la atención y sentar posición, sino como una manera de expresar y reconocer que estamos aquí (ver figura 16).

En la actualidad se hace preciso un abordaje de la diversidad, en términos de los sujetos y las culturas (ver figura 17). Múltiples realidades implican múltiples lentes. De esta manera, será mucho más probable emprender una educación decolonizante que garantice la libertad y la posibilidad de debatir y pensar diferente. La idea de un currículo que atienda a la diversidad cultural, más que una reflexión será un punto de partida y promesa de venta de una escuela que se interese en la formación de un sujeto decolonial que, sin abandonar a las penurias que aquejan a la aldea global, no se desprenda de su experiencia y vivencia instaurada y local.

Finalmente, es posible concluir que la escuela y sociedad tienen mucho que lamentar y recordar de la actual situación de pandemia, o pospandemia. Según Rivera (2020), "la humanidad tiene aún mucho camino por recorrer, para suprimir todas sus diferencias en estados generales de crisis, y así poder hablar de una solidaridad internacional generalizada al interior de la Tierra-Patria" (p. 206). De cambio siempre se ha hablado, crisis han ido y venido, repercusiones y modificaciones siempre se han suscitado, pero ha llegado la hora de atender a los contextos y el universo, pues además de la realidad humana que compartimos, la pandemia también se ha manifestado como un común denominador, el cual es posible afrontar desde múltiples aristas y una de ellas es la educación. Tal vez, el tiempo es ahora. La crisis, necesidad, imperiosidad y oportunidad está dada. De no ser así cabría entonces preguntarse: ¿cuántas pandemias serán necesarias para un cambio real? (ver figura 18).

Estrategias didácticas

A modo propositivo, se sugiere a partir de la reflexión de lo antes propuesto tener en cuenta las siguientes actividades:

 Realizar un paralelo frente a conocimientos científicos modernos y tradicionales culturales, propios del contexto de los estudiantes. Luego, hacer una reflexión sobre como los unos han influenciado, transformado o complementado los otros.

- 2. La experiencia es un viaje, y como tal es mucho lo que se puede contar, y mucho más lo que se puede aprender de él. Es por ello que se invita a buscar una experiencia de un actor de la comunidad educativa, en la cual se relate cómo lo intercultural y lo personal es relevante en la planificación de las acciones propias del contexto escolar.
- 3. Finalmente, realice una reflexión a partir de lo vivido en la pandemia, donde se consideren los aprendizajes propios que puedan seguir operando en la realidad actual.

Referencias

- Arroyave, D. I. (2021). Guía curricular de seminario de línea: Estudios críticos sobre educación y currículo [documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.
- Acosta, W., Ángel, N., Pérez, T., Vargas, A., y Cárdenas, D. (2020). Tránsitos de la educación rural en Colombia. En *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial* (pp. 33-44). Ediciones Unisalle. https://doi.org/10.19052/978-958-5136-02-1
- Anijovich, R. (2020). Una oportunidad para la evaluación en su función formativa. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 58-61). Fundación Santillana.
- 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
- Bartolomé, A. (2020). Cambios educativos en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 13-16. https://doi.org/10.22458/ie. v22iespecial.3155
- Cardini, A. (2020). Escuela digital ¿qué nos deja la pandemia? En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *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. Burbano (eds.), *Educación cimarrona Memorias, reflexiones y metodologías* (pp.145-153). Ediciones Abya-Yala.
- Díaz, H. (2020). La evaluación del estudiante en un nuevo escenario. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 73-77). Fundación Santillana.
- Enríquez, I. (2021). La construcción del pensamiento crítico y el oficio de la investigación interdisciplinaria: minuta para incursionar en el estudio de la dialéctica desarrollo-subdesarrollo. *Iberian Journal of the History of Economic Thought*, 8(1), 51-66. https://doi.org/10.5209/ijhe.69102
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche y Equipo de Investigación B185 en Interculturalidad de la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche. (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. 141-196). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf
- Estermann, J. (2018). Interculturalidad y conocimiento andino: reflexiones acerca de la monocultura epistemológica. Revista Kawsaypacha: Sociedad y Medio Ambiente, 2, 11-32. https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.201801.001
- Esmeral, S., González, L., 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 D. (eds.), Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena (pp. 197-214). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf
- González, L., Villamil, L., y Villafana, L. (2019). Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes. Ediciones Unimagdalena.

- Hernández, R. (2021). Pluralidad de conocimientos y diálogo epistemológico intercultural para el fortalecimiento de los saberes ancestrales. Primera parte: África, Latinoamérica, India, China y Japón. Revista de Filoso-fía de La Universidad de Costa Rica, 60(156), 59-77.
- Hernando, A. (2020). La evaluación de los aprendizajes. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *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. Supervisión 21: Revista de Educación e Inspección, (61), 176-187. https://doi.org/10.52149/sp21/61.5
- Lae, S. (2020). La evaluación que se viene. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 62-65). Fundación Santillana.
- López, 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.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. Campus Virtuales, 9(2), 113-122.
- Magro, C. (2020). El sentido de la escuela. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 82-87). Fundación Santillana.
- Méndez, J. (2021). Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural. Revista de Filosofía, 141-151. https://doi.org/10.5281/zenodo.5142708
- Morin. E. (1999). La epistemología de la complejidad. En L'Harmattan (ed.), L'intelligence de la complexité (pp. 43-77). Éditions L'Harmattan.
- Muñoz, H. (2020). ¿Cuál es el sentido de la evaluación que viene? En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), 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.) y P. Gentili (coord.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). Editorial 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 (eds.), Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena (pp. 125-140). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://bit.ly/2yzynJc
- Quilaqueo, D., y Sartorello, S. (2018). Retos epistemologicos de la interculturalidad en contexto indígena. ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía, 47, 47-61. https://doi.org/10.32735/S0718-220120180004700163
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Reimers, F., Schleicher, A., y Ansah, G. (2020). Aprendiendo durante la pandemia. De la disrupción a la innovación. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. https://bit.ly/3loJs65
- Rentería, C. y Vélez, C. (2021). Comunidades negras y saberes ancestrales ambientales: un análisis desde los principios de la educación popular ambiental para re(pensar) las relaciones sociedad-naturaleza. Revista Colombiana de Educación, 1(81), 311-336. https://doi.org/10.17227/RCE.NUM81-10715
- Rivera, R. (2020). Cambio de paradigmas, fronteras y pandemia en el siglo XXI. Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, 46, 195-211. https://acortar.link/TUJ2Kk
- Saldaña, R., y Vélez, C. (2019). Educación e interculturalidad. En J. Hernández, A. Pozzer, y E. Cecchetti (eds.), *Migración, interculturalidad y educación:* impactos y desafíos (pp. 41-58). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Salinas, S. y Méndez, J. (2021). Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. *Encuentros*, 14, 228-256.
- 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). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf

- Venegas, C. (2021). Priorización curricular en contexto de pandemia: oportunidad de un nuevo curriculum escolar en Chile. Foro Educacional, 37, 69-100.
- Zalles, J. (2017). Conocimiento ecológico local y conservación biológica: la ciencia postnormal como campo de interculturalidad. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 59, 205. https://doi.org/10.17141/iconos.59.2017.2587



Introducción

Lo que conocemos como ciencia y conocimiento, según Edgar Morin (1999), se ha construido sobre un paradigma totalizador. Este, desde una perspectiva lineal y esencialmente racional, juega a ser juez en la construcción del mundo. Este paradigma, que el autor denomina "de la simplicidad", tiene entre sus supuestos "la disyunción entre el objeto y el medio ambiente". Es decir, el objeto se ha comprendido aislándolo de su entorno, y, a la vez, ubicándolo en un medio artificial para controlarlo. Esto iba en sintonía con la extrema confianza en la fiabilidad de la lógica para establecer la verdad de las representaciones del mundo. Por tanto, la centralidad en la ley científica y el condicionamiento del conocimiento a ella dejó de lado las posibilidades de la experiencia del sujeto, por estar ligada con lo imprevisible y el acontecimiento.

Esta visión de mundo condujo a lo que Agamben (2007) denominó la expropiación de la experiencia. En la búsqueda de la certeza, la ciencia refunde la experiencia, aparta a los sujetos concretos y los reemplaza por un sujeto racional, universal e impasible. Lo contingente, propio del estar en el mundo, se instrumentalizó en casos, datos y experimentos. Pero, según Agamben (2007) "una experiencia convertida en calculable y cierta pierde inmediatamente su autoridad" (p. 15). En este sentido, y en línea con los retos de la complejidad, es necesario repensar y valorar la experiencia subjetiva y el entorno en la construcción del conocimiento, y sopesar el lugar que ocupa la escuela en ese proceso.

El presente capítulo es, por consiguiente, una aproximación propositiva hacia la comprensión del entorno en aras de la construcción de sentido social del sujeto estudiante. Para fundamentar esa idea el texto se segmenta en tres bloques. En el primero, la complejidad se presenta como un paradigma potente, capaz de articular conocimiento, entorno y escuela. En el segundo, se sugieren unos principios de reciprocidad que tienen como finalidad educativa la aprehensión del entorno. En el tercer bloque, se plantea cómo la noción de entorno en el ámbito escolar sitúa a la escuela en medio de una serie de tensiones políticas, económicas y culturales que han de ser desentrañadas. Además, se propone el currículo narrativo como una posibilidad de integración contextual.

Oportunidades de la complejidad

Complejidad, educación y entorno

Opuesto al paradigma de la simplicidad está el de la complejidad. Este es apertura a las maneras posibles en que se puede construir conocimiento y, a la vez, las posibilidades de su integración. Así, es un intento en contra de la fragmentación de lo conocible y del sujeto mismo, sin desconocer las particularidades de los diversos entornos y la singularidad. El énfasis está en las interrelaciones entre las partes que conforman un todo. En este sentido, no se funda en universales que unifican la interpretación del mundo, sino en el diálogo-interacción de saberes, desde diversas coordenadas espacio-temporales sujetas a transformaciones, no siempre lineales y carentes de desconciertos.

El paradigma de la complejidad descansa en los enfoques holistas. Estos son entendidos, en términos de Luengo (2018), como "cosmovisiones que retoman culturas o civilizaciones ancestrales, teorías filosóficas, concepciones o interpretaciones religiosas y místicas, o bien desarrollan planteamientos filosófico-científicos posmodernos haciendo referencia explícita a la complejidad" (p. 107). Este mismo autor señala algunas características de dicho enfoque:

- ▶ La realidad es un sistema abierto que evoluciona con diversos componentes en interacción.
- ➤ La comprensión de la realidad no es puramente racional. Es solo una manera de conocimiento que se ha impuesto como válido.
- > Hay otros caminos del pensamiento y del conocimiento que deben ser tenidos en cuenta.
- De Los sistemas complejos no son lineales; de tal modo, se aprecian diversas rutas, bifurcaciones o desenlaces en el devenir del conjunto.

Estos rasgos conducen al "principio de incertidumbre" señalado por Morin (1999). Principio que en esencia plantea la necesidad de desconfiar de lo establecido, y cerrar el paso a la certidumbre, para generar nuevos conocimientos. Estrada (2020) considera que la idea de certeza, trasladada al campo de la educación, limita a sus integrantes a una zona de quietud que dificulta la emergencia de conocimientos. Ante lo que es pertinente:

Reestructurar los modelos educativos, con el objetivo de establecer un diálogo de saberes transdisciplinares, para que el sistema educativo sea asertivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollando en el estudiante conocimientos que le permitan solucionar la diversidad de problemas relacionados con su entorno. (p. 1024)

Lo anterior es un llamado a valorar el entorno en los procesos de construcción de conocimiento. En primer lugar, porque es un intento por superar la idea de regulación propio de los sistemas educativos; en segundo lugar, ubica al sujeto estudiante en un lugar de acción reflexiva e invita a la comunidad a hacer parte del sistema educativo. En este sentido, es relevante partir del reconocimiento de la realidad en la que el estudiante experimenta su existencia. Esto es, valorar su huella en el mundo.

La relevancia educativa del entorno está en poner en juego la autonomía y libertad de los estudiantes para la propia construcción del conocimiento. Aunque hay que advertir que la construcción no es un hecho aislado. Hay unas particularidades y saberes propios, que, como afirma Eslava (2017),

se pueden integrar a "las relaciones transversales, a las intersecciones entre saberes diversos, a la construcción de lo transdisciplinar" (p. 168).

Complejidad y prácticas sociales

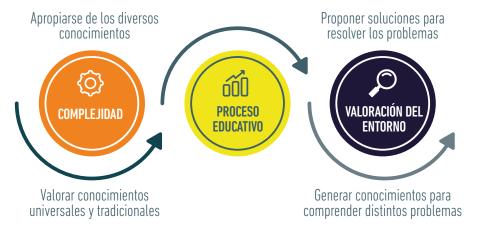
En este punto, es oportuno recordar que para Morin (1999) existen condiciones socioculturales para la producción de cualquier conocimiento. Condiciones que están ligadas con las prácticas sociales, que se presentan como componente fundamental de las interacciones en el mundo social.

Ahora, y en línea con la complejidad, las prácticas sociales están formadas, según Reckwitz, "por distintos elementos interconectados: actividades del cuerpo, actividades mentales, objetos y uso, y otras formas de conocimiento que están en la base tales como significados, saberes prácticos, emociones y motivaciones" (citado por Ariztía, 2017, p. 224). En todo caso, toda práctica requiere de una unidad dada por la interdependencia de sus múltiples elementos.

En una perspectiva contextual, la educación no puede desdeñar las prácticas sociales de sus participantes. Sus representaciones del mundo, sus creencias, teorías, así como sus normas, reglas y valores son necesarias a la hora de evaluar su lugar en el mundo y construir nuevos conocimientos.

Ahora bien, atravesar el proceso educativo, con la complejidad y la valoración del entorno de los agentes estudiantes, les da —a ellos— la oportunidad de una serie de acciones que, siguiendo a Olivé (2009), se sintetizan de la siguiente figura 19:

Figura 19. Acciones de la complejidad y la valoración del entorno Fuente: elaboración propia.



Principios para la apropiación del entorno

En el contexto nacional los currículos suelen ser copias o adaptaciones de otros currículos, es decir, no parten del reconocimiento del entorno de la comunidad educativa (González et al., 2019). En este sentido, son utilizados como textos desligados de las necesidades e intereses de los miembros de las instituciones. Lo que viene a degenerar en el poco sentido que algunos estudiantes encuentran en la asistencia a la escuela. Por lo tanto, como una manera del despliegue de la experiencia misma, se reitera la necesidad de involucrar los entornos de los estudiantes en la construcción y desarrollo de los procesos educativos institucionalizados. Bajo esta lógica, el contexto:

No es un ámbito separado, estéril e inerte, sino el lugar de las interacciones, de los intercambios, de los encuentros, y a partir de allí el universo entero puede ser considerado como un inmenso entramado, con una inagotable red de relaciones donde nada puede definirse de manera absolutamente independiente. (Arroyave, 2002, p. 224)

El contexto, visto así, sugiere unos principios de reciprocidad que se abordan a continuación.

El rol docente

En la sociedad confluyen una serie de intereses, no siempre en aras del bien común, que han de problematizarse en el aula. La escuela es una base axial que estructura y pone a conversar diferentes constructos sociales; dado que, como plantean Acosta y Pardo (2020), "[s]olo si la experiencia educativa se vuelve parte de los saberes de la comunidad, se asegura la transformación de las condiciones adversas" (p. 13). Sin embargo, se necesita de actores que jalonen tales interacciones. Este es un llamado al rol activo del docente, que, despojado de actitudes narcisistas, ha de propender por el encuentro entre sujetos y saberes, conocimientos, experiencias, prácticas y presupuestos que los definen, así como por el reconocimiento de las prácticas comunitarias y familiares de los alumnos.

Sobre esta última afirmación es válido hacer una aclaración. Involucrar a las familias no es negar nuestro rol de conocedores y líderes de los procesos educativos. Por el contrario, es una posibilidad de apertura para crecer con lo que las comunidades pueden enseñar. Tampoco se trata —amparados en la supremacía del saber científico de las disciplinas en que fuimos formados— de concebir el conocimiento como un producto estático, terminado y poco dinámico. El rol de los docentes ha de ser propiciar una relación pedagógica dual (Opazo y Huentemil, 2019), donde el currículo escolar se apropie del medio donde coexiste.

En todo caso, esta apropiación no se resuelve con añadir una columna más a los formatos de planeación curricular. No puede obedecer a una iniciativa aislada. Cualquier iniciativa que involucre el contexto, y su variedad de horizontes, requiere ser sostenida en el tiempo, pues "[s]e trata de propiciar un proceso permanente de reaprendizaje personal y colectivo, procurando la producción de conocimientos de un modo colaborativo, en el que se articulan actores sociales de diversas pertenencias" (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche y Equipo de Investigación B185 en Interculturalidad de la Universidad Nacional del Comahue, 2019, p. 149).

En este punto, el docente es un tejedor de puentes, por donde circulan otros actores y sus saberes y expectativas. Así, no es quien decide qué se enseña o aprende, sino quien propicia y lidera acuerdos mancomunados con la comunidad con la que comparte su ejercicio de educador, con el fin de empoderarlos desde sus tradiciones y prácticas (González et al., 2019).

Entorno y memoria

Aspirar a la integración escuela-entorno es preocuparse por la memoria. Esta nos permite instalarnos en el mundo y proyectarnos en él. En términos de Mèlich (2011), "la vida es memoria, porque esta no es el simple recuerdo del pasado, sino aquel recuerdo del pasado que se utiliza para intervenir de un modo crítico sobre el presente y desear un futuro" (p. 41). Pero no es solo la memoria individual. Pensar el entorno es preocuparse por la memoria familiar y colectiva, que ha sido construida bajo el influjo de diversas experiencias. En este sentido, las tradiciones, los conocimientos y prácticas ancestrales cobran relevancia en la recuperación de los principios que dieron forma a las representaciones culturales construidas por las sociedades y heredadas por los sujetos, y que funcionan como basamento para la integración escuela-entorno. Así, Freire es tajante al afirmar que "[n]o hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabajó" (citado por Samudio y Muñoz, 2019, p. 223).

La memoria es la base del encuentro con el otro. Mas, este otro también tiene una memoria que lo antecede y lo instala en el mundo. Por lo tanto, mi relación con el mundo tiene en cuenta "a mis antecesores y sucesores, a los que me han precedido y me sucederán en la historia total de mi sociedad" (Berger y Luckmann, 2003, p. 50). Ese tener en cuenta, sitúa al sujeto en una perspectiva crítica. Evidentemente, al nacer recibimos una herencia. Una instancia prefigurativa que define parte de lo que somos. En la escuela se han de tomar acciones para que seamos conscientes de esa herencia. Pero, como se había apuntado, la memoria no es la suma de acontecimientos; en oposición, "debe ser racional y crítica, y además se debe reconocer la pluralidad de

memorias existentes en el seno de cualquier sociedad (no solo la memoria de los grupos hegemónicos)" (D'Agostino, 2011, p. 133).

Lo anterior plantea la necesidad de revisar nuestra memoria. Esto es de lo que entendemos por cultura y el lugar que junto a los otros ocupamos en el devenir histórico. Por lo que es importante, siguiendo a Villarreal (2020), "ver a la educación como una acción de mediación, en donde se toma conciencia del mundo, forjándose conciencia de sí mismo y haciéndose sujeto histórico" (pp. 107-108). Para poder formar esa conciencia un primer paso es aceptar que en la memoria está el otro. Es decir, desde la alteridad construyo mi identidad. Pero esta, al igual que el entorno, la cultura y la memoria, no es estática, pues está en un constante alejarse y regresar distinto. Corredor (2020) lo integra de la siguiente manera:

Una verdadera transformación del sujeto histórico en relación con la memoria depende del cambio identitario, esto es, de una nueva concepción del sí mismo, en relación con el pasado y con los otros. Si hay algo cierto en la investigación educativa es que la forma en que la escuela construye identidades no se reduce a la transmisión de contenidos, ni se puede circunscribir a actividades de corto plazo, sino que implica una reestructuración de las relaciones, roles y formas de construcción de conocimiento dentro de la escuela. (p. 193)

Identidad, entorno y crítica

Apropiarse del entorno, desde la mediación educativa escolar, es un proceso complejo, y más aún refutar los presupuestos que lo legitiman. Para esto último se requiere un esfuerzo deliberado, de trascender la inmediatez de los acontecimientos y, además, comprender el mundo en el que vive el otro. Hay que advertir, además, siguiendo a Berger y a Luckmann (2003), que:

no solo comprendemos nuestras mutuas definiciones de las situaciones compartidas: también las definimos recíprocamente.

Se establece entre nosotros un nexo de motivaciones que se extiende hasta el futuro; y, lo que es de suma importancia, existe ahora una continua identificación mutua entre nosotros. No solo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el 'Ser del otro'. (p. 163)

Lo anterior pone de relieve la complejidad mencionada. No habito un mundo, sino que lo habitamos, en plural. De ahí que la armazón de lo establecido sea tan difícil de perturbar. Mas, para la escuela ha de ser un reto colectivo de acción edificadora. Es por ello que González et al. (2019) instan a realizar un análisis crítico del currículo —y por ende del sistema educativo—, que permita "distanciarse del hecho cultural concreto para realizar una valoración moral y ética de este. Este tipo de análisis se hace con la finalidad de hacer fructificar lo bueno, justo, bello y lo razonable de cada cultura" (p. 72). En la cultura están imbricadas una serie de intereses que han de someterse a la reflexividad individual y colectiva para determinar su valor.

En este punto se hace un llamado a cuestionar las certezas y a poner en tensión algunos de los consensos construidos y aceptados como verdad en la vida cotidiana. Se retoma que el entorno, la memoria y la cultura son construcciones históricas en las que actúan de forma subrepticia una serie de propósitos individualistas, centrados en el beneficio de unos pocos. Según D´Agostino (citado por Arroyave, 2021) los grupos sociales dominantes crean consensos bajo una falsa idea de bien común, que va en perjuicio de los grupos sociales subalternos. Tales grupos se valen de las representaciones culturales de los sujetos para manipularlos.

El estudiante ha de analizar estas situaciones para destejer esas construcciones, desde el diálogo con los otros y sus percepciones del mundo. También, ha de reflexionar el carácter cambiante de la cultura y cómo esta se crea y se reproduce. Es decir, que nacemos en ella, y es crucial en la adaptación a un medio social, pero no por eso ha de ser una imposición. Admite la crítica, en la medida que "la cultura no es un concepto singular, sino que es plural, como su

contexto, compuesto por variedad en las formas y las maneras de ser de los diferentes grupos humanos" (D'Agostino, 2011, p. 132).

Tener en cuenta el entorno es cuestionarlo. La educación, como proceso complejo, "exige problematizar las visiones hegemónicas que configuran nuestras sociedades y los procesos educativos" (Esmeral et al., 2019, p. 211). En línea con el pensamiento de la complejidad, las transformaciones de las subjetividades, la sociedad y el diálogo de saberes no son empresas armónicas. Exigen y aceptan los desencuentros y la divergencia. En todo caso, según Baronnet (2019), es el sujeto, trastocado por la escuela, quien puede generar conocimientos críticos desde su subjetividad y el encuentro-desencuentro con los otros y el mundo. Lo expuesto hasta acá se esquematiza en la siguiente figura 20.

Figura 20.

Entorno y principios para su aprehensión
Fuente: elaboración propia.



La escuela como esfera del sistema social

Necesitamos el mundo, y en él y sobre él una escuela para desentrañarlo y darle sentido en aras del despliegue de experiencias vivificantes. Por ello, la escuela ha de presentar el mundo a los estudiantes como una realidad dialogante; abrir el mundo a los estudiantes para experimentarse a sí mismos y tornar la curiosidad y el interés en algo posible (Masschelein y Simons, 2014). Ese abrir

el mundo, es también entender a la escuela —y el entorno— como un subsistema del sistema social. Lo que implica unas consideraciones políticas y económicas que no pueden desdeñarse por parecer contrarias a los fundamentos de la educación humanista.

Una educación, ligada al entorno, preocupada por la construcción del sentido social no desvincula los procesos de desarrollo económico. Es común encontrar en los discursos humanistas una casi negación de la necesidad de la producción, de la industria y del comercio. Antes que desvincularlas de las acciones educativas hay que problematizar sus principios y posibilidades de reinterpretación. Visto así, ayuda a entender que los contextos cercanos de los estudiantes hacen parte de otros más generales, ya sean regionales, nacionales o mundiales; que coexisten atravesados por una compleja red de relaciones.

Relaciones que, a pesar de los aparentes cambios constantes, han de evidenciar la permanencia de la desigualdad, la pobreza y la vulnerabilidad. Hacer consciente al estudiante de los efectos de esa red parte de inmiscuirse en los discursos de la producción, la economía y el lugar que ocupa la escuela en ellos. Es una manera de no marginar la participación de los estudiantes en la construcción del futuro (López, 2020). Así, se reitera la necesidad de entender el entorno comunitario como un conglomerado de "relaciones dinámicas con otros contextos más generales y globales" (Perilla, 2018, p. 17). Reconocer lo propio, pero dentro de unos universales, para que el estudiante no se sienta extraño y tenga mayores oportunidades de actuación en un mundo global.

La tecnología: sentido y oportunidad en la escuela

En la actualidad, los avances tecnológicos nos acercan a esa dinámica e interrelación contextual. En todo caso, no han de limitarse a la acumulación de aparatos, o incitar a la desaparición del contacto personal. Así, se pensaría en una educación presencial con apoyo virtual, diferente a la propuesta de Rama (2021) de una educación híbrida, entendida como un tipo de "educación mediada solo por tecnologías digitales y basada en el aprovechamiento de multimodalidades" (p. 120). Lo que, sin desconocer sus aportes para la educación

universitaria, supondría la desaparición del encuentro verdadero entre los jóvenes, dejando de lado dos de los grandes aprendizajes que se dan en el entorno escolar: la socialización y la gestión de los conflictos (Magro, 2020).

Pensar el entorno para la construcción de la identidad social es valorar las oportunidades de la tecnología en la escuela, pues está presente en el tejido social en diferentes ámbitos y, por lo tanto, ha de ser problematizada en las reflexiones educativas. En todo caso, hay que tener presente que:

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. Solo la pedagogía podrá ponerlas al servicio de la planificación, de la evaluación significativa, de las secuencias didácticas, de la selección de contenidos y de las actividades. (Cardini, 2020, p. 20)

El sentido de lo tecnológico se construye en la interacción de los sujetos y entre estos con su entorno; puesto que, es una manera de determinar lo pertinente en distintas situaciones. De esta manera, la tecnología se comprende como parte de la cultura digital. Al ser una "cultura" no se impone sobre lo ya establecido, con la intención de desaparecerlo, sino que, "la cultura digital dialoga y avanza progresivamente en la integración con algunos aspectos de la cultura popular, sin extinguirla por completo" (Kenski, 2018, p. 137 [traducción propia]). De este modo, es una esfera más del mundo, que conecta diversos espacios contextuales de la realidad.

Un currículo narrativo para la integración contextual

Una realidad compleja como la expuesta, flanqueada desde contextos plurales, insta a la construcción de un currículo desde un enfoque sistémico, para dar cuenta de las diversas perspectivas que confluyen en el proceso educativo. Este enfoque tiene como punto de partida los antecedentes contextuales. De este modo, el entorno es punto de partida y de llegada, en tanto que el aprendizaje es "la capacidad de transferir el conocimiento a la vida cotidiana

y modificar las actitudes a partir de lo aprendido" (Muñoz, 2020, p. 71). Transferencia que tiene como fin primordial resolver problemas reales del entorno.

En esta idea de sistema se incluyen procesos interdisciplinarios, que no debe entenderse como una mezcla de asignaturas. Por el contrario, la integración disciplinar, según Peñuela (2021), parte de unas rupturas disciplinares que posibilitan un nuevo saber desde la confrontación del conocimiento científico social y natural. Además, agrega que, más que contenidos, la interdisciplinariedad asume la transferencia de métodos de una disciplina a otra, ya sea en un grado de aplicación o en grado epistemológico. Estas acciones parten del trabajo interdisciplinario entre educadores, como una manera de avanzar hacia aprendizajes complejos (Sulmont, 2020).

Bajo este horizonte la noción de currículo no parte de conceptos rígidos y preconcebidos, sino que en su construcción

Se deben conocer, optar e interrelacionar, las fuerzas sociales que lo influyen y el pluralismo teórico que configura conceptos como desarrollo humano, conocimiento, educación, sociedad y cultura, entre otros, para establecer los principios sobre los que se construye el diseño y se precisan sus *componentes*. (Mallarino, 2007, p. 74)

Según lo anterior, el currículo es un espacio de confrontación de imaginarios y realidades arraigadas, donde los sujetos hacen parte de la dinámica dialógica que lo estructura. Una manera de encauzar teóricamente estos presupuestos es desde el currículo narrativo. De él, como primera aproximación, se precisa que "es moldeable, se adapta y se reconstruye en los contextos, a través de la consideración de sus especificidades, así como de las experiencias de los sujetos aprendientes" (Rodrigues y Almeida, 2020, p. 210). En este sentido, integra las transformaciones sociales, al trasponer el currículo pre-escrito y oficial que se suele "adoptar" sin cuestionar los saberes dominantes que le dan forma.

El currículo narrativo es considerado como un flujo de experiencias y narrativas que resalta el capital narrativo de los sujetos. Es por ello que tiende

"a favorecer la experiencia, fomentar el aumento de conciencia, la coproducción de sentidos, la autoría y, en última instancia, a la reflexión emancipadora" (Rodrigues y Almeida, 2020, p. 212). El estudiante, al actuar sobre el currículo y como ser capaz de construcción, sopesa el lugar que ocupa en la historia dentro de un contexto de acción.

En este sentido, el currículo narrativo integra la evaluación formativa, pues para que los estudiantes narren sus reflexiones y conclusiones han de preguntarse, por ejemplo: ¿qué aprendí?, ¿con quién aprendí?, ¿desde qué lugar aprendo o no aprendo?, ¿qué diálogos con el otro y el mundo afectan mi experiencia de aprender? (Rodrigues y Almeida, 2020), entre otras. Estos interrogantes ayudan en el desarrollo de procesos metacognitivos, que inciden en la autonomía de los estudiantes (Anijovich, 2020). Así, la evaluación formativa propende por procesos educativos que buscan un proceso personalizado de valoración (Díaz, 2020), pero desde unos marcos sociales para crear una cultura compartida (Hernando, 2020).

Reconocer el lugar que se ocupa en el mundo es ser consiente de los cambios en las relaciones sociales. De esta manera, el currículo narrativo acepta que la cultura digital altera las maneras de conocer y encontrarse con el otro. Sin embargo, no la excluye, sino que la entiende como una "resignificación" de los entornos y de la experiencia misma. De este modo, el lenguaje digital es otra manera —o complemento— de "hacer-revelar narrativamente al mundo y al sujeto a sí mismo y a los otros" (Rodrigues y Almeida, 2020, p. 219). En síntesis, el punto central del currículo narrativo es la experiencia del sujeto en los distintos contextos —incluido los digitales— en los que actúa. Esto es posible desde su flexibilidad, dado que es:

Abierto a esa multiplicidad de lenguajes y culturas y se constituye a partir, y con ellas, no solo por medio de su consideración, sino también, por el hecho de volver a significar discursos, prácticas con el auxilio de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación. (Rodrigues y Almeida, 2020, p.221)

La integración del currículo narrativo con los presupuestos esbozados en este apartado, se ilustra en la figura 21.

Figura 21.

Currículo narrativo como oportunidad de integración

Fuente: elaboración propia.



Conclusiones

Si bien la tradición suele identificar el conocimiento con lo racional y los ambientes artificiales, es necesario concebir la realidad como un proceso abierto a distintas perspectivas. El paradigma de la complejidad pone en tensión ese horizonte y aboga por el encuentro, no necesariamente armónico, de saberes, sujetos y ambientes en la construcción de conocimiento. El valor de la experiencia del sujeto en sus entornos, así como el de sus prácticas sociales, cobra relevancia, en la medida que el conocimiento, producto de esas interacciones, permite el cuestionamiento de las representaciones sociales que sostienen algunas relaciones problemáticas. Es el sujeto mismo,

desde el reconocimiento de su lugar en el mundo, que puede refutar las condiciones que subyugan su participación en el mundo.

Pensar el entorno en los procesos académicos es situarlo al alcance de los estudiantes, para que lo revitalicen como factor determinante en la construcción de las identidades individuales y colectivas. Es reconocerse en ellos: las tradiciones, la herencia cultural, la memoria que nos atraviesa. Pero también es refutarlo, para descifrar en él aquello que nos separa del encuentro con el otro. En esta compleja red de sentidos, la orientación del docente es relevante para que los sujetos estudiantes puedan proyectar sus energías en aras de la interpretación del mundo que habitamos y que nos habita.

Para el pensamiento complejo ningún elemento de la realidad funciona fuera de una amplia red de interacciones. Afirmación de mucho valor si se analiza el lugar de la escuela en la sociedad. Como institución social está en el centro de unas tensiones políticas y económicas de las que tiene que dar cuenta en aras de la comprensión y formación de los sujetos. En este sentido, el diseño curricular no es un proceso aislado y estático, porque la participación de los estudiantes se da en unos marcos sociales dinámicos. Además, como oportunidad de trascender, la escuela "puede y debe ofrecer la posibilidad de ir más allá de los marcos de lo pensable y de lo imaginable" (Tarabini citado por Magro, 2020, p. 86). Para ello, debe valerse de los diversos elementos del entorno educativo, de las apropiaciones de la cultura digital y de la potencia de las narrativas de los sujetos estudiantes.

Estrategias didácticas

1. Describa la relación entre las características del enfoque holístico propuestas por Luengo (2018) en el subtema "Complejidad, educación y entorno" y las acciones propuestas por Olivé (2009) —ver figura 19. "Acciones de la complejidad y la valoración del entorno"— en el subtema "Complejidad y prácticas sociales". La descripción puede representarse en un esquema o mediante un texto escrito.

- 2. Construya un texto —de una página máximo— en el que desarrolle dos consideraciones a tener en cuenta para la aprehensión del entorno en la escuela. Puede tomar algunas de las planteadas en el apartado dos: "El rol docente"; "Entorno y memoria"; "Identidad, entorno y crítica". Ya sea para complementarlas o para refutarlas.
- 3. Según lo consignado respecto al currículo narrativo, construya una sesión de clase para abordar y sensibilizar acerca de la violencia entre estudiantes. La planeación puede ser de entre dos y cuatro horas. Diligencie su unidad teniendo en cuenta los siguientes elementos (o plantee su propia ruta): Título de unidad; Descripción de la unidad; Estrategia didáctica; Material(es) educativo(s) a utilizar; Duración; Grado; Propósito de la sesión; Competencias que pretende desarrollar; Actividades a desarrollar: Activación cognitiva, Introducción, Desarrollo y Evaluación.

Referencias

- Acosta, W. y Pardo, A. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. Ediciones Unisalle.
- Agamben, G. (2007). Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia. Adriana Hidalgo Editora.
- Anijovich, R. (2020). Una oportunidad para la evaluación en su función formativa. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (58-61). Fundación Santillana.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Revista Cinta moebio*, (59), 221-234.
- Arroyave, D. I. (2002). Un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía. En Velilla, M. (comp.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 221-247). ICFES; UNESCO.
- Arroyave, D. I. (2021). Guía curricular de seminario de línea: Estudios críticos sobre educación y currículo [documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura.

- Baronnet, B. (2019). 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.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores.
- Cardini, A. (2020). Escuela digital ¿qué nos deja la pandemia? En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 16-21). Fundación Santillana.
- Corredor, J. (2020). Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica. Revista Colombiana de Educación, 1(79), 171-202. https://doi.org/10.17227/rce.num79-6973
- D'Agostino, A. (2011). Los Centros Cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D'Agostino y N. Burbano (eds.), *Educación cimarrona Memorias*, reflexiones y metodologías (pp.145-153). Ediciones Abya-Yala.
- Díaz, H. (2020). La evaluación del estudiante en un nuevo escenario. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 73-77). Fundación Santillana.
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche y Equipo de Investigación B185 en Interculturalidad de la 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. 141-196). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf
- Eslava, C. (2017). Entorno y educación: un tejido invisible. Un viaje de la ciudad al aula. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 6(1), 157-179. https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.009

- Esmerald, S., González, L. 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 D. (eds.), Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena (pp. 197-214). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf
- Estrada, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de Enseñanza. Revista Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 28(109), 1012-1032. https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893
- 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 M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 52-57). Fundación Santillana.
- Kenski, V. (2018). Cultura digital. En D. Mill (ed.), Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância. Editorial Papirus.
- López. 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.
- Luengo, E. (2018). Las vertientes de la complejidad: pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas. ITESO.
- Magro, C. (2020). El sentido de la escuela. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 82-87). Fundación Santillana.
- Mallarino, C. (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. Revista Científica Guillermo de Ockham, 5(1), 73-84. https://www.redalyc.org/pdf/1053/105316864006.pdf
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila Editores.

- Mèlich, J. (2011). Filosofía de la finitud. Herder Editorial.
- Morin. E. (1999). La epistemología de la complejidad. En L'Harmattan (ed.), L'intelligence de la complexité (pp. 43-77). Éditions L'Harmattan.
- Muñoz, H. (2020). ¿Cuál es el sentido de la evaluación que viene? En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), 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.) y P. Gentili (coord.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). Editorial 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). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Peñuela, D. (2021). Dinámicas de integración curricular escolar: interdisciplinariedad en la producción de conocimiento. *Praxis y Saber*, 12(30), 1-16.
- Perilla, J. (2018). Estrategias de diseño curricular desde antecedentes y exigencias contextuales. En *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas* (pp. 13-39). Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda. http://hdl.handle.net/11232/1276
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Rodrigues, A. y Almeida, M. (2020). Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teórico-conceptuales. *Praxis y Saber*, 11(25), 205-226. https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9582
- 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). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf

- Sulmont, L. (2020). La evaluación que se viene. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 62-65). Fundación Santillana.
- Villarreal, J. (2020). Los desafíos de la educación ante el capitalismo cognitivo: la complejidad y el currículo. En D. Arroyave (ed.), Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo. Lecturas desde la complejidad (pp. 95-113). Editorial Bonaventuriana.



Candidata a doctora en Ciencias de la Educación, cohorte 7. Universidad de San Buenaventura, Medellín.
Correo: ylisazam@gmail.com
Orcid: 0000-0002-6645-9215

Yeni Lorena Isaza Maya

Introducción

A continuación, se presenta un análisis de aspectos de vital importancia cuando de abarcar la educación en su sentido más profundo se trata: relación con la complejidad que lleva inmerso el conocimiento, importancia de la interculturalidad para la comprensión y aprovechamiento de las diferentes formas en que este se presenta, así como de las grandes posibilidades y limitaciones de la tecnología en la educación.

Se inicia con la importancia de la pluralidad en el conocimiento, desde la comprensión de su complejidad. Este se relaciona con un sistema de engranajes, en el que el todo es esencial para el funcionamiento de las partes y viceversa; lo que incluye su enfoque hacia el aprendizaje en sociedad y la importancia de la interacción de todos los individuos en la construcción del mismo. En segundo lugar, se establece la importancia de la escuela como un lugar digno para todos. Con el propósito de establecer relaciones entre lo científico y lo ancestral se ha de apelar a otras imágenes, metas y prácticas, a otras epistemologías, y formas de comprender el mundo, de aprender y de vivir. Se hace necesario aprovechar la gran riqueza cognitiva de otras formas de conocimiento, que proporcionan diferentes visiones de desarrollo, a través de la interculturalidad y todo lo que se requiere para no solo reconocer la diversidad, sino para que se abran posibles espacios de encuentro, intercambios e interacciones entre las culturas dentro de la escuela. Todo esto con el fin de dar respuesta a necesidades reales de los estudiantes y su comunidad.

Finalmente, se tratan asuntos relacionados con el acceso a la información para todos y las oportunidades que ofrece la tecnología para la escuela, así como algunas limitantes que quedaron en evidencia durante la pandemia de la COVID-19. Por un lado, el no considerar la conectividad como un servicio de primera necesidad limitó el acceso a la misma de los sectores menos favorecidos. Por otra parte, el desaprovechamiento de recursos para un real cambio de la educación. Cambio en el sentido de establecer prácticas que sean didácticas, innovadoras y dinámicas que promuevan el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico de los estudiantes.

Pluralidad en el conocimiento

Hoy día la educación está llamada a tener en cuenta toda la complejidad que lleva inmerso el conocimiento, así como las diferentes formas en que este se presenta. Con la gran apertura hacia la información, es cada vez más aceptado que no existe una sola verdad, más aún, que esta es una representación que cada persona hace del entorno que le rodea, en especial de la sociedad en la que se encuentra inmerso y los significados que le asigna a sus vivencias. De esta forma, es importante pensar en la posibilidad de rescatar muchos conocimientos que hasta ahora han sido ignorados, pero que son la base de innumerables descubrimientos y avances, en especial en ciencia y tecnología. Es por esto que se hace un llamado desde la escuela a comprender la pluralidad del conocimiento e incorporarlo, principalmente en función de dar solución a todos los problemas que aquejan a nuestra sociedad y al medio ambiente.

La espiral del conocimiento

De acuerdo con Morin (1999), el conocimiento constantemente se encuentra en movimiento ininterrumpido, podría decirse que en espiral, es decir, tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término. Además, establece en términos de la complejidad, que el conocimiento de las partes permite conocer mejor el todo y, a su vez, el todo permite también conocer mejor las partes. Esto toma sentido cuando pensamos en que nos encontramos dentro de sistemas que funcionan como un engranaje, en los cuales, si un parte falta o falla, el sistema

no puede funcionar o lo hará de forma incorrecta y, a su vez, si el sistema presenta alguna avería, las partes no se desenvuelven correctamente. Si lo anterior es pensado en términos de sociedad, es imposible pensar en sociedad sin concebir al individúo que hace parte de ella, debido a que las interacciones entre los mismos son quienes hacen posible una organización social, esto es similar a pensar en un sistema orgánico sin pensar en sus células constitutivas.

En este sentido, se debe pensar en cambiar la intención de la educación en relación con el aprendizaje como seres sociales y en donde predomine la importancia de que todo está relacionado, de que todo merece respeto. De forma que la escuela se convierta en un espacio para conectarnos en las diferencias y en la diversidad, donde existen múltiples posibilidades de construcción de sentido y realidad, y que cada individuo sea consciente que es quien la construye (Rodriguez, 2017).

De esta manera, es vital, entonces, comprender que las personas no solo aprenden racionalmente —como se pensó por mucho tiempo—, sino que dentro de todo aprendizaje están inmersas las emociones, la motivación, el sentido que se le da a lo que se aprende, el interés, las condiciones sociales y ambientales que nos rodean, así como los conocimientos previos que se obtienen de las vivencias y experiencias, principalmente a través de la convivencia en el entorno cercano y que se transmite de generación en generación. Entonces, ¿por qué no pensar en que la enseñanza debe orientarse a este tipo de aprendizajes que adquieren sentido para el estudiante?, ya que se basan en sus necesidades, intereses y decisiones, favoreciendo que se asuma un rol activo en los mismos y propiciando la interpretación y posibles opciones de transformación de su realidad y en cooperación con todos los miembros de esa sociedad a la cual pertenece.

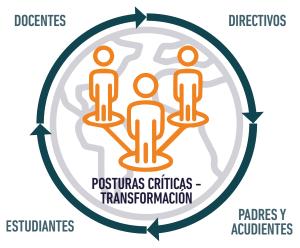
Conocimiento en sociedad

Debemos tener presente que no solo somos seres bio-antropológicos, con una estructura cerebral enfocada solo en la inteligencia lógica y conceptual, sino todo un sistema complejo de pensamiento involucrado —de forma muy

representativa— con el medio que lo rodea, en relación a sentimientos y percepciones del mismo (Morin, 1999).

En relación con esto, en la actualidad, se presenta un fenómeno llamado "sociedad del conocimiento" que, de acuerdo con Olivé (2009) —desde el punto de vista económico—, se fundamenta en la generación de riqueza basada sobre todo en el trabajo intelectual altamente calificado. Es decir, en la mera explotación del conocimiento científico-tecnológico, que no ve más allá de la consecución del dinero. Sin embargo, desde un punto de vista menos economicista, este tipo de conocimientos apunta, principalmente en países latinoamericanos, a desarrollar la capacidad de apropiación de los mismos —disponibles y generados en cualquier parte— y al aprovechamiento de valores universales, tanto tradicionales como científicos, así como a la generación de nuevos conocimientos que permitan la comprensión de problemas con el fin de crear acciones y alternativas para darles solución. Es aquí donde, de acuerdo con la figura 22, el sistema educativo debe propender por fortalecer dichas sociedades de conocimiento, propiciando espacios como comunidades de aprendizaje, donde se analicen problemas comunes a su entorno y se puedan plantear soluciones tangibles. De forma que los estudiantes generen conciencia, desde muy pequeños, de lo que está presente a su alrededor.

Figura 22.Comunidad de aprendizaje enfocada en la solución de problemas locales y nacionales Fuente: elaboración propia.



De esta forma, se debe incentivar inicialmente a docentes, directivos docentes y en general a la comunidad educativa, para que entiendan, apliquen, analicen, argumenten, y evalúen las problemáticas identificadas en los entornos cercanos a las escuelas. Para que, de esta manera, toda la comunidad y en especial los estudiantes asuman una postura crítica que les permita comprender la situación y actuar en pro de transformar sus condiciones de vida. Así, el aula de clase se convierte en un espacio de discusión acerca de la forma de abordar problemáticas que normalmente no tienen una única respuesta o solución, donde se generarían reflexiones, comprensión de subjetividades y negociación de significados (teniendo en cuenta saberes culturales o tradicionales), elementos fundamentales en la construcción de su conocimiento (Barón y Cadena, 2018).

Riqueza cognitiva de otras formas de conocimientos

También es importante comprender que, pese a que desde hace mucho tiempo el razonamiento tecnológico y científico se ha considerado como el tipo de

conocimiento más confiable y seguro, gracias al prestigio que tienen en relación a su poder de explicación, predicción y transformación de la realidad, los otros tipos de saberes milenarios como los saberes ancestrales han sido subestimados. Se desconoce la gran riqueza cognitiva que aportan a la comprensión e interpretación de la realidad (Zuluaga, 2017). Al respecto, a lo largo de la historia, "se han desarrollado y enriquecido conocimientos, innovaciones y prácticas tradicionales (conocimientos tradicionales). Las cuales están respaldadas por creencias espirituales y leyes tradicionales que fortalecen la identidad, la cultura y el estilo de vida de la comunidad" (Cobos et al., 2020, p. 61). En este sentido, y teniendo presente lo explicado por Olivé (2009):

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

Muchos de estos conocimientos son la base de los más altos desarrollos de ciencia y tecnología, solo que no ha sido reconocida la propiedad intelectual por problemas de validaciones de dichos conocimientos. Se sabe, que en muchas ocasiones, cuando hay un conocimiento tradicional que sea útil para una innovación, epistemológicamente se considera como no-científico, y es ahí donde se subestima o sobrevalora tal conocimiento, de forma que se ve justificada la apropiación ilícita del mismo, este es el caso de algunas patentes de innovación que en realidad se basan en conocimientos tradicionales y que se benefician de la falta de estatus epistemológico de los mismos (Olivé, 2009).

En relación a la veracidad de este tipo de conocimientos, no son aplicables los mismos criterios de verificación que se emplean en el conocimiento científico, especialmente cuando se trata de sujetos y sus experiencias y saberes, ya que muchos se fundan en creencias y tradiciones, que no por eso dejan de tener validez, sino, por el contrario, carecen de formas de comprobación dentro del marco de las ciencias exactas, lo cual propicia que muchas veces sean deslegitimadas e ignoradas, o peor aún su propiedad intelectual desconocida y asumida por otros (Morin, 1999). Sin embargo, muchos aspectos que no se han tenido en cuenta a lo largo del tiempo en cuanto a esas diversas formas de conocimiento, actualmente cobran fuerza y se unen esfuerzos para encontrar la forma de reconocerlos y así mismo validarlos.

Aquí el concepto de la epistemología pluralista juega un papel importante, ya que permite justificar la existencia de diferentes criterios de validez del conocimiento, no solo los que se emplean para juzgar la validez de conocimientos científicos, sino que permite reconocer la legitimidad de los conocimientos tradicionales, por medio de investigaciones en relación con procesos de generación, transmisión, apropiación social y aplicación de los mismos (Olivé, 2009). Una epistemología pluralista, pensada en una interculturalidad emancipatoria del conocimiento, que tiene en cuenta la "ecología de saberes", a la vez que problematiza la forma de producir conocimiento, centrada no solamente en el saber, sino también en el pensar (Iño Daza, 2017).

Un lugar digno para todos

En un mundo cada vez más globalizado, en términos de conocimiento, se ha generado conciencia de la importancia del saber de cada persona, independiente de su lugar de procedencia y de su cultura de origen, a la vez que se ha hecho aún más evidente la necesidad de espacios de dialogo entre las diferentes formas de conocimiento. La escuela es ese lugar de encuentro y de formación a través de la diversidad que se presenta en el aula, por medio de un currículo que apunta a la interculturalidad, para promover ambientes de respeto, tolerancia, y comprensión, así como de enriquecimiento de los aprendizajes de todo aquel que estudia y de la comunidad educativa que lo acompaña.

Es importante iniciar por reconocer que a lo largo de la historia se ha promovido la homogeneización cultural, donde todo aquello que no encaja en ese ideal de cultura que se pretende mostrar como normal, es criticado, subvalorado, menospreciado, e incluso ignorado (D'Agostino, 2011). Esto podría ser la respuesta a la pregunta que se hacen Samudio y Muñoz (2019) en torno a "¿por qué hay dominación de una cultura a otra, cuando hay que respetar los derechos humanos y considerar todas las manifestaciones que los caracterizan?" (p. 223), y es probablemente porque esto se ha considerado como normal desde los tiempos de la conquista y se ha promovido a través del entorno educativo por mucho tiempo. Incluso, de acuerdo con Bermejo et al. (2020), la educación recibida por algunas culturas indígenas continúa encubriendo estructuras de poder y asimetrías sociales, que pueden poner en crisis la identidad cultural o incluso la representación que cada uno tiene de sí mismo. Es momento entonces de no quedarse en aceptar que esto ha ocurrido así, sino de cambiar y propiciar espacios de relación entre culturas, donde cada una ayude a enriquecer la identidad propia de un territorio que es pluricultural y donde todos somos igual de importantes, con saberes propios y desarrollados de acuerdo a cada entorno, sin importar la procedencia, reafirmando que "tenemos el derecho a ser diferentes, cuando la igualdad nos descaracteriza" (De Sousa, 2003, p. 154).

Interculturalidad como proyecto educativo

Es vital tener presente que existen diferentes formas de conocimiento, todas válidas, y que los procesos escolares deben apuntar a dar respuesta a lo cotidiano y lo propio de los estudiantes, para que tenga sentido para ellos y su comunidad. Una forma de lograr esto en la escuela es por medio de la interculturalidad, que, de acuerdo con González Monroy et al. (2019):

Se podría percibir como el medio para mantener, nutrir y proteger la diversidad. Donde cada uno de sus miembros aporta en la reconstrucción de conocimientos y prácticas diferenciadas por medio del intercambio cultural. Ello indica que no basta con el reconocimiento e inclusión de diferencias culturales y étnicas, es necesario su reconceptualización y reconstrucción para lograr su sostenibilidad. (p. 77)

Así, la interculturalidad desde una perspectiva crítica, de acuerdo con Walsh, se connota como proceso y proyecto que apunta hacia la construcción de sociedades diferentes (Arroyave, 2021). Esta es asumida como una forma de negociación entre lo culturalmente endógeno y lo exógeno, además que requiere visualizarla como un espacio de "igualdad con dignidad", donde se pueda decir que existe un mundo en el cual caben todos los mundos. Esto, en términos de la aceptación de todas las formas de concebir la realidad (Baronnet, 2013), en la cual haya un dialogo de saberes donde prime el respeto y la democracia que tiene en cuenta la visión del mundo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa (González et al., 2019), donde no es solo reconocer que existen otras culturas, sino que se dé una adecuada interacción dinámica de forma activa entre las culturas que se relacionan en un espacio determinado (Samudio y Muñoz, 2019). Teniendo presente que "cada experiencia intercultural será singular, una creación propia de un colectivo concreto, situacional y comprometida políticamente" (Universidad Nacional del Comahue, 2019, p. 155). De esta forma, "la interculturalidad supone la articulación armónica y respetuosa de las culturas, donde la diferencia no solo sea constatada sino respetada y aceptada dentro de su propia especificidad" (D'Agostino, 2011, p. 128).

En este sentido, la interculturalidad —como proyecto educativo— requiere: diseños curriculares, planes de estudios abiertos al diálogo y a la generación de vínculos de conocimiento, alimentarse de otras formas de concebir la vida, de desarrollar la humanidad en unión con el cosmos —tal como lo ven las diferentes civilizaciones— y atender las necesidades propias de los participantes en el proceso con construcciones que partan desde la crítica y que a su vez sean propositivas para un bien común (Posada, 2020; Universidad Nacional del Comahue, 2019). Como se observa en la figura 23, la escuela es el lugar donde se dan otras formas de saber y conocer a través de la interacción de las diferentes culturas presentes en el territorio.



Figura 23.La escuela como espacio de diálogo y relación entre culturas Fuente: elaboración propia.



Currículo intercultural en construcción

Partiendo de la definición de currículo establecida por el Decreto 230 (2002) como el:

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (art. 2)

Debe tenerse presente que, de acuerdo con Acosta et al. (2020), este debe responder a las necesidades propias de quien aprende, debe permitir procesos educativos con enfoques, recursos y didácticas más pertinentes de acuerdo al contexto. Debe no solo enfocarse en el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje, sino también en el desarrollo y fortalecimiento de capacidades

básicas para la vida. En torno a esto, para educar en el marco de la interculturalidad se requiere una actualización o más bien, una preparación docente que le permita generar estrategias metodológicas pertinentes, enfocadas en el contexto de la diversidad donde se aplican, de forma que se pueda contribuir a la formación de estudiantes interculturales (Opazo y Huentemil, 2019).

Además de ser pertinente, debe ser en realidad aplicado y no solo quedarse en el papel o en un discurso que no se evidencie en la realidad (Esmeral et al., 2019). De acuerdo con esto, para que pueda darse una real interculturalidad, se requieren cambios en muchas instituciones. En especial en la escuela, para posibilitar espacios de encuentro, intercambios e interacciones entre las culturas; ya que, si no es así, en realidad se presenta un fenómeno de multiculturalidad en el entorno social, más que de interculturalidad. Se requiere entonces pensarse en una sociedad distinta que permita otras formas de pensar, sentir y actuar, principalmente de aquellos que han sido víctimas de sometimiento y subalternización histórica (Esmeral et al., 2019; Licata, 2020).

Responder a las necesidades del entorno desde la escuela

Es bien sabido que para que se dé un aprendizaje autentico y profundo, es necesaria una enseñanza que parta de las necesidades o características propias de quien aprende (Samudio y Muñoz, 2019). En torno a esto, de acuerdo con Acosta et al., (2020):

Se ha escuchado que en muchas instituciones las orientaciones y acciones de la educación se mantienen ajenas a las necesidades del territorio. Por el contrario, cuando las comunidades educativas se sensibilizan con los problemas del entorno ponen en marcha procesos de reflexión y acción que permiten aportar a las soluciones convirtiéndose en actores sociales relevantes. (p. 48)

En este sentido, la enseñanza debe apoyarse en todas las condiciones de la vida diaria de las culturas como apoyo didáctico y en el diseño de las unidades de aprendizaje. Es decir, debe tener en cuenta la cosmovisión de las culturas, sus formas de vida, vestuarios, expresiones artísticas, entre otras, dentro del diseño del currículo (Opazo y Huentemil, 2019). La educación debe apuntar al desarrollo de competencias ciudadanas pero enfocadas al respeto de las identidades y al bien común de todas las culturas que coexisten, comprendiendo que todos necesitamos de otras personas, incluso cuando no pertenecen a nuestro propio grupo (González et al., 2019).

Accesibilidad a la información

Con la pandemia se hizo más evidente que la información está al alcance de todos, y que la educación puede darse en todo momento y lugar. Sin embargo, algunos sectores gozaron de mayores privilegios, visibilizándose aún más la desigualdad social en nuestro país y la exclusión de estudiantes de ciertas culturas y zonas rurales, donde frecuentemente se observa poca conectividad. Además, muchos no poseen recursos para la compra de dispositivos tecnológicos con los cuales tener la posibilidad de acceso a la misma. Esto es ocasionado principalmente porque se concebía que el mundo digital no era una necesidad de primera importancia y no existían fuertes políticas que propiciaran este tipo de servicios para todos. Adicionalmente, muchos de los que sí tuvieron opciones de una educación tecnológica durante la pandemia no estaban preparados para recibirla. Probablemente porque no poseían competencias o habilidades de autoaprendizaje, autorregulación, rutinas v/o disciplina de estudio para poder aprovechar de manera óptima todos los beneficios que tiene la educación digital; aspecto que hace reflexionar en torno a prácticas educativas en el aula que no favorecen este tipo de habilidades esenciales para el aprendizaje.

En este sentido, con la llegada de la COVID-19, se obligó de forma inesperada a docentes, alumnos y familias a migrar al mundo digital, a la vez iban aprendiendo sobre este. Es decir, se aceleró ese proceso que se veía venir, pero que se reusaba a ocurrir. De manera que se hizo realidad la idea de que el aprendizaje es ubicuo, ya que quedó demostrado que, a través de una pantalla y diversos recursos, se pudo continuar un proceso educativo,

incluso mejorando aspectos relacionados con la comunicación e interacción. Se incorporó el uso de plataformas, sistemas de gestión, gamificación y todo lo que implicó la formación a distancia, haciendo del sistema educativo un laboratorio de innovaciones digitales dirigidas a los procesos educativos. Sin embargo, pese a la flexibilización que brinda la virtualidad, se han presentado problemas principalmente relacionados con pocas competencias digitales en muchos docentes, que se reflejan en el poco empleo de recursos o plataformas que propician el aprendizaje y la evaluación. Es decir, en muchos casos, se replicó lo mismo que se hace en el aula, en cuanto a horarios, y practicas tradicionalista, con saturación de actividades en entornos o plataformas digitales, en lugar de migrar hacia una educación que realmente aproveche las posibilidades que ofrece la tecnología a favor de un proceso educativo más activo por parte de los estudiantes (Cardini, 2020; Magro, 2020; Rama, 2021).

Adicional a lo anterior, se presentaron problemas de deserción y abandono escolar, donde se agudizó la desigualdad ya presente en el sistema educativo, en el que unos tienen mayores posibilidades de aprender que otros. Algunos centros educativos casi ni notaron el cambio de la presencialidad a la virtualidad, mientras otros ni siquiera pudieron acceder; algunas instituciones educativas preocupadas por no perder los ritmos de aprendizaje, mientras otras luchaban por encontrar aquel alumnado que nunca se pudo volver a conectar con sus compañeros y docentes, en fin, con la escuela.

Pero esto no fue solo un tema estructural de la educación digital, sino de la poca preparación administrativa para soportar y apoyar la disrupción digital en curso, así como de los desiguales accesos y capacidades de equipamiento (Rama, 2021; Tarabini, 2020). Para agravar más la situación, una parte importante del problema de abandono del sistema educativo se presentó porque muchos de los estudiantes que sí tenían acceso a la virtualidad no estaban y aun no lo están, preparados para aprender de manera autónoma, no tienen autodisciplina, ni rutinas de estudio que eviten la perdida de motivación y que les permitan aprovechar todos los recursos tecnológicos en función de continuar con su aprendizaje dirigido o acompañado por el docente, pero con mayor protagonismo de parte de ellos y sus familias.

Por todo lo anterior, ese cambio abrupto en la mediación pedagógica —que consta de elementos que se observan en la figura 24— debe ser el impulso que se necesitaba para cambiar todas aquellas prácticas de transmisión que, según Sulmont (2020), poco contribuyen a generar aprendizajes significativos, autonomía, autorregulación, criterio propio, entre otros. Sin embargo, de manera consciente o no, se cambió el tablero por diapositivas y videoconferencias, pero conservando la misma intencionalidad de la enseñanza. De igual manera, lo que hasta ahora se entiende como evaluación continúa centrándose en verificar la adquisición de contenidos, añadiendo —ahora con la virtualidad—dudas sobre la identidad del sujeto evaluado y lo que realmente ocurre en su mente.

Figura 24. *Mediación pedagógica para el aprendizaje y acceso a la información*Fuente: elaboración propia.



Evaluar en el nuevo marco educativo

Cada día toma más fuerza el concepto de evaluación formativa, la cual responde a una lógica de regulación y enfocada siempre al proceso de aprendizaje, soportada por la confianza y el trabajo cooperativo, y no en la tradición de

la evaluación basada solo en las calificaciones que principalmente buscan verificar memorización y repetición de contenidos. Este tipo de evaluación tiene presente que no se trata de aprobar o simplemente de dar un valor numérico, que pocas veces representa mayor o menor aprendizaje, como si se tratara de un juicio final o una rendición de cuentas, por medio de un instrumento que infunde miedo (Hernando, 2020; Muñoz, 2020). Como lo menciona Anijovich (2020), en esta no solo el estudiante está inmerso, sino que también a partir de ella, los docentes pueden y deben reorientar sus estrategias de enseñanza. Del mismo modo, es vital que el estudiante conozca y comprenda los objetivos de aprendizaje, porque esto contribuye a la adquisición de autonomía y la capacidad de reflexión, haciéndose partícipe de la construcción de significados de los mensajes que recibe, teniendo la capacidad de saber hacer algo con ellos, analizarlos, formularse preguntas, interactuar con otros y relacionarlos con sus conocimientos previos. De esta forma, esos conocimientos adquieren sentido para el estudiante y puede interesarse por construirlos de mejor manera, así como ver la utilidad de los mismos en su entorno. De acuerdo con esto, Díaz (2020), sostiene que:

Ahora lo que se busca evaluar son las competencias y no de la forma numérica tradicional, sino en forma literal, más cualitativa, observando cómo cambian los comportamientos y actitudes de los estudiantes, cómo aprovecha los conocimientos que va aprendiendo en aplicaciones en situaciones de la vida cotidiana, cómo va consolidando un aprender a aprender y cómo consolidan un conjunto de aprendizajes que podrán utilizar un tiempo más tarde, cuando sea necesario. (p. 73)

En el escenario educativo actual, es importante tener presente que el proceso evaluativo es complejo, ya que está cargado de subjetividades de los actores que intervienen en el mismo. Debe verse la evaluación como un proceso de acompañamiento y direccionamiento del aprendizaje, donde el docente esté enfocado en diseñar situaciones de aprendizaje significativas, trabajando interdisciplinarmente para que los estudiantes desarrollen aprendizajes

profundos. Por esto, se requiere dar un giro a la evaluación en torno a la humanización de dicha práctica como un proceso de reflexión sobre los logros o desaciertos. Ajustándola a las metas (que persigue la enseñanza, analizando acciones, habilidades, capacidad de auto y coevaluación, recursividad, entre otros) que se espera que desarrollen tanto los estudiantes como los docentes en esa nueva escuela (Azambuya, 2020; Muñoz, 2020; Sulmont, 2020).

Propósito de la escuela

La escuela tiene cada vez más dificultades para explicar su utilidad. Es común la crítica hacia la escuela en torno a que es anticuada, obsoleta, con normas y saberes de antaño, que no responde a las necesidades de los educandos, que es desmotivadora e ineficaz. Actualmente, por medio del desarrollo del pensamiento crítico, de quienes atraviesan la escuela, se hace aún más evidente este cuestionamiento, pero con mayores posibilidades de generación de propuestas de mejora y actualización de la misma (Magro, 2020). De esta manera, se debe tener presente que "la finalidad última del cambio educativo debe ser que los alumnos aprendan más y mejor" (Liesa et al., 2018, p. 15). Esto se consigue primero analizando qué y cómo aprenden los alumnos y segundo promoviendo en los estudiantes prácticas pedagógicas activas, procesos de regulación, autonomía y pensamiento crítico que les permitan tener un abanico de posibilidades para la resolución de problemas tanto escolares como de su vida cotidiana.

Magro (2020) plantea que a la escuela no solo se asiste para adquirir los conocimientos establecidos en el currículo, ni para desarrollar procesos dentro del aula. Más allá de esto, se asiste también para participar de procesos de socialización, de interacción, de generación y solución de conflictos, que igualmente conforman el proceso educativo. Por tal motivo, se requiere de una escuela que responda a las necesidades de quienes la conforman, donde se tenga conciencia de todos los procesos involucrados en el asistir a la misma y que incorpore un modo de respuesta oportuna a las demandas que se le presentan. Con la pandemia, por ejemplo, por medio de los servicios de internet y la tecnología se abrieron infinitas puertas a la creatividad y el intercambio, propiciando múltiples posibilidades de enseñar y aprender. Sin embargo, solo por medio de la pedagogía, reformas curriculares y el compromiso de todos los actores del proceso puede dársele sentido a estas opciones dadas por las herramientas digitales en el nuevo marco de una escuela renovada (Cardini, 2020).

Reformas profundas a nivel curricular

Para que se dé una adecuada reforma educativa, la escuela tiene grandes responsabilidades: primero, en torno a salir de su endogamia y a entablar relaciones con todos los sectores sociales vinculadas a la misma; segundo, enfocarse en ordenar su funcionamiento de acuerdo con las disposiciones oficiales; y tercero, a renovar sus prácticas educativas y retomar aquellas que son significativas para la adecuada renovación que se desea (Chuquilin y Zagaceta, 2017). Esta última está ligada a la reforma curricular, pero no completamente desligada de las anteriores.

Partiendo de que el currículo es el elemento transversal que implica a toda la comunidad educativa, donde el ideal es que todos los actores educativos estén alineados en torno a metas que apunten a la misma dirección, y sabiendo que estamos en medio de transformaciones aceleradas relacionadas con aspectos familiares, laborales, económicos, sociales, es urgente que se presente una reforma curricular que además tenga en cuenta que se requiere una respuesta más rápida, crítica, eficiente y acorde a las necesidades de la sociedad actual. Es decir, un currículo contextualizado en la realidad de los educandos, incluso proyectándose a los cambios que se avecinan, por lo cual este debe ser flexible y adaptable a todo momento y situación (Afanador, 2017; López, 2020).

Conclusiones

El conocimiento no puede ser visto como algo simple, sin interacciones, o como algo lineal con principio y fin, sino como algo complejo, lleno de interacciones e incertidumbres, como algo cíclico o más bien, en forma de espiral, donde el conocimiento de las partes conduce al conocimiento del todo y viceversa,

como sistemas en los que cada componente es vital para su correcto funcionamiento. Además, dentro de la epistemología de la complejidad es vital el reconocimiento de todos los tipos de conocimiento y su forma de verificación de veracidad, ya que la realidad es la representación de cada individuo y es bien sabido que mucha de la base del conocimiento científico son saberes tradicionales que no han sido reconocidos. Por su parte, en cuanto a sociedad del conocimiento, lo importante es dejar de pensar en términos económicos y de producción teniendo como principal recurso la generación y explotación del mismo, sino que se pretenda con este tipo de sociedad que cada individuo de la misma se apropie, reconozca e integre cada tipo de conocimiento existente, a la vez que lo emplee para el análisis de las problemáticas a nivel social, político, económico, ambiental, entre otros, con el fin de proponer soluciones a las mismas, por medio de todo ese conocimiento puesto a su servicio.

Los procesos educativos deben tener en cuenta las características, capacidades y necesidades propias de las comunidades hacia quien se dirigen, con diseños curriculares que promuevan prácticas pedagógicas pertinentes y enfocadas en dar respuesta a las demandas del entorno. Para esto, se requiere de una escuela que sea abierta al cambio, que posibilite resignificar los saberes propios de cada cultura y enriquecerlos a través de un dialogo de saberes, buscando formar seres con sentido de pertenencia hacia su cultura, pleno conocimiento de la misma y con conciencia de conservación de su identidad, en espacios de respeto y comprensión de la diversidad cultural presente en el aula. Además de esto, que sean conscientes y críticos para desarrollar la capacidad de autogestión de su desarrollo económico, social, cultural y político.

Finalmente, puede decirse que pese a las dificultades que representó el distanciamiento social producto de la pandemia, se abrió un abanico de posibilidades e incluso se puso en juego la recursividad de directivos, docentes, alumnos y padres de familia por mantener el vínculo con el sistema educativo, principalmente a través de la tecnología, evidenciando el gran potencial de recursos y posibilidades al servicio del aprendizaje. Además, esto ha hecho posible reconsiderar el sentido de la escuela hacia aquella que va más allá

de un espacio físico, donde se dan procesos no solo académicos sino también relacionales, como seres sociales que somos, como espacio de resignificación de los actores involucrados en este proceso y con el aprovechamiento de los recursos puestos a disposición del aprendizaje en todo momento y lugar. Para esto, se debe pensar en reformas del currículo donde todos los actores del proceso educativo apunten a una misma dirección y actúen en función de ello y que, con la incorporación de la tecnología en el proceso educativo, se dé una verdadera transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas en torno a estrategias didácticas más acordes con el contexto de los aprendices.

Estrategias didácticas

A partir de la lectura del capítulo realice las siguientes actividades:

- 1. A partir de lo expresado con respecto a que en todo aprendizaje están inmersas las emociones, la motivación, el sentido que se le da a lo que se aprende, el interés, las condiciones sociales y ambientales que nos rodean, así como los conocimientos previos que se obtienen de las vivencias y experiencias, proponga tres estrategias didácticas que permitan involucrar el contexto en procesos de aprendizaje en el aula.
- 2. Realice un mapa mental en el que plantee cuales deben ser los elementos y características de un currículo intercultural. Tenga en cuenta la definición de currículo establecida por el el Decreto 230 (2002) como punto de partida.
- 3. Identifique tres situaciones en las cuales la tecnología es ampliamente usada, pero no lo es con fines educativos, y tres en las cuales se aprovecha como un recurso para potenciar el aprendizaje. Luego, a partir de la información relacionada con acceso a la información y estas situaciones, elabore un ensayo en el cual plasme su punto de vista a favor y en contra del uso de la tecnología en la educación.

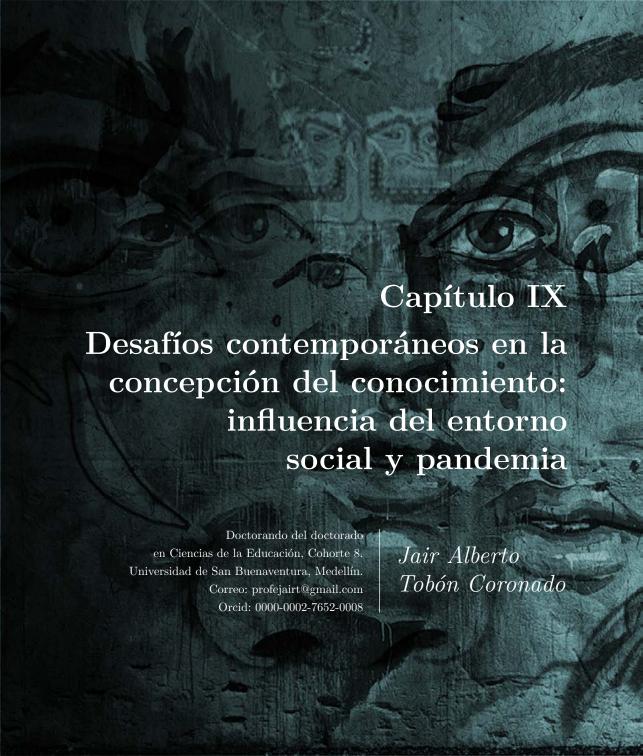
Referencias

- Acosta, W., Ángel, N., Pérez, T., Vargas, A. y Cárdenas, D. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. Ediciones Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=libros
- Afanador, M. (2017). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. *Revista Temas*, 3(11), 203-226.
- Anijovich, R. (2020). Una oportunidad para la evaluación en su función formativa. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 58-61). Fundación Santillana.
- Arroyave, D. I. (2021). Guía de seminario de línea de investigación: Estudios críticos sobre educación y currículo. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de San Buenaventura.
- Azambuya, M. (2020). La evaluación educativa: aproximación a un caso de 1° de la ESO. Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(1), 240-262. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7153
- Barón, S. y Cadena, J. (2018). Escenarios de aprendizaje en la educación matemática crítica, una revisión documental [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/8892/Bar%C3%B3nVargasSoniaEdelmira2018.pdf?sequence=1yisAllowed=y
- 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
- Bermejo Paredes, S., Maquera, Y., y Bermejo, L. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los Aimaras de Puno, Perú. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 22(34), 19-43. https://doi.org/10.19053/01227238.10101
- Cardini, A. (2020). Escuela digital ¿qué nos deja la pandemia? En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 16-21). Fundación Santillana.

- Chuquilin, J. y Zagaceta, M. (2017). Los casos de México y Perú. Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE, 22(72), 109-134. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00109.pdf
- Cobos, F., Hasang, E., Lombeida, E. y Medina, R. (2020). Importancia de los conocimientos tradicionales, recursos genéticos y derechos de propiedad intelectual. *Journal of Science and Research*, 5, 60—78. https://doi.org/10.5281/ZENODO.4421948
- D'Agostino, A. (2011). Los Centros Cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D'Agostino y N. Burbano (eds.), *Educación cimarrona Memorias*, reflexiones y metodologías (pp.119-153). Ediciones Abya-Yala.
- De Sousa, B. (2003). La caída del angelus novus: ensayos para una nueva teoría social. Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos.
- Díaz, H. (2020). La evaluación del estudiante en un nuevo escenario. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 73-77). Fundación Santillana.
- Esmeral, S., González, L., & Sánchez, I. (2019). Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria. En Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad/RIEDI (ed.), Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena. (pp. 197-214). Ediciones Universidad Católica 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 M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 52-57). Fundación Santillana.
- Iño, W. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización: aproximaciones al paradigma indígena. Revista de Ciencias Sociales y Humanas del Instituto de Investigaciones Socio-Económicas, 9(9), 111-125.

- Licata, F. (2020). La integración del alumnado implicado en procesos migratorios en la provincia de Agrigento. Interculturalidad en la educación escolar. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 17—26. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1757
- Liesa, E., Castelló, M. y Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 2(1), 15-31.
- López. 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 M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 82-87). Fundación Santillana.
- Presidencia de la República de Colombia. (2002, 11 de Febrero). Decreto 230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Diario Oficial n. ° 44.710. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4684
- Morin. E. (1999). La epistemología de la complejidad. En L'Harmattan (ed.), L'intelligence de la complexité (pp. 43-77). Éditions L'Harmattan.
- Muñoz, H. (2020). ¿Cuál es el sentido de la evaluación que viene? En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *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.) y P. Gentili (coord.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). Editorial 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). Ediciones Universidad Católica de Temuco.

- Posada, P. (2020). Educar para la interculturalidad: pensar la educación en una sociedad pluricultural. En M. Gómez (ed.), *Reflexiones sociofilosóficas sobre la diversidad cultural* (pp. 135-166). Universidad Católica de Oriente.
- 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
- Rodriguez, E. (2017). La ecología de saberes en la sistematización de experiencias educativas como una apuesta pedagógica decolonial. *Intersticios de la Política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 6(11), 95—118.
- 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). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf
- Sulmont, L. (2020). La evaluación que se viene. En M. Lara, N. Palacios y S. Perlado (coords.), *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-RA-SE*, 13(2), 145—155. https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17135
- 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. 141-196). Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf
- Zuluaga, J. (2017). Relación entre conocimientos, saberes y valores: un afán por legitimar los saberes más allá de las ciencias. Revista de investigación, desarrollo e innovación, 8(1), 61-76. https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.5973



Introducción

Debido al acelerado cambio, tanto en el aspecto social, político, económico, cultural y —en los últimos años— de salud mundial, la educación y la generación de conocimiento se han visto enfrentadas a grandes retos a nivel global. La forma en que una sociedad logre afrontar dichos retos refleja la simbiosis existente entre los distintos sectores que la conforman, ya que en la educación no solamente influyen la escuela y la familia, sino que es un trabajo mancomunado entre gobierno, escuela, familia y sociedad. Esta última, aportando inevitablemente la contextualización de los aprendizajes obtenidos en el proceso de formación, al mismo tiempo que determina los fundamentos que motivarán o predispondrán al sujeto para la obtención de saberes.

Las preconcepciones que tiene el estudiante de la realidad son de vital importancia al momento de interiorizar los conceptos aprendidos dentro del aula de clase. Es por ello que el entorno social juega un papel relevante en la generación del conocimiento, lo que lleva al docente a pensar una educación basada en la realidad social de los estudiantes y orientada a hacer frente a los retos que surgen debido a la característica cambiante de la misma.

Factores que influyen en la generación de conocimiento

A lo largo de la historia el ser humano ha generado barreras tanto de forma consciente como inconsciente. Esta última forma es la de mayor relevancia, debido a que en ocasiones impiden la generación de nuevos conocimientos

y la interiorización de los mismos. Entonces, se hace realmente importante comprender que dichas barreras surgen de restricciones establecidas y que, de acuerdo a Trelles y Rodríguez (2020), no permiten una universalidad del conocimiento. Dicha universalidad se basa en la creación y establecimiento de condiciones que faciliten el estudio por parte de todos los individuos. Debido a dichas restricciones —que no son de un solo tipo, sino que van desde el aspecto político, económico, social y hasta religioso—, existe una obstaculización sobre la socialización y la universalización del conocimiento, puesto que la generación del mismo se ve limitada, al igual que el potencial de crear una sociedad cada vez más justa, equitativa y, especialmente, de carácter plural e incluyente.

La pluralidad en una sociedad generadora de conocimiento juega un papel muy importante, ya que todas esas experiencias y sabidurías que conllevan cada una de las distintas razas, religiones, culturas, estratos sociales y partidos políticos pueden ser un factor relevante en el aporte de puntos de vista y distintas concepciones de la realidad. Estas pueden tener significativas variaciones de acuerdo al contexto y origen de cada uno de los individuos. Lo anterior nutre de gran manera el aprendizaje de conceptos más trascendentales que los que son sesgados por distintos tipos de restricciones.

En concordancia con lo anterior, es importante resaltar que todos los seres tienen implícita una relación en la cual se comunican y, más importante aún, sienten los unos con los otros. Por ello, surge la necesidad de propiciar la eliminación de las restricciones establecidas. No solo porque ello permite una creación de conocimiento, sino porque también admite la idea general de que todos los humanos aprenden de forma conjunta y recíproca; esto se debe a que "todo aprendizaje es una forma de comportamiento adquirido, relativamente permanente, que puede ser modificado, dando origen a nuevo aprendizaje" (Bermeosolo, 2018, p. 5). Por ello, es claro que el aprendizaje —entre seres de la misma especie— se genera por medio de la interacción que se puede presentar de mejor manera cuando se reducen al máximo las restricciones establecidas.

Interacción social mediada

La experiencia mediada ha tenido gran relevancia en los procesos de comunicación, en los cuales los individuos convergen en lugares comunes transgrediendo el espacio-tiempo. Todo esto se logra a través de los dispositivos tecnológicos que influyen directamente en la identidad del yo y la mediación de las relaciones sociales. Todo esto, gracias al aprovechamiento de las características del mundo digital. En palabras de Morin (2020), "las herramientas digitales son a la vez elementos de libertad y de esclavización. Internet permite la libre expresión, que va desde la creatividad hasta el delirio de las redes sociales" (p. 42). Aspecto que llama especialmente la atención, ya que se ven afectadas por la distribución de ideas y productos que encaminan al sujeto a una cultura de masas, en donde todavía existen deliberaciones y oportunidades de escoger.

En otras palabras, existen actualmente herramientas que ayudan al ser humano a superar, en gran medida, las restricciones que la misma humanidad ha impuesto a lo largo de la historia. Herramientas de carácter tecnológico que acortan los tiempos y las distancias, es decir, los términos en que las interacciones sociales se presentan cada día. Esto implica una modificación a la realidad hecha por el ser humano. Es importante resaltar que las herramientas por las cuales la comunicación es mediada no son exclusivamente digitales, ya que con el pasar del tiempo el ser humano ha ideado distintas formas de transmitir conceptos, experiencias y conocimiento entre distintas culturas y sociedades; ejemplo claro de ello son los libros, revistas, periódicos y el correo físico.

Lo anterior puede concordar con el concepto de la relación existente entre creatividad y destructividad, ya que hace énfasis en que "el ser humano, hombre y mujer, dentro del conjunto de las interacciones y de los seres relacionados, posee su singularidad: es un ser extremadamente complejo y cocreador puesto que puede interferir en el ritmo de la creación" (Boff, 2011, p. 25). Es decir, el ser humano está en total capacidad de adaptarse a la evolución del medio, haciendo modificaciones al entorno, que pueden ser de carácter

positivo, reflejándose como un aspecto creador, o negativo al demostrar características destructoras de su propio entorno. En fin, es un ser que evoluciona conforme se van presentando las oportunidades y que puede hacerlo en armonía con el universo a través de la creación de conciencia de los recursos que ya posee y modificándolos para un mayor provecho, no solo de toda la humanidad sino también de los seres que con ella conviven.

Dicho de otra forma, el ser humano procura estar siempre atento e interactuando con el mundo a su alrededor. Es un ser resiliente y capaz de asumir, en la mayoría de los casos de manera muy creativa, las adversidades de la vida para suplir sus necesidades. Lo que nos lleva a pensar en la idea de cosmovisión ecológica, porque "favorece además que seamos más singulares y al mismo tiempo, solidarios, complementarios y creadores" (Boff, 2014, párr. 11). Cabe resaltar que, así como el ser humano es creativo a la hora de su supervivencia, también es destructivo y puede llegar a hacerle mucho daño a la naturaleza en un corto plazo, ya que en muchas ocasiones pone su propio ser por encima del entorno.

Como se mencionó anteriormente, la experiencia mediada, entre otras cosas, "permite nuevas formas de acercamiento al conocimiento del patrimonio cultural, de comunicación y de interactividad, en definitiva, de aprendizaje" (Barceló, A. y Fernández, M., 2021, p. 37). Por ello, es una forma de generar aprendizaje disminuyendo en gran medida las barreras creadas por la humanidad a lo largo de la historia.

Presente basado en el pasado

La creación de aprendizaje no puede estar desligada de los saberes que ya vienen implícitos en cada uno de los individuos, saberes que van desde las tradiciones, mitos y diferentes costumbres que traen consigo cada una de las culturas. Es decir, el nuevo aprendizaje que sea generado a partir de las interacciones sociales o estudios científicos, no puede hacer a un lado todos los aprendizajes previos. Esto va en estrecha relación con el concepto de inter conocimiento, ya que "la utopía del inter conocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar

lo de uno mismo" (De Sousa, 2009, p. 186). Al generar una interacción entre lo nuevo y lo existente se hace que el aprendizaje —empírico o científico— sea realmente trascendental y sea interiorizado adecuadamente. Así, los aprendizajes conllevan un proceso de maduración, el cual es un:

[F]enómeno básicamente biológico, tiene que ver con la actualización de potencialidades transmitidas por la herencia. Alude, por tanto, a la serie de procesos orgánicos y cambios estructurales que van ocurriendo en el organismo desde la gestación, determinados biológicamente y, en tal sentido, autónomos y relativamente independientes de la experiencia o la ejercitación. Pueden ser actualizados y facilitados —o entorpecidos— pero no generados desde el medio ambiente. (Bermeosolo, 2018, p. 4)

Según lo anterior, la interacción del ser humano con otros individuos no estaría creando un conocimiento nuevo para olvidar uno que ya poseía. Aunque creencias e ideas tengan una diferencia significativa —mientras, según Ortega y Gasset, el concepto de idea está en una estrecha relación con la ciencia o la filosofía citado por (De Sousa, 2009) y el de creencia ha sido relacionado a la religión y a la cultura principalmente—, ambas hacen parte de las interacciones que generan conocimiento. En otras palabras, el individuo se estaría adaptando mediante la interacción entre el medio y los aprendizajes previamente adquiridos, convirtiéndolos en nuevo conocimiento en armonía con su pasado. Igualmente, es de gran importancia que el individuo logre mantener su identidad como sujeto, va que a lo largo de la historia muchas personas han hecho a un lado el proceso por el cual todo individuo debe pasar para poder crear su propia identidad. Proceso que se basa en el establecimiento de relaciones con el otro, ajeno a él, con sus propias características, aprendizajes previos y, principalmente, con su propia identidad, la cual puede distar o ser similar a la de otros individuos. De igual forma la creación de la propia identidad debe estar basada en las experiencias vividas, las cuales le ofrecen aprendizajes empíricos y experienciales que están influenciadas por distintos factores, siendo el primero de ellos la relación con la familia.

Identidad propia

Es fundamental que un sujeto cree su propia identidad manteniendo una armonía entre la singularidad y la pluralidad. La vida y las relaciones sociales juegan un papel muy importante en la creación de una realidad en donde importe el individuo como ser único. De acuerdo a Boaventura citado por (Arroyave, 2021), "nosotros somos lo que creemos, pero tenemos ideas" (p. 22) sin dejar de lado la importancia del otro como complemento del propio ser. En tal sentido, existen factores que a través de la comunicación mediada pueden influir directamente en la creación de dicho ser, ya que este surge a partir de la interacción con otros individuos. Sin embargo, a pesar de que "las tecnologías de la información y la comunicación" permiten hoy en día tener comunicación sincrónica con mucha mayor facilidad que antes, también tienen sus características contraproducentes.

Entre dichas características contraproducentes está la falta de retroalimentación que se utiliza en toda relación interpersonal, pero que no se procura al 100 % en la comunicación virtual. En ocasiones, no se puede recibir la retroalimentación de la imagen o impresión que una persona está causando en la otra debido a que las plataformas de reuniones virtuales permiten que los usuarios apaguen sus cámaras o muestren una foto en lugar del rostro como comunicador de expresiones corporales. Por lo tanto, se abre la puerta a la incertidumbre sobre una comunicación efectiva, añadiendo así otra barrera para la transmisión de saberes.

En relación a lo anterior, la figura propia de cada individuo, o en otras palabras el "yo", según (Martínez 2019), "es esa instancia que de antemano responde y la respuesta es, siempre, el reflejo ante la solicitud del otro" (p. 15). Por ello, no se puede concebir la creación de un "yo" sin la interacción social, sin el intercambio de aprendizajes o experiencias entre varios individuos y, como se mencionó anteriormente, sin la mediación de distintos avances tecnológicos, que modifican la realidad y facilitan en gran medida la creación de conocimiento.



No todo está a favor

Aunque es evidente, entonces, la potenciación en la evolución de la generación del conocimiento, no todo suceso que surja de la interrelación de diferentes culturas implica necesariamente un cambio positivo en la generación de aprendizaje. Evidencia de ello es que, en los últimos años y a nivel global, distintas naciones han limitado enormemente la destinación de recursos, tanto económicos como humanos, para los sectores de salud. Esto se debe a que la política tiene una concepción errada de la salud como negocio. Algo patente en la forma en que "los ministerios y la administración están parasitados por lobbies financieros, sobre todo el Ministerio de Salud que esta presionado por empresas farmacéuticas" (Morin, 2020, p. 55). Del mismo modo, se ha visto afectada la educación pública en todos sus niveles. En este ámbito se presenta dicha situación debido a la urgente necesidad de sostener políticas de emergencia para contrarrestar los efectos de una pandemia que reveló la poca preparación que se tiene a nivel mundial para afrontar adecuadamente una situación de dicha índole. Hecho que ha obligado al ser humano a retomar decisiones basadas en costumbres que nunca se llegaron a imaginar que se volverían a presentar. Dichas decisiones han sido de carácter económico y político que tienen sus repercusiones directas en la generación de conocimiento desde el sector educativo.

Cuando se habla de acciones retrógradas se hace referencia a políticas de movilidad, de confinamiento, a la restricción de reuniones que impliquen una interacción social y otros tipos de medidas que no se vislumbraban en una sociedad que ha evolucionado con el pasar del tiempo. Para la generación de conocimiento significativo, entendido como el "fruto de la interacción entre dos grandes bloques que engloban distintos complementos, uno asociado a los contenidos y a la disposición y actitud del sujeto que aprende" (Peris, 2017, p. 55), es trascendental evitar que dichas políticas, que surgieron como acciones de emergencia, se conviertan en políticas permanentes que beneficien a unos sectores de la sociedad por encima del bien común, estableciendo así más barreras que limitarían la generación de nuevo aprendizaje intercultural.

Esta generación debería estar en armonía con la evolución de la raza humana y la interacción social entre seres que se complementan entre sí.

En relación con lo anterior, Peris (2017) indica que es menester resaltar que el conocimiento se puede entender como creencias con un alto grado de verdad, es decir, que se basa en creencias que fueron sometidas a algún tipo de verificación, sea mediante la experimentación empírica o mediante las experiencias vividas. Además, como ya se mencionó al principio, la construcción de conocimiento a partir de la socialización de experiencias e intercambios de aprendizajes debe estar siempre equilibrado entre las experiencias intrínsecas de cada individuo por su origen o cultura y los aprendizajes que obtiene día a día.

En el mismo sentido, la creación de un conocimiento que tiene en cuenta características universales da pie a la misma universalización del conocimiento. Esta abre puertas y posibilidades para la evolución del ser humano, ya que se modifican costumbres, creencias y pensamientos en beneficio de una sociedad. Esto, a partir del análisis de experiencias que sean externas a una nación, en donde al evidenciar los efectos en otras sociedades, se pueden adoptan o modifican para cada una de las diferentes particularidades. Entre dichas modificaciones están, por ejemplo, la implementación de políticas que promueven el bien común de los habitantes por encima del bien particular de unos pocos, la participación en política de miembros de una sociedad que estaban discriminados por su género, etnia, color, religión u orientación sexual.

Educación reformada para reformar el individuo y la sociedad

Cuando la generación de conocimiento es comprendida desde un aspecto cien por ciento académico, estructural, instruccional y memorístico, puede llegar a ser poco trascendental y muy castrante de libertades y pensamientos críticos. Pero, si se asimila desde una generación de diálogos, intercambio de opiniones, verificación o negación de ideas por medio de la socialización de saberes,

entonces se habla de una educación que parte desde su aspecto popular. De esta manera, el maestro no se entiende como el único poseedor de la verdad absoluta, sino, más bien, como un individuo que por medio de orientaciones y proposiciones lleva a sus estudiantes a crear sus propios conceptos que —aunque en un inicio pueden llegar a ser alejados de una realidad inmediata que les rodea—, por medio del diálogo y el intercambio de pensamientos, llegarán a ser contextualizados en su realidad y útiles en su camino a la formación de un ser íntegro y socialmente activo.

¿Se ha reformado la educación?

En América Latina se han llevado a cabo varias reformas a la educación a través de distintas políticas. Unas basadas en la política educativa de aumentar cobertura y garantizar el acceso a la educación a la mayor cantidad posible de individuos; otras han sido orientadas al aumento de la calidad por medio de diferentes estrategias. En todos los casos se han tenido discusiones sobre la conveniencia de implementar dichas reformas, teniendo presentes los aspectos económicos, sociales, culturales y principalmente políticos. Dichas discusiones o debates, generalmente llevadas a cabo entre el gobierno y los sindicatos, han ralentizado un poco los procesos de reformas educativas en cada uno de los países de una forma diferente. En ocasiones, a partir de los debates suscitados entre diferentes organismos políticos, han surgido modificaciones a las propuestas iniciales de las reformas; en otras, han surgido contrapropuestas totalmente diferentes a lo planteado en un principio, lo que no puede ser entendido como un aspecto negativo, sino por el contrario es una realimentación constante de las necesidades cambiantes. Lo cierto es que en todo momento se han de tener en cuenta los "movimientos sociales en la esfera pública, y la modificación de personas dentro de la esfera privada y la educación popular preparando para esa participación en lo público" (Mejía, 2019, p. 38).

Se puede decir, entonces, que las reformas educativas se relacionan intrínsecamente con la educación popular, dado que se pretende establecer una relación estrecha entre lo público y lo privado. Esto hace posible establecer una especie de resistencia o de lucha social —desde la apropiación del bien público, sea físico, humano o cultural— necesaria en el proceso de poder. Proceso que da paso al inicio de una modernización educativa, la cual Martínez-Boom (2019) define como "un aumento de la velocidad, que suele recogerse en las nociones de eficacia y eficiencia" (p. 280), nociones que al ser asimiladas por la sociedad estarán en pro de un cambio real en el proceso educativo.

De acuerdo con lo anterior, entre los dos tipos generales de política educativa quizá la más influyente en la calidad de la educación sea la que se orienta a mejorar la efectividad de los procesos formativos. Esto puede hacerse incentivando tanto a los docentes —particularmente y/o al gremio— como a las instituciones educativas que demuestren un aumento en la efectividad de los procesos de formación de los estudiantes. Incentivos que no siempre deben ser de aspecto económico. En ocasiones, los incentivos motivacionales —como los reconocimientos públicos en donde se enaltezca la labor realizada— tienen efectos más duraderos que los monetarios, tanto en los docentes, como en los estudiantes y en la comunidad educativa en general. Este aumento de calidad educativa es medido de una forma general a través de instrumentos evaluativos aplicados en ciertas etapas de la formación de los estudiantes. Se puede referir, entonces, a la percepción de la comunidad sobre de las instituciones educativas comparadas con otras para definir una valoración comparativa y así analizar si se está mejorando, o no, en la calidad educativa.

Estas estrategias de evaluación y de supervisión del proceso educativo han generado polémica en el gremio docente, ya que a pesar de que "las autoridades muestran un interés creciente y sin precedentes en la evaluación del sistema educativo, evaluación que se extiende al docente, al desarrollo del currículum y a la metodología" (Lucendo y Vásquez, 2020, p. 28), algunos docentes, sindicalistas y directivos comprenden las diferentes herramientas de evaluación como inapropiadas para todos los contextos socioculturales que se pueden presentar en las distintas regiones de los países. Es decir, no se estarían teniendo en cuenta las particularidades de cada región

a la hora de realizar una evaluación que pretende ser formativa e íntegra, sino que se podría estar cayendo en el error de realizar una evaluación discriminatoria y excluyente. Esta pondría en gran desventaja a aquellos sectores de escasos recursos económicos o de difícil acceso a la información frente a, por ejemplo, estratos socioeconómicos altos, que tienen acceso a todas las herramientas formativas e integradoras del conocimiento.

Por otro lado, hay políticas de educación que buscan abarcar gran cantidad de estudiantes y evitar la desescolarización a toda costa. Esto puede generar hacinamiento en las aulas y que algunos de los individuos que asisten a estas lo hagan únicamente por un beneficio económico que el gobierno le da a las familias por asistir a una institución educativa. Esta estrategia puede ser contraproducente, ya que una mayor cantidad de individuos puede ir en contra de la calidad. En otras palabras, no es únicamente garantizar el acceso a la educación, sino brindar los espacios, dotación y herramientas suficientes para que los estudiantes sean competentes en una sociedad que así lo exige. Es decir, una educación de calidad debe preparar al estudiante tanto para el sector productivo como para las instituciones educativas de orden superior que exigen un conocimiento previo para ingresar a pregrados, postgrados y especializaciones.

En este tipo de política educativa el gobierno y los diferentes organismos políticos se centran en: vincular la mayor cantidad posible de estudiantes; crear más establecimientos educativos; contratar personal docente, a veces sin el filtro necesario que garantice la idoneidad del profesional, y en el suministro de materiales básicos que garanticen la ejecución de la actividad educativa con los requerimientos mínimos para poder ser llevada a cabo. A pesar de la buena intención de garantizar una equidad en el acceso a la educación se deja de lado la equidad en la calidad educativa, ya que los estratos socioeconómicos más altos contarán, además de los materiales básicos, con materiales suplementarios que facilitarán la adquisición de saberes por parte del alumnado.

Lo anterior nos lleva a pensar que una de las formas de contrarrestar los efectos negativos de la política educativa que busca cobertura sin prestar demasiada atención a la calidad es la escuela expansiva. Esta, según Martínez-Boom(2019), "alude al ciclo cuantitativo de la escuela, que se genera por efecto del proceso de desbloqueo de la escolarización" (p. 281). Es decir, no se refiere exclusivamente a la masificación de la cobertura escolar, sino que también hace referencia al aumento de la intensidad y la extensión del horario. Esto no solo tiene que ver con la masificación de la educación, sino que está estrechamente ligado al desarrollo económico.

Educación como fuerza social

Se podría decir entonces que según sean interpretadas, acogidas e implementadas las políticas educativas de un tipo u otro, será su efectividad y su aporte a la mejora sustancial de la calidad educativa. Además, queda claro que, aunque aumentar la cantidad de estudiantes dentro de un aula puede deteriorar la calidad, se puede contrarrestar dicho efecto con campañas y gestiones de capacitación docente, motivación del personal por medio de diferentes estrategias. De acuerdo a Coronado y Gómez (2020), un docente motivado es un docente motivador, debido a que la complejidad de la profesión docente va más allá de compartir conocimientos de forma directa. El educador debe estar en constante relación con el medio, involucrarse de una forma constructiva para poder subsanar, de la mano del alumno, la familia y el estado, esos limitantes que se le imponen a los estudiantes tanto desde la sociedad como desde la naturaleza. Además, dicha situación se puede concebir como una oportunidad de tener en cuenta múltiples realidades para la construcción de conceptos universales partiendo de las características sociales, económicas, religiosas y políticas de cada uno de los individuos.

Formar individuos —teniendo en cuenta las características sociales, opiniones y decisiones de cada uno— no es una acción que se desarrolla exclusivamente dentro del aula, sino que debe trascender a todos los actores de la sociedad. Al respecto, Malón (2017) indica que:

Es claro que el formar seres bien educados no puede identificarse exclusiva ni principalmente con formar seres bien adaptados, pero el formar seres inadaptados es igualmente contradictorio con la idea de una buena educación. Esta tensión entre el individuo y la sociedad y su posible resolución ocupa un lugar central en toda teoría y práctica pedagógica. (p. 31)

En otras palabras, para poder establecer distancia entre prácticas anteriores y actuales en la formación de seres íntegros, es importante tener en cuenta desde las familias de los estudiantes hasta los dirigentes políticos locales y nacionales, las empresas y el Estado. Aunque esta toma de distancia, en ocasiones, ha sido encaminada por orientaciones de políticos de izquierda, estos aún están permeados por costumbres antiguas, de manera que lo que se proponía como nuevo, termina siendo una práctica antigua dirigida por los mismos políticos de siempre. Esto ha llegado al punto en el que distintas organizaciones gubernamentales, y no gubernamentales, se apropiaron tanto de los movimientos sociales y de la educación popular que los actores originales se vieron relegados a un simple registro estadístico.

En relación con lo anterior, dice Freire (2015) que "la práctica educativa, si se la implanta de manera crítica, puede aportar una contribución invalorable a la lucha política". Es decir, la educación no se debe concebir simplemente como un entrenamiento de material humano, su concepción debe ir más allá. Cuando los sueños se adoptan de forma colectiva y la lucha por alcanzarlos se hace de manera conjunta, el poder de la educación trasciende el espacio físico de la escuela y permea ámbitos que influyen en el desarrollo psicosocial del estudiante. Uno de estos ámbitos es el político, ya que la educación, concebida desde su aspecto transformador, abre las mentes de los sujetos y les permite tener una conciencia más crítica y reflexiva de su realidad.

Dicha realidad, suele ser una realidad que coarta la libre toma de decisiones, ya que están en juego muchos factores que motivan o desmotivan a emprender luchas de cambio. Por ejemplo, debido a distintas situaciones de marginación, entre ellas de clase social, de raza y de origen, va creciendo un temor en las personas de caer en la pobreza extrema, representada por la falta de acceso al campo laboral, por falta de acceso a los distintos desarrollos tecnológicos.

Tal temor va generando la delincuencia —usada como nueva forma de amedrentamiento social— como la opción más inmediata para hacerse a distintos bienes que no podrían obtener por falta de recursos. Aquellos individuos que poseen una estabilidad económica aceptable siempre estarán cargados de ese temor de caer en la pobreza absoluta, por ello se verán condicionados a apoyar acciones punitivas que están, supuestamente, en pro de una lucha por un cambio definitivo; apoyo que, sin embargo, se convierte en una aprobación indirecta de la opresión por parte del oprimido.

¿Restricción o motivación?

Por otro lado, están también algunos límites que la realidad inmediata impone. Por ejemplo, los limites en el consumo de algunos sectores, hace que el sistema demuestre que está basado en un modelo no sustentable. Debido a límites ambientales y de producción el crecimiento se focaliza en unos pocos sectores de la sociedad no solo con mayor poder adquisitivo sino con poder en general. Esto deja de lado a gran parte de la población, es decir, implica una discriminación que parte del aspecto material y se profundiza como discriminación social, económica y cultural. Algo que se puede ver cuando ciertas personas están atadas a una ubicación geográfica de acuerdo a sus condiciones socioeconómicas, lo que, intrínsecamente, las limita a sobrevivir con dichos recursos. Además, en esta ubicación geográfica, poco diversa en recursos naturales, es común que se presente una sobrepoblación. En consecuencia, la calidad de vida y por ende la calidad de educación que se pueda percibir, no será de la mejor calidad; en palabras de Gallo (2019), "el hacinamiento y el anonimato que se da en las grandes periferias urbanas pueden ser el detonante de violencia y de estallidos sociales" (p. 12). Estallidos que tienen efectos negativos tanto en la educación como en el deseo de progresar de los individuos. Por consiguiente, se produce una sociedad conformista que termina adaptándose a su realidad sin pretender cambiarla, abandonando de hecho, los sueños individuales y colectivos.

Revelaciones de la pandemia en torno a la educación

El sueño de un posible cambio surge del análisis de las condiciones de la realidad, ya que, según Braun (2016), cuando cada uno de nosotros identifique y se apropie de la capacidad que tiene de modificar su entorno y hacer cambios en su realidad, podrá alterar las posibilidades que se le ofrecieron en un inicio. En otras palabras, el cambio se hace posible cuando el individuo mancomuna fuerzas y une sus intereses con los de las masas, de esta manera se puede dar un cambio que favorezca las oportunidades de progreso para todos. Lo anterior, está basado en el ideal de hacer mejor las cosas y tornar la sociedad menos expoliadora que permita alcanzar los ideales de los individuos.

Realidad cambiante

Aunque el análisis de las condiciones actuales de la realidad es un requisito para poder encaminar esfuerzos hacia la realización de un sueño posible, no se puede olvidar que el proceso de formación de ciudadanos capaces de afrontar una realidad cambiante que presenta circunstancias cada vez más retadoras, se ve constantemente enfrentado a situaciones que se convierten en dificultades para unos y en ventajas para otros. En efecto, es innegable que las diferencias económicas, culturales, ambientales, políticas y hasta religiosas sean factores que influyen directamente, no solo en las posibilidades de aprendizaje del estudiante, sino también en sus alternativas para desempeñarse en el mundo laboral. En relación a ello, Jurado y López (2021) indican que:

Teniendo en cuenta el contexto de los grandes problemas ambientales globales, en adelante, más que nunca, Urbanismo y Medio Ambiente deben ser compatibles. El urbanismo puede y debe ayudar a hacer las ciudades más habitables, consumiendo menos recursos naturales y menos energía. Con la creciente y mayor sensibilidad ambiental, la obligatoriedad de nuevas normativas y la llegada y mejora de las tecnologías. (p. 64)

Es decir, todos los sectores de la sociedad y de la realidad de un país deben trabajar mancomunadamente para superar la problemática generalizada y producida por la situación de salud desatada desde el año 2019, pero expandida a nivel mundial en el año 2020. Esto quiere decir que no es cuestión exclusiva del sector educativo, ni mucho menos responsabilidad única del maestro, afrontar la situación que no deja de ser agobiante, más para algunos sectores socioeconómicos que para otros.

Dichas diferencias se han marcado de una forma más enfática desde el 2020 con el inicio de la pandemia. Esta dejó salir a flote situaciones que antes no eran claras a los ojos de todas las personas, especialmente en los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos de escasos recursos. Entre estas dificultades, según Iglesias et al. (2020), están los "procesos inadecuados de socialización familiar, inteligencia limitada, limitaciones de tipo cultural, carencias económicas y lingüísticas que acaban dificultando e impidiendo sus procesos de aprendizaje" (p. 182). Estas carencias tienen efectos directos en el desarrollo del individuo. Además, las diferencias marcadas por la poca capacidad de acceder a diferentes herramientas tecnológicas para la conexión a sesiones de clase, como a la infraestructura necesaria para tener un ambiente adecuado de formación (iluminación, espacio, ventilación) hace que el proceso de formación de los sujetos no sea equitativo. Por el contrario, la brecha existente entre los sectores económicos se ve incrementada gracias a la situación que surge de la pandemia generada por la COVID-19.

Todos estos problemas no son ajenos a la escuela como espacio de formación de individuos. Con el aislamiento físico de las personas, vino el abandono del aula de clase como lugar de formación. En algunos casos extremos, el abandono del estudiante de su proceso de formación se da debido a diferentes factores como el estrés, la falta de empleo de sus familiares, enfermedades de base, entre otros. Esto generó la necesidad de afrontar una serie de retos importantes para evitar la deserción académica masiva. Retos que afrontaron tanto las instituciones de educación como los maestros. Gárate (2020) los resume al decir que: "los sujetos están condicionados por el contexto; el profesor debe ser capaz de leerlo para convertirlo en una pedagogía del cambio" (p. 8). En consecuencia, estos desafíos ponen sobre los hombros del docente



una responsabilidad inmensa en aras de que los estudiantes no abandonen su proceso de formación.

El maestro en pandemia

La responsabilidad que cayó sobre los docentes al mismo tiempo que surgió la pandemia debido a la COVID-19, dio pie a que estos, en su búsqueda de estrategias para trabajar las sesiones de clase con los estudiantes, fueran dejando de lado la forma de suplir la necesidad latente de que "para poder comunicar bien, el facilitador debe tener al menos conocimientos básicos de los actos lingüísticos, y deberá poder distinguir e identificar estados de ánimo y emociones, tanto propios como de los participantes" (Organización de las naciones unidas para la Alimentación y la agricultura y el Centro de Estudio de Sistemas Sociales, 2021, p. 12); aunque dichos estados de ánimo y emociones no se puedan identificar tan directamente en la virtualidad como en las reuniones presenciales. Adicionalmente, los docentes se enfrentan a grandes retos como el uso de plataformas de videoconferencias y aplicaciones para proyección de archivos multimedia relacionados con las competencias que se querían socializar con los estudiantes. Esta situación, al igual que las situaciones socio-económicas surgidas por la pandemia, no fueron de igual índole para todos los profesores, ya que en el gremio de la docencia existen sujetos que ya tenían conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sin embargo, también hay personas que aparte de no haber tenido nunca un acercamiento a dichas tecnologías, no tenían empatía con el uso de las mismas, rayando en ocasiones con una especie de analfabetismo tecnológico.

Aunque dicha situación puede ser considerada como uno de los retos más marcados para los docentes, no se puede dejar de lado que el proceso de comunicación al interior de la escuela también se ha visto enormemente afectado. Entre las diferentes formas de comunicación que se presentan en los centros educativos, es importante analizar que una de ellas es la comunicación vertical, la cual se da teniendo en cuenta un orden jerárquico de

cargos. Este tipo de comunicación está constantemente cargada de una tensión implícita por la forma en que se presenta y constantemente se refiere a órdenes o directrices dadas para el cumplimiento de una función. De igual forma, se ve contrastada, tanto en su forma como en sus objetivos con la comunicación horizontal la cual suele presentarse entre pares académicos, sean estudiantes, docentes o directivos. Debido a que la situación de pandemia forzó a un trabajo de forma virtual y no presencial, esta comunicación vertical se presentaba en reiteradas ocasiones por fuera del horario laboral debido a la urgencia y novedad de la situación, lo que agregó un grado más elevado de estrés a la profesión docente.

A pesar de todas estas situaciones generadas por la pandemia, no se debe dejar de lado que la educación debe ser vista como un sistema en donde hay diferentes roles, diferentes actividades, comunidades e individuos. La integración de todos estos factores de forma adecuada es la clave para ser una comunidad exitosa, al menos en lo que a su aspecto pedagógico se refiere. En tal sentido, dice Mena et al. (2015), "concebir así la escuela, es reconocer que en ella habrá diversidad de intereses, opiniones, influencias y expresiones de poder" (p. 14). Más allá de proponer la combinación de los diferentes factores, se debe comenzar por identificar los recursos con los que se cuenta en la escuela, ya que estos se hacen trascendentales únicamente cuando se es consciente de su existencia. Esta conciencia fue despertada por la aparición de la COVID-19 y sus consecuencias. Del mismo modo ocurre con las personas, ya que, al darse a conocer a través del uso de distintos mecanismos de comunicación, como las TIC, sea con pares o con personas de distinta posición en el orden jerárquico, van generando ideas y por ende creando conocimiento.

¿Soluciones adecuadas a la situación o adaptadas a la premura?

La situación de aislamiento físico que ocasionó que las aulas de clase quedarán vacías, llevó a los docentes y a las instituciones educativas a buscar diferentes estrategias bajo el estandarte de innovación. Sin embargo, dichas estrategias distan mucho de ser innovadoras en lo que refiere al ámbito de la pedagogía; puede que sean nuevas para algunas instituciones en específico sobre la manera de contactar a los estudiantes, haciendo uso básico de distintas tecnologías de la información y la comunicación buscando poder continuar con la clase que se impartía en la escuela de la forma más similar desde lugares remotos. A pesar de que la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza generó gran expectativa en los estudiantes, el uso que se le dio a las mismas y las dificultades que surgieron fueron causando "la frustración de muchas familias y estudiantes que no solo no han visto ninguna revolución educativa, sino más de lo mismo empobrecido por la distancia física y emocional, en momentos de crisis humana y social" (Porlán, 2020, p. 4).

En todo caso, un modelo de formación en donde el sujeto está limitado a aprender de una forma genérica, no posibilita el intercambio de opiniones, experiencias ni puntos de vista que retroalimenten su proceso educativo. Además, mediante la formación unilineal, el docente espera que todos los estudiantes obtengan el mismo nivel de comprensión sin tener en cuenta que existen diferentes ritmos de aprendizajes y que además cada sujeto le da un significado a la realidad de acuerdo a sus experiencias previas. Según Arroyave y Barreto (2020), pareciera que "en ocasiones se pudiera plantear que aún pervive un modelo de formación unilineal, donde el docente transmite lo mismo a un grupo de estudiantes y no hay lugar para interacciones recíprocas como acciones modificantes" (p. 62).

En el mismo sentido, es necesario resaltar que las situaciones complejas, como las que se han enfrentado debido a la pandemia generada por la CO-VID-19, dejan ver situaciones problema que estaban ocultas frente una sociedad sumergida en el consumismo; problemas que son de orden no solo económico, sino principalmente de orden social. De hecho, es posible que estas dificultades empiecen desde la concepción de la escuela como la única institución que tiene influencia sobre la formación de ciudadanos competentes, desligando así a la familia y a la sociedad de dicha responsabilidad, lo que afecta no solo el correcto aprendizaje, sino la motivación de los estudiantes por un proceso que se separa de su diario vivir, una vez terminan las sesiones de clase.

Encontrar posibles soluciones a esta situación, va de la mano con la propuesta de que la escuela, como organismo conformado no solo por instituciones educativas, sino por toda la comunidad en general, inclusive el Estado, se encargue de proponer acciones encaminadas a restablecer los vínculos sociales; sin que ello implique volver al ritmo de vida tan acelerado y ambientalmente destructivo que se tenía antes de iniciar la situación de emergencia mundial, y que al parecer se está retomando. Dicho de otra forma, esos vínculos sociales deben ser establecidos desde una perspectiva más crítica y reflexiva sobre la realidad y el entorno particular. Al respecto, De Alba (2020) menciona que "[l]a tarea, desde la educación y la pedagogía, es la construcción de la respuesta a la actual interpelación, compleja y acelerada" (p. 292), con lo que resalta el importante papel que tiene en el desarrollo de la comunidad tanto la educación como la pedagogía.

Antes de seguir adelante, consideremos que "la expansión de una enfermedad infecciosa puede llegar a ser catastrófica y afectar no sólo la salud de la población, como ahora, sino la economía mundial y la estabilidad social del país en donde se produce" (Bravo, 2020, p. 287). Es decir, la estabilidad económica se puede ver afectada debido a las nuevas enfermedades que han ido surgiendo y que muy posiblemente emergerán. Esta situación se agrava si no hay un cambio en la forma en la que se desarrollan las distintas actividades de la sociedad actual, ya que, al incrementarse la movilidad de las personas, los experimentos con patógenos y la caza furtiva, se van modificando las condiciones del ecosistema y por lo tanto se propicia el surgimiento de nuevas y extrañas situaciones como lo ha sido el Coronavirus. Lo anterior puede llegar a desestabilizar un sistema económico, no solo local, sino mundial y, por ende, verse reflejado en el sistema educativo como sucede actualmente.

Conclusiones

La creación de conocimiento humano no debe ser entendida como un proceso de un solo momento. Debe tener en cuenta los aprendizajes previos de cada individuo, las condiciones en las cuales se da la adquisición de los

conocimientos y principalmente la interacción con otros. Estas interacciones ocasionarán —más directa que indirectamente— que el individuo transforme todo tipo de experiencias vividas en aprendizajes contextualizados que le ayudan a la creación de su propio "yo" con una visión holística de la realidad. Todos los factores, que influyen en su entorno, estarán en armonía para promover la producción de nuevas experiencias ampliando el horizonte individual y colectivo de cada ser humano. Es importante, además, recordar que cuando las barreras que la humanidad ha creado con el pasar del tiempo son mermadas de modo relevante, las situaciones en las que se pueden generar aprendizaje significativo y de calidad se masificarán significativamente; especialmente cundo estas son mediadas a través de herramientas tecnológicas que acorten tanto distancias como tiempo y disminuyan las barreras lingüísticas, sociales, políticas, entre otras.

Es importante aclarar, entonces, que luchar en contra de la discriminación no es negar la individualidad, ya que tener en cuenta las características individuales y propias de cada persona ayuda a construir una sociedad que va en contra de la creación de masas homogéneas que sigue órdenes dadas desde lugares cuyos aspectos no tienen relación alguna con las características de las multitudes. De allí surge la importancia de tener presente siempre aquellas poblaciones minoritarias, aquellos individuos de características diferentes y de saber que una sociedad no está compuesta de individuos iguales, sino más bien de una gran variedad de culturas, religiones, historia y demás virtudes que, al tenerse en cuenta en una reforma educativa y hasta en una reestructuración social y política de una comunidad, más que impedimentos o dificultades se convierten en potenciadores intrínsecos.

Finalmente, la profesión docente es susceptible a cambios que se presenten en la sociedad. La educación, para poderse desarrollar orientada a una formación de sujetos críticos y reflexivos debe tener presente siempre el contexto, las características, tanto individuales como sociales de su entorno. En consecuencia, para afrontar situaciones extremas como la vivida a causa de la pandemia, se hacen necesarias estrategias de reflexión colectiva entre

profesionales de distintos sectores socioeconómicos, políticos y culturales, ya que el proceso de formación no depende exclusivamente de los docentes ni de la escuela, sino que en dicho proceso deben tomar parte tanto la familia, como la sociedad y el Estado para trascender y superar cualquier dificultad.

Estrategias didácticas

- 1. Observa el video "Cómo nos manipulan en las redes sociales" de TEDx Talks (2021) y realiza un texto argumentativo con extensión entre seicientas y setecientas palabras, donde se evidencie como en una era de hipercomunicación, y por medio de la interacción social mediada, el docente puede tornar los efectos negativos de dicha circunstancia, en beneficios para su quehacer pedagógico.
- 2. Reunirse en parejas con la persona que tiene al lado, mirándose de frente. Un integrante es "A" y el otro es "B". Luego a cada integrante se le asignan dos de las cuatro preguntas guía, al azar, y cada uno debe dirigirse al otro y responder sus dos preguntas sustentando sus argumentos en el texto "Educación reformada para reformar el individuo y la sociedad". Cada respuesta no debe superar los cinco minutos de argumentación, luego la pareja repite la dinámica intercambiando los roles y, por último, se debe crear una conclusión que integre todo lo socializado en aras de beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Preguntas guía:

- > ¿Es relevante la participación de los sindicatos en la formulación de reformas educativas o su participación puede entorpecer el proceso?
- ¿Cómo puede el entorno social coartar o potenciar el desarrollo social, crítico y emocional del estudiante?
- ➤ ¿Cómo debe ser concebida la educación para formar individuos críticos y reflexivos de su realidad, evitando que la misma sea un simple proceso de entrenamiento de material humano?
- > ¿Cómo es posible que la escuela expansiva pueda aportar al incremento de la calidad educativa sin afectar negativamente la economía de un país?

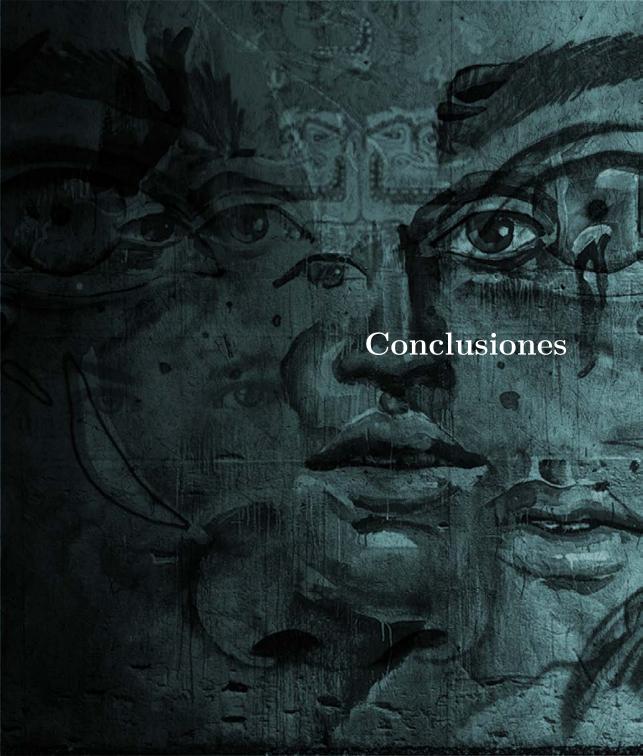
- 3. Diseñar un material didáctico de emparejamiento tipo "Concéntrese" en donde se deban relacionar las siguientes seis expresiones, presentes en el texto "Revelaciones de la pandemia en torno a la educación", con situaciones que las describen. Posteriormente, ejecute la actividad, asignando puntuaciones cada vez que haya una relación correcta y descontando puntos cada vez que no logren relacionar las expresiones con el texto.
 - Limitaciones culturales.
 - Analfabetismo tecnológico.
 - De Comunicación vertical en pandemia.
 - Comunicación horizontal.
 - > Formación unilineal.
 - De Condicionados por el contexto.

Referencias

- Arroyave, D. I. y Barreto, M. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. I. Arroyave (comp.), Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: lecturas desde la complejidad (pp. 61-82). Editorial Bonaventuriana.
- Arroyave, D. I. (2021). Guía de seminario de línea de investigación: Estudios críticos sobre educación y currículo. Universidad San Buenaventura.
- Barceló, A. y Fernández, M. (2021). Nuevos retos del patrimonio cultural: comunicación, educación y turismo. Editorial Dykinson.
- Bermeosolo, J. (2018). Cómo aprenden los seres humanos. Una aproximación psicopedagógica. Ediciones UC.
- Boff, L. (2011). Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres. Editorial Trotta.
- Boff, L. (2014). Características del nuevo paradigma emergente. Servicios Koinonía. https://bit.ly/3CVCfQL
- Braun, E. (2016). Las personas primero: Chief Emotions Officers . Penguin Random House.
- Bravo, M. (2020). Un breve respiro de la naturaleza. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 280-288). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Coronado, M. y Gómez, M. (2020). La trama motivacional de la escuela: Estrategias para motivar el aprendizaje y la enseñanza. Noveduc.
- De Sousa, B. (2009). Una epistemología del sur. Siglo XXI. CLACSO.
- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de CO-VID-19. Futuro incierto. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289-294). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Organización de las naciones unidas para la Alimentación y la agricultura y Centro de Estudio de Sistemas Sociales (2021). Cambio climático guía para el facilitador del aprendizaje. FAO; CESSO. https://doi.org/10.4060/cb3574es
- Freire, P. (2015). Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. Siglo XXI Editores.
- Gallo, M. (2019). Crisis ecológica, diálogo entre lo urbano y lo rural. Editorial EUCASA.
- Gárate, A. (2020). El profesorado frente a la pandemia. Relatos desde el curso del desastre. Editorial Octaedro.
- 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://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010
- Jurado, J. y López, A. (2021). La planificación urbanística y el desarrollo territorial. En *Mejora la vida en tu territorio* (pp. 49-69). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Lucendo, M. y Vásquez, E. (2020). Modelos de inspección y supervisión educativa. Editorial Sanz y Torres.
- Malón, A. (2017). Cuestiones de pedagogía social para maestros. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Martínez-Boom, A. (2019). ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y educapital. Genealogías de la pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, R. (2019). Eros: más allá de la pulsión de muerte. Siglo XXI Editores.

- 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*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Mena, I., Jáuregui, P. y Moreno, A. (2015). Cada quien pone su parte: Conflictos en la escuela. Ediciones SM.
- Morin, E. (2020). Los desafíos del poscoronavirus. En *Cambiemos de vía*, lecciones de la pandemia (pp. 47-59). Ediciones Paidós.
- Peris, L. (2017). Outdoor Education: Una forma de aprendizaje significativo. Punto Rojo Libros.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. Revista de educación ambiental y sostenibilidad, 2 (1), 1502. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020. v2.i1.1502
- TEDx Talks. (2021). Cómo nos manipulan en las redes sociales [video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=8nKCA9h-7BA
- Trelles, I. y Rodríguez, M. (2020). *Universalización y cultura científica para el desarrollo local*. Editorial Universitaria.



Conclusiones

> Hoy es preciso hacer el reconocimiento a la ciencia en general y a la academia en particular, por los aportes que han generado a la explicación de los fenómenos que suceden en la vida de la humanidad en el campo de la política, la economía y la educación misma. Sin embargo, la reflexión ha quedado pendiente en tanto, el conocimiento que producen las comunidades, esos otros conocimientos que se suscitan fuera de los marcos normativos y científicos, han sido relegados, minimizados o excluidos. Es necesario, pues, tener en cuenta que las comunidades construyen y poseen saberes que se establecen como patrones de aprendizaje favoreciendo las relaciones humanas entre los habitantes del territorio y los hace portadores de conocimientos que les permiten comprender sus realidades. Así, las comunidades desde sus propias pulsiones y relaciones con el territorio conservan la naturalidad de aprender y enseñar. Por ejemplo, conocimientos dirigidos a cuidar la vida humana y toda forma de vida que habita el medio natural, según sus perspectivas cosmogónicas y saberes ancestrales. Sin duda, el mundo de las zonas rurales y los territorios catalogados como étnicos y afrodescendientes conservan en el poder de sus trabajos artesanales la esencia para la subsistencia de sus comunidades. Así que, apropiarse de los saberes cotidianos por parte de los habitantes del territorio, implica asumir la realidad social y política que se vive al interior de la población, pero sin desconocer otros entornos políticos y sociales que de una u otra forma se relacionan con sus formas de existir. De modo que, la interconexión de un territorio con otro facilita a los habitantes hacer frente a las políticas neoliberales que se orientan en contra de los intereses particulares de los pobladores y genera, entonces, un fenómeno social y político en clave de interculturalidad como mediador del saber cotidiano frente a otros saberes, incluso con el saber clásico de las ciencias. Este fenómeno está inmerso en procesos de tensiones y rupturas entre los saberes propios de la interculturalidad que actúa como puente para un dialogo de saberes y que facilita el respeto por las culturas que tradicionalmente han estado al margen del conocimiento hegemónico. Efectivamente, se requiere pensar y actuar en relaciones interculturales que favorezcan las diferencias y que reconozca desde un enfoque de igualdad e inclusión todas las fuerzas que mueven el mundo, la cultura, la ancestralidad, el capitalismo, etcétera. Es decir, el reconocimiento de interrelaciones culturales con capacidad de aunar esfuerzos con el fin de achicar las brechas sociopolíticas y que en materia de educación constriñen a las comunidades más necesitadas.

- Nunque tal vez la terquedad o mansedumbre mantengan cierta cercanía con cierto tipo de discurso hegemónico, los sujetos, tiempos, espacios y contextos, por más marginales que parezcan, denotan las diferencias. En esa perspectiva, la interculturalidad más que una característica del pueblo latinoamericano, debe considerarse y destacarse como un rasgo eminentemente humano, y no solo como una consideración atribuible a aquellos que tradicionalmente no han sido escuchados. Por ello, es fundamental llamar la atención sobre la escucha de esas voces, para resonar sus ecos en todas las facetas del entorno social, en especial en el campo educativo, de tal manera que las propuestas curriculares emanadas de las dinámicas locales, incidan efectivamente en los nativos y sus tradiciones. De este modo, la escucha de múltiples voces, implica al mismo tiempo reconocer las palabras de los otros; pues tal escucha posibilitará establecer puntos de encuentro frente a vejámenes que afectan a nuestra aldea local, tal como lo ha demostrado la actual pandemia con una incertidumbre que llega a todos. Tal vez, aunar esfuerzos sea la mejor manera de entender el cambio y caminar hacia el futuro.
- No es fácil pensar en una escuela que responda a las necesidades de todos, ni que se ajuste a todas las formas de pensamiento. Sin embargo, por medio de la compresión del conocimiento desde la concepción de un sistema complejo que se construye en sociedad, que está lleno de interacciones, incertidumbres y diversas representaciones, podría pensarse en un lugar en el cual todos puedan estar. Pero, no solo como una simple aceptación de la diversidad, sino como ese sistema en el cual todos aportan y son igual de importantes, donde si un individuo falta, ese sistema no funciona de la misma manera.

En ese lugar donde tienen cabida todas las percepciones, sentimientos, experiencias y saberes, de forma que haya una constante negociación de significados; y que, adicionalmente, esta escuela responda de manera ágil a los cambios en términos de acceso a la información, de recursos disponibles para la educación. Siempre teniendo en cuenta que no puede estar aislada de la realidad de los actores implicados en el proceso, pues, ciertamente, esta debe tener como punto de partida el contexto y debe ser pensada en responder y brindar soluciones a las necesidades de la sociedad en la cual se encuentra inmersa. Por esto, la escuela que deseamos debe ser vista más allá de un espacio físico en la que se enseñan contenidos y se evalúan conceptos memorizados, esta debe convertirse en un espacio de resignificación de toda la comunidad que hace parte de la misma.

De La sociedad actual presenta nuevos retos que demandan una transformación en busca de espacios que favorezcan a mayor nivel la formación integral de los estudiantes. Un cambio que a su vez pueda acoger las relaciones entre las personas que comparten algunos espacios o actividades específicas. Se requiere la configuración de nuevos paradigmas educativos que ayuden a modificar las relaciones entre los diferentes miembros de una comunidad educativa buscando satisfacer las necesidades sociales, culturales y educativas del momento. Las escuelas aun presentan lógicas y formas de gestión que generan aumento de la desigualdad. Esta situación debe cambiar por una educación para una nueva ciudadanía que actúe para el bien común, una ciudadanía que este comprometida con acciones revolucionarias. Se requiere con urgencia un cambio de paradigma que vaya acompañado por una transformación curricular. El contexto social y educativo ha cambiado y el conocimiento ha crecido y se ha renovado, transformando las expectativas de los estudiantes, lo cual exige una evolución en la práctica docente para poder dar respuestas más acordes a las actuales demandas educativas, es decir, que los docentes no pueden quedarse con estrategias, visiones o acciones del pasado. La educación no puede ser ajena a la nueva consciencia ciudadana, a las pandemias y a las nuevas tecnologías.



La adaptación al correcto uso de "las tecnologías de la información y la comunicación" —TIC— para la facilitar la socialización, tanto de experiencias como de conceptos entre los estudiantes, es uno de los retos más latentes a los que los docentes se ven enfrentados desde el inicio de la actual pandemia. Lastimosamente, muchos en su premura por atender a los estudiantes desde la distancia, hicieron uso de dichas tecnologías para dar continuidad a la metodología utilizada en el aula, haciendo que la implementación de las TIC en la educación no conllevara una innovación como tal, sino que simplemente llevó a los estudiantes a recibir la clase de la misma forma que lo estaban haciendo antes de la pandemia, pero de forma remota. Ahora bien, dicha situación, no tiene que ser vista como un obstáculo sino más bien como una oportunidad de nueva intervención educativa, tanto por parte del docente como de diferentes actores que influyen en el proceso formativo del estudiante. Se da, pues, la oportunidad para pensar en estrategias que motiven al sujeto a ser partícipe activo en su formación a partir de la interacción con su comunidad, ya sea presencial o a distancia, haciendo uso de las distintas herramientas que la evolución tecnológica ha ido disponiendo, generando así un aprendizaje significativo en tanto, emerge de las experiencias vividas y de las interacciones entre distintos individuos. En todo caso, es importante resaltar que, aunque la obtención del conocimiento se potencia cuando el docente favorece que los estudiantes interactúen con su entorno —física o virtualmente—, también se hace necesario resaltar la relación entre los aprendizajes que se desean obtener y las experiencias, tradiciones, preconcepciones y costumbres que tiene el sujeto previo al abordaje de la temática. Esto debe ser promovido, no solo al interior del aula, sino también fuera de la misma por medio de estrategias que involucren al estudiante en todo momento con su proceso de formación. De otro lado, no se puede olvidar que todas estas características no deben ser excluventes del otro, entendido como ser que aporta, desde la multiculturalidad y la diversidad, experiencias que ayudan a fundamentar un conocimiento orientado al desarrollo del estudiante como ser formado desde lo colectivo y que lucha por una sociedad menos expoliadora que permita alcanzar los ideales de los individuos y el cumplimiento de los sueños, tanto colectivos como personales.

- DEL entorno como espacio vital de los sujetos ha de ser aprehendido y problematizado en la escuela. El paradigma de la complejidad, entendido como un enfoque holista, plantea una serie de principios de integración que aúpan en dicho proceso, pues es una manera de desentrañar algunas de las prácticas y representaciones construidas socialmente. Sumado a ello, el docente adquiere un rol mediador para propiciar el encuentro entre los diversos saberes y entornos de los estudiantes. En este sentido, el trabajo de la memoria individual y colectiva emerge como posibilidad para la construcción de la subjetividad y la construcción de una actitud crítica, desde el cuestionamiento de las miradas hegemónicas de la realidad. Una realidad que, en todo caso, trasciende el contexto cercano del estudiante para situarlo en un mundo global, pero interconectado por factores sociales, económicos y políticos. Para hacer frente a estas exigencias del entorno, el currículo narrativo se presenta como espacio de confrontación de imaginarios y realidades arraigadas; además de favorecer la coproducción de sentidos y la reflexión emancipadora.
- > Históricamente, se observa que a la educación y por tanto a la escuela le ha sido "asignado" el papel de educar para la vida. Esto implica el sentido que se da a ese vivir, ya que con la mirada del sistema capitalista se centra en los requerimientos de la "sociedad del conocimiento", priorizando los conocimientos científicos y tecnológicos, dejando rezagados aquellos que se relacionan con las artes, humanidades y el cuerpo. Porque, se considera que son este tipo de conocimientos los que impulsan el desarrollo económico y social. Pero, un análisis desde el interior de la escuela muestra que, persiguiendo estos intereses, se "queda" en un espacio de tensión entre preparar a los hombres del futuro y el "enseñar completamente a vivir". Así las cosas, puede decirse que diferentes elementos desde la epistemología de la complejidad, la multidimensionalidad y la interculturalidad, son los que han de tenerse en cuenta para fortalecer el interés de una escuela humanizadora. Estos elementos se condensan en un currículo y, por tanto, en un sentido de la evaluación que reúne lo uno y lo múltiple; son resultado de un proceso de diálogo y cocreación; presentan como elemento central al ser humano

como ser multidimensional; incluyen dentro de sus procesos la importancia de la formación docente para el contexto y entienden que el conocimiento no se limita al conocimiento científico. En ese sentido, puede decirse que así se logran "proyectos educativos institucionales" pertinentes que le devuelven el sentido a la escuela humanizadora.



Edgar Alonso Vanegas Carvajal, licenciado en Filosofía y Teología y Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Doctor en Filosofía con énfasis en ética-bioética por la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Docente investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación y del Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos — CIDEH — de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Profesor invitado de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Pertenece al Grupo de Investigación Interdisciplinario para el Pensamiento y la Acción Dialógico —GIDPAD— de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Autor de los artículos "Identidad de la universidad franciscana en Colombia. Un estudio en perspectiva pedagógica", de 2021 y "La paideia franciscana como propuesta pedagógica para una adecuada formación ética inclusiva. Las experiencias de la USB Medellín" de 2020, entre otros. Y coautor de "Los postulados de la pedagogía franciscana en relación con la formación ética en contexto de la Universidad de San Buenaventura", en 2021; "Ética de lo público: formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia", de 2020 y "Derechos Humanos y Estándares laborales en las Organizaciones de cara al Posconflicto en Colombia", de 2017. E-mail: edgar.vanegas@usbmed.edu.co

Noelva Eliana Montoya Grisales, licenciada en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Se desempeña como docente investigador de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, y del Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Coautora del artículo "Diseño y validación de una batería de habilidades motrices básicas para niños entre 5 y 11 años", en Boletín REDIPE, 2021, y del capítulo "Docente siglo XXI en la calidad de la educación superior: competencias/TIC", del Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó, 2020. Coautora del libro "Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia", 2021, de Editorial Bonaventuriana. Ha sido distinguida como estudiante del programa de Maestría en Ciencias de la Educación por promedio académico acumulado en noviembre de 2017. Universidad de San Buenaventura, Medellín.

Actualmente es candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, cohorte-7. Línea: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. E-mail: elimontoya3@hotmail.com

Leonardo Raúl Brito, licenciado en Español y Literatura y magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Se desempeña como docente en el Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela, Bucaramanga, y director de Investigación en la maestría de Universidad Industrial de Santander. Autor del capítulo "Evaluación de la pertinencia sociocultural del modelo Telesecundaria: estudio de caso de una institución educativa rural en Lebrija, Santander" Editorial Universitaria de Investigación y Desarrollo, 2013. Coautor del libro "Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia", 2021, Editorial Bonaventuriana. En el plano literario ha obtenido varios reconocimientos, Ganador del: 8° Concurso Nacional de Cuento MEN-RCN: 1.er Concurso de Cuento Corto Tu Cuento Vale, España, y 6° Concurso de Poesía Eduardo Carranza. Obtiene Beca de Formación Avanzada, Doctorado del Ministerio De Educación Nacional, 2020, Actualmente es candidato a doctor del doctorado en Ciencias de la Educación, cohorte-6. Línea: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. E-mail: leitux@hotmail.com

Jose Alberto Meza Aguirre, licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona, Norte de Santander y magister en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Se desempeña como director del programa de Maestría en Ciencias de la Educación y docente del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de San Buenaventura, Cartagena. Actualmente es candidato a doctor del doctorado en Ciencias de la Educación, cohorte-7. Línea: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. E-mail: jmeza@usbctg.edu.co

Gynna Lycseth Angarita Aldana, licenciada en Química y especialista en Ciencia y Tecnología de Alimentos de la Universidad Pedagógica

Nacional, magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Se desempeña como directivo-docente en Cáqueza (Cundinamarca), Institución Educativa Rural Departamental Girón de Blancos. Autora del artículo "Entre estándares educativos nacionales y currículo oficial en química", publicado en Congreso Internacional de Educación: Currículum-2015 y del capítulo "La evaluación y el trabajo en equipo como elementos esenciales de la gestión pedagógica", en "Maestros y Maestras investigadores Resultados de investigación, primera cohorte. Una experiencia en ciencia, tecnología e innovación en Cundinamarca, Edición UNIANDES-2018". Coautora del libro "Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia", 2021, Editorial Bonaventuriana. Actualmente es estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación, cohorte-6. Línea: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. E-mail: gynnaaa@gmail.com

Edwin Alberto Sánchez Hernández, licenciado en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia, magister en Didáctica del Inglés para el Aprendizaje Autodirigido de la Universidad de La Sabana. Se desempeña como docente del área de inglés en la Secretaría de Educación Medellín y en la Universidad de Antioquia. Actualmente es estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación, cohorte-8. Línea: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. E-mail: pantro517@gmail.com

Yeni Lorena Isaza Maya, ingeniera de Alimentos de la Universidad de Córdoba y magister en Ciencia y Tecnología de Alimentos de la Universidad Nacional de Colombia, Medellín. En la actualidad se desempeña como docente de Aula de la Institución Educativa Pedro Octavio Amado de la ciudad de Medellín y docente de cátedra en la Universidad de Antioquía. Actualmente, candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, cohorte-7. Línea: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. E-mail: ylisazam@gmail.com

Jair Alberto Tobón Coronado, ingeniero en Electrónica del Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, y magister en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Docente de tiempo completo de la Secretaría de Educación De Medellín. Actualmente es estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación, cohorte-8. Línea: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. E-mail: profejairt@gmail.com

Dora Inés Arroyave Giraldo, docente integral de Educación Especial del Instituto Superior de Especialización de Panamá. Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad Católica Luis Amigó. Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pinar del Rio-Cuba. Magister en Educación con énfasis en Procesos Curriculares de la Pontificia Universidad Javeriana. Coautora del Libro "Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo" de la UNESCO, 2003, y de los artículos "Encuentros y desencuentros entre espacio y currículo", Arquetipo, 2014 y "Competencias TIC del docente siglo XXI en educación superior", Espacios, 2018. "Percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencias/experiencias de la misión y visión de la USB-Medellín", El Ágora, 2016. Compiladora de la serie de los libros "Estudios Multirreferenciales Sobre Educación y Currículo", Editorial Bonaventuriana, 2019, 2020, 2021a y 2021b. Actualmente profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura, en la seccional Medellín. Líder de la línea de investigación Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo, directora del Grupo de Investigación ESINED (Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación). E-mail: dora.arroyave@usbmed.edu.co - diarroyave@hotmail.com



Universidad de San Buenaventura Coordinación Editorial Medellín San Benito, Carrera 56C N° 51-110, Medellín, Antioquia Tipografía: Latin Modern Roman Colombia 2022



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 quinto 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.







