

Marco orientador para la atención de adolescentes en la educación secundaria

SERIE: LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LAS ADOLESCENCIAS EN EL PERÚ



PEDAGOGÍA CENTRADA EN LOS ADOLESCENTES



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

unicef 
para cada infancia

Título de publicación

Pedagogía centrada en los adolescentes

Editado por:

Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N.° 193, San Borja
Lima 15021, Perú
Teléfono: 615-5800
www.minedu.gob.pe

Elaboración de contenidos

Juan Bosco Monroy

Diseño y diagramación

Luis Corcuera Silva

Corrección de estilo

Axel Torres Queija

Estudio realizado en el marco del
Proyecto “De Adolescentes”
de UNICEF y el Gobierno de Canadá.

©Ministerio de Educación, 2023

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso del Ministerio de Educación.

Impreso en Perú / Printed in Peru

PEDAGOGÍA CENTRADA EN LOS ADOLESCENTES

Juan Bosco Monroy

Índice

1. El sistema educativo como un hecho social	7
2. Un paradigma educativo en continua reformulación	9
3. Construcción de aprendizajes profundos	20
4. Ejercicio de otras prácticas pedagógicas	31
5. Construcción de una sociedad plural, con equidad e igualdad	45
Anexo: Algunos desafíos pedagógicos que surgen para arreglos institucionales y para los soportes y procesos en las instituciones educativas	54

Introducción

Esta propuesta pedagógica se inscribe como parte del proceso **“Hacia una política de educación de adolescentes”**, vivido y elaborado por el Ministerio de Educación en el periodo 2017-2020. Este forma parte del **Marco orientador de la educación de adolescentes** que “expresa la visión de país sobre el sentido y finalidad de la educación de adolescentes que oriente las decisiones en las distintas instancias de gestión educativa” (Minedu, 2019 p. 45).

El proceso se basa en los documentos Características, necesidades y potencialidades propias de las tareas de las adolescencias peruanas (Pease, 2019) y Desafíos y demandas del contexto a la educación de adolescentes (Boggio, 2019).

La propuesta forma parte del proceso que viene impulsando el Ministerio de Educación desde inicios del 2018, tomando en cuenta y recogiendo los diversos elementos que se han trabajado: competencias, aprendizajes priorizados, finalidades, convivencia escolar, construcción curricular, etc.

Aquí encontramos su genealogía que, como dice Bloch, “trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas” (Bloch, 1984, p. XX) o, como afirma Foucault (1984), nos lleva al recorrido histórico de su formación, a dar seguimiento, incluso, a las figuras extrañas que la han conformado.

La propuesta, entonces, parte de la doble pertinencia que señala el marco orientador: 1) SUJETO: características, necesidades y potencialidades propias de las tareas de las adolescencias peruanas; y 2) CONTEXTO: desafíos y demandas del contexto de la educación de adolescentes. Esta es la base desde la que se construye la propuesta, tratando de ofrecer respuestas que sean significativas respecto a estos dos elementos, buscando ofrecer aportes para el desarrollo de los procesos concretos que se llevan adelante en las instituciones educativas.

En ese sentido, se presenta una propuesta pedagógica para trabajar desde las adolescencias, no para las adolescencias. Se reconoce a los y las adolescentes como sujetos y no como destinatarios del proceso educativo. También se busca trabajar desde “las adolescencias”, no desde la adolescencia, ya que se reconoce y valora la diversidad y pluralidad de procesos adolescentes que existen en el Perú debido a la variedad de contextos sociales y culturales que existen.

Es una propuesta porque presenta elementos fundamentales y significativos para expresar “la visión de país sobre el sentido y finalidad de la educación de adolescentes”, pero no es un manual o una ley que se debe aplicar al pie de la letra como un recetario, sino que busca orientar “las decisiones en las distintas instancias de gestión educativa” en un marco de libertad y creatividad en la toma de decisiones sobre “condiciones críticas desde una perspectiva de autonomía escolar creciente”, como indica el documento del marco orientador.

Si queremos definir “pedagogía”, encontraremos definiciones distintas (Etecé, 2020), aunque con elementos comunes. Recogiendo los elementos que nos parecen más significativos, la comprendemos como un:

[...] conjunto de saberes desarrollados de manera social que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de sus dimensiones, ofreciendo el contenido suficiente para planificar, evaluar y ejecutar los procesos de construcción del aprendizaje con base en ciertos pilares como principios, métodos, prácticas, maneras de pensar, modelos, perspectivas y enfoques, para ayudar a la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto dentro del proceso de construir el sistema social.

Es importante insistir en que la pedagogía es el mismo proceso dinámico en el que se da la construcción del aprendizaje, el sujeto y el sistema social. No deben ser vistos como elementos estáticos y separados unos de otros, sino integrados en la dinámica del proceso de interacción.

I. El sistema educativo como un hecho social.

Jamás pude admitir la mixtificación de que la educación es un quehacer neutral. Yo pienso lo contrario, que la educación es siempre un quehacer político [...] No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que esta es un acto político en sí misma (Paulo Freire, 1978).

Se presenta la educación como hecho social, proceso creado por las sociedades que conduce a que las generaciones más jóvenes se apropien de las herramientas culturales que les permitirán, progresivamente, integrarse e ir construyendo un lugar para sí mismos en el diseño de estas sociedades (Bazdresch, 2000). Es el efecto reproductivo de la educación, que mira a reproducir y mantener un determinado modo de operar culturalmente (Bourdieu, 2001).

De hecho, históricamente el sistema educativo nace de arriba hacia abajo y con una finalidad clara: que las élites sigan siendo élites.

Desde el inicio se trata de la transmisión de la herencia cultural de los chamanes, curanderos o hechiceros, considerados los “educadores” que auxiliaban en la interpretación de la vida. Se trata de la elaboración del imaginario, confiada a personas especializadas que garantizaban una cierta coherencia y hegemonía simbólica, además de ejercer un control social.

La sociedad griega, aunque nos ofrece el método socrático = mayéutica, estaba estrictamente jerarquizada. La educación era exclusiva para las élites. Se presentaba una distinción entre el “decir” (arte de la política) y el “hacer” (arte militar), como lo que debe aprender todo gobernante. Hacia el siglo VI a. C. surgió la escuela del alfabeto como primera escuela pública de escritura y gramática abierta a todos.

Sin embargo, las mujeres y los esclavos, que no eran considerados ciudadanos con derechos, quedaban al margen de la educación.

En la Edad Media, la educación era concebida como instrumento para la salvación del alma y obtención de la vida eterna. Se trata de una visión pedagógica fundamentada en el teocentrismo. Aparecen las escuelas monacales para el clero y la nobleza para interpretar los textos sagrados, preservar los principios religiosos, combatir la herejía y convertir a los infieles. Es una educación como preparación para el futuro (otra vida).

Hacia el siglo XI, con el feudalismo, la condición de los hombres era determinada por su relación con la tierra: propietarios o siervos. Aparecieron las escuelas seculares, de enseñanza no religiosa, para las necesidades de la nueva clase social: leer, escribir y calcular, artesanía.



El sistema educativo como tal, además, aparece cuando las condiciones sociales, económicas y políticas, y la cultura subyacente generada por el modelo capitalista, transforman el modelo familiar. La familia extensa premoderna era la célula básica de la sociedad, ya que era la unidad básica de producción y consumo encargada de satisfacer las necesidades principales del individuo.

A partir de la sociedad industrial, la sociedad ya no se construye desde la familia, sino desde el individuo. El Estado y la industria asumen muchas de las funciones de la familia y aparece el sistema educativo.

La educación es una práctica que también puede ayudar a una resignificación de las ideas y relaciones sociales. Desde esa perspectiva, se apunta a otra finalidad de la educación, que es su contribución a la modificación de la sociedad.

El acto educativo debe contener la transmisión de lo que somos y, al mismo tiempo, de lo que queremos llegar a ser (la educación como desarrollo de la autonomía del sujeto). Las personas aprenden mediante un proceso reflexivo y crítico que les permite construir una mejor sociedad.

Esto lleva a replantearnos las relaciones de la educación con la dimensión sociopolítica. La educación no está al margen del contexto histórico en el que se desarrolla. Existe una estrecha interrelación entre las formas en que producimos y consumimos los bienes, y el horizonte de significado que alimenta la vida.

1.1. Intencionalidad educativa

Si queremos una sociedad democrática, participativa y equitativa, debemos formar sujetos reflexivos, democráticos, solidarios y respetuosos de la diversidad. Esto requiere una relación pedagógica y una organización escolar distintas a las actuales, un currículo diferente.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016), “el currículo expresa el conjunto de nuestra intencionalidad educativa” (p. xx). Nos corresponde reflexionar respecto a los elementos que están en un enfoque curricular.

- ¿Qué clase de sociedad queremos?
- ¿Qué clase de sujetos deben habitar y construir esa sociedad?
- ¿Qué deben aprender aquellos que habitarán esa sociedad para contribuir a su funcionamiento y mejora?
- ¿Cómo lo aprenden?

La educación debe favorecer procesos de construcción de identidades personales y sociales capaces de ser sujetos de su propia vida, autónomos y solidarios, actores sociales que se comprometan con la transformación de la realidad y la construcción de una nueva ciudadanía en el ámbito local y global.

En este sentido, las instituciones educativas tienen las siguientes dos alternativas:

- Reforzar y mantener el sistema vigente
- Analizar críticamente y ayudar a la transformación del sistema vigente

Esta dimensión política de la educación debe hacerse consciente e intencional. El desafío de toda institución educativa es convertirse en propulsora de procesos de democratización y participación. ¿Cuál es nuestra intencionalidad educativa? Cuando educamos, ¿para qué educamos? ¿Somos ciudadanos o consumidores?

En la búsqueda de respuestas a estos desafíos, a lo largo del proceso se han identificado las finalidades y sentidos de la educación de adolescentes: aprender a aprender, capacidad transformadora de la diversidad de adolescentes, desarrollo ciudadano y desarrollo de las identidades, proyecto de vida. De ahí también se desprenden los aprendizajes priorizados por los que se ha optado.

II. Un paradigma educativo en continua reformulación

*Los bancos anclaron a los estudiantes.
El frente del salón de clases ancló al maestro.
Los libros de texto anclaron el contenido.
Las calificaciones anclaron la atención de los alumnos y familias.
Enseñar lo mismo, cada año y del mismo modo, ancló el concepto de lo que es un maestro (David Warlick, 2007).*

El marco orientador busca incidir en un cambio de paradigma en la educación de adolescentes. Se busca transitar de un paradigma de transmisión basado en la repetición de contenidos, en la obediencia al docente y enfocado en el éxito personal, a un paradigma socioconstructivo basado en una nueva relación entre docente y estudiantes, con respeto y valoración de los adolescentes, que ayuda a la construcción de aprendizajes profundos y que tiene como fin último aportar a la construcción de una sociedad plural, con equidad e igualdad.

El cambio de culturas escolares implica un cambio de paradigma, cambiar el carácter histórico de las prácticas y rutinas escolares que se han configurado en el tiempo y subsisten, sedimentadas, en los múltiples rostros de la realidad escolar.

La cultura escolar está constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas, formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos adoptados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas.

Schein la presenta como:

[...] un patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y, por lo tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas (Schein, 2004, p.).

El fenómeno de la globalización suscita nuevos problemas sociales, económicos, políticos e ideológicos. El denominador común es la conciencia de lo que hay de radicalmente nuevo en el actual momento histórico. No existen modelos o soluciones prefabricados capaces de responder a los desafíos del presente.



Precisamente aquí se introduce el concepto de “paradigma”. Etimológicamente, este concepto significa modelo o ejemplo al cual poder referirse en una determinada situación. Podríamos traducirlo como “modelo de interpretación”. Se presenta como el marco conceptual, ampliamente aceptado por la comunidad en un determinado momento, que permite la generalización de ciertos resultados y ofrece una explicación coherente, dando lugar a la formulación de una “teoría” capaz de orientar hacia la investigación y conservar un tranquilo desarrollo. Se trata de “toda una constelación de convicciones, valores, modos de comportamiento, etc., compartidos por los miembros de una determinada comunidad” (Kuhn, 1972).

El campo de la educación podrá cambiar cuando los “problemas” o “temas” nuevos sean pensados en el ámbito de una lógica diferente, porque en ellos emergen desequilibrios en la cosmovisión acostumbrada. El reto es cómo pensarlos de otra forma y cómo integrarlos en una cosmovisión diversa.

Un paradigma, entonces, es un conjunto de conceptos, creencias, valores y actitudes propios de un determinado grupo humano, en un determinado contexto, que le sirven de modelo para interpretar y organizar toda la información recibida y para orientar la práctica, todo esto para que tenga sentido.

Un paradigma se construye desde cuatro fuentes principales:

- Conocimientos disponibles
- Prácticas habituales
- Experiencias significativas
- Condiciones reales

Un determinado grupo humano en un determinado contexto, con conocimientos disponibles, prácticas habituales, experiencias significativas y condiciones reales, todos comunes, va generando una manera más o menos común y constante de interpretar y organizar la realidad, y orientar su práctica en relación con ella para encontrarle o darle sentido.

Ese paradigma se mantiene hasta que los cambios en los cuatro elementos nuevos —conocimientos disponibles, nuevas prácticas, experiencias significativas y condiciones reales— provocan una crisis en el paradigma común y constante.

El paradigma vigente llega a determinar nuestra percepción de la realidad. No existe una percepción neutra, objetiva o verdadera de los fenómenos, sino que la percepción se ve teñida, enmarcada, tamizada por el paradigma en turno.

Los trabajos de Pease y Boggio nos muestran que estos elementos ya cambiaron profundamente y también nos muestran que han cambiado las condiciones reales en las que se realiza el proceso de construcción del aprendizaje. Esto implica la necesidad de cambiar el paradigma educativo para que desencadene una práctica pedagógica con sentido.

El sistema educativo se construyó de una manera vertical y centralizada, asumiendo la necesidad de homogeneidad para la construcción de una identidad nacional común. El Perú está en proceso de construcción de una sociedad más informada, democrática, plural e incluyente, para la cual resulta incompatible el diseño original del sistema educativo centralizado, homogeneizante y vertical. Necesita una educación que respete y estimule la diversidad de cada región y cultura en el mosaico que somos como nación.

Un sistema de baja complejidad en el modelo de Morin del pensamiento complejo coincide precisamente con nuestro sistema educativo: una organización vertical, piramidal, centrada en el control, con poca flexibilidad, con casi nula posibilidad de disenso, y de participación y expresión de las ideas distintas, con énfasis en el programa y no en la estrategia (López, 2016).

El mundo para el que hay que formar y las mismas características de las y los adolescentes reclaman una educación diferente que surja de una organización estructuralmente policéntrica, horizontal, democrática, flexible, con espacios para la expresión de las ideas distintas y los disensos, y con un enfoque en la estrategia más que en el programa.

En el texto de Pease (2019) se insiste en el hecho de que la educación desde los enfoques transmisionistas y docente-centrados no responden a las capacidades cognitivas de los adolescentes. Conciben al alumno como un sujeto pasivo, que aprende de manera mecanicista y puramente asociativa, y cuya mente debe ser llenada de información —ver el estudio de María Elena Pease Dreibelbis (2018), para una discusión sobre la transición del paradigma transmisionista al socioconstructivista en el Perú y en la formación docente—. Estos enfoques, señala, generaron una persistente desconexión de los sujetos respecto a los fines y funciones de la educación.

Estudios internacionales (Cullingford, 2005) y nacionales (Guerrero et al., 2016) respecto a las y los adolescentes muestran que con esos enfoques no logran identificar la utilidad de la escuela, su propósito en sus vidas y el valor que pueda tener para ellos; es vista solo como una preparación “para después”, como una etapa que sirve principalmente para poder ir a la universidad. De esta manera, la educación no está conectada con nada importante de su vida presente.

Este cambio de paradigma transmisionista a socioconstructivista implica dejar de ver la escuela como el lugar donde se dictan cursos para verla como la comunidad educativa que se construye como un espacio de madurez personal integral en socialización. Debemos dejar de verla como la adquisición de conocimientos dictados en vista del aprendizaje individual para verla como un espacio de auto y coformación experiencial; dejar de verla como la suma de momentos aislados e inconexos para verla y vivirla como procesos dinámicos e integrales.

► 2.1 La lógica del paradigma

En ese sentido, planteamos la reformulación del paradigma educativo en las siguientes cinco dimensiones:

- Centrado en una nueva relación docente - estudiante desde el protagonismo del estudiante
- Avanzando en espiral, en colaboración con otros hacia la construcción de aprendizajes profundos para descubrir sentidos
- Vinculando aprendizaje, contexto y acción
- Mediante el ejercicio de otras prácticas pedagógicas, entendidas como acompañamiento de la diversidad para desarrollar el pensamiento crítico de sujetos éticos en libertad y autonomía
- Para aportar en la construcción de una sociedad plural, con equidad e igualdad desde una perspectiva ética y ciudadana, enfrentando los cambios sociales y manejando la incertidumbre

2.1.1 Una nueva relación desde los sujetos protagónicos

El énfasis estriba en la posibilidad conjunta de establecer espacios donde todos aprendan y se desarrollen a partir de sí mismos y la relación con los demás, desde formas flexibles y democráticas de interacción (Vargas, 2000).

El proceso pedagógico de construcción del conocimiento es relacional. En él, la relación que se entabla, las relaciones y los vínculos, son lo más importante.



Paulo Freire (Freire, 1974) contrapone la Educación como práctica de la libertad frente a una Pedagogía del dominante, fundamentada, como él dice, en una concepción bancaria. En esta pedagogía dominadora y colonizadora:

- El educando es pasivo, objeto de recepción paternalista.
- Los educandos son “vasijas” a ser llenadas.
- El sujeto es el educador —el educador deposita “comunicados” que los educandos reciben, memorizan y repiten—.
- La relación es vertical —el saber es dado de arriba para abajo y de forma autoritaria—.
- Predomina el discurso. Hay una práctica verbalista, dirigida a la transmisión y evaluación de conocimientos abstractos.
- Se busca la conservación de la ingenuidad del oprimido —se acostumbra y acomoda al mundo conocido—.

Es una educación ejercida como una práctica de la dominación.

En la misma perspectiva, Carl Rogers trabaja el “aprendizaje centrado en la persona” (Rogers, 1961). Nos dice que es más que una acumulación de hechos y provoca en el educando una modificación en el comportamiento, la orientación futura que escoge o en sus actitudes y personalidad. Por eso, el aprendizaje no se limita a un aumento de conocimientos, sino que penetra profundamente en todas las parcelas de su existencia.

El profesor es visto como facilitador, forma parte del grupo y no está por encima del educando. Además, se subraya el aspecto interrelacional del aprendizaje, es decir, el profesor observa las relaciones interpersonales e intergrupales.

En la misma dirección encontramos a Dussel (2009), que plantea una pedagogía liberadora desde la “filosofía del otro” en un contexto de opresión en América Latina, para transformar las relaciones sociales de poder, e incluso a Vygotski y su pensamiento sobre “el otro social”, y la relación del aprendizaje con la realidad y el contexto.

En este proceso pedagógico relacional, entonces, el “otro/a” es el protagonista de su propio destino, por lo que se requiere un proceso centrado en la alumna y el alumno, no directivo, centrado en la persona más que en el déficit, y orientado al desarrollo de competencias.

Es fundamental tomar conciencia de la trascendencia de estar con la/el “otro/a”. Aceptarlo como sujeto trae consecuencias serias para el proceso pedagógico, ya que:

- El sujeto escoge y decide su propio destino.
- El sujeto señala el ritmo del proceso.
- El sujeto está marcado por su propia historia.
- El sujeto tiene su propio estilo.
- El sujeto tiene su propio tono y su propia melodía.

Si no, no es sujeto de su proceso.

Esto nos obliga a replantearnos nuestro rol docente desde la pregunta: ¿Quién soy para saber lo que es mejor para el otro/a? Cuando yo me siento con la capacidad o el poder para definir e imponer lo que es bien o mal para el otro/a, me estoy queriendo convertir, aunque sea inconscientemente, en dueño del otro/a; lo/a veo como mi posesión y asumo una postura y una relación directiva, intervencionista y dominadora.

Es la exigencia de reconocer a las otras y los otros como sujetos, como legítimamente otros/as. Esto implica aceptar su derecho a la diferencia, a no ser como yo o como yo quisiera, implica renunciar a querer decidir y manejar la vida de los demás. Por eso es mejor contemplarnos y actuar como acompañantes y no como formadores. Yo no le doy forma a nadie; yo no puedo darle a nadie la forma que yo quiero. La otra o el otro es dueño y sujeto de su vida.

Este reconocimiento de que cada persona es sujeto del propio aprendizaje implica el reconocimiento de todas sus consecuencias, su personalidad, historia personal, características cognitivas, sus impulsores internos no conscientes, las características del sistema nervioso central y su estado funcional actual. Por eso es imposible uniformizar los procesos pedagógicos de construcción del conocimiento.

Los sujetos están marcados por su propia historia y sus propios estilos de vida y aprendizaje, por lo que los ritmos, caminos y resultados del proceso no se pueden determinar de antemano, y las y los docentes no pueden imponer su propio ritmo y estilo al proceso; simplemente lo ofrecen como una de las posibilidades.

La estructuración del sujeto (Arias, 1997) implica que la persona:

- asume un carácter activo, transformador, creativo;
- emprende una tarea con determinado nivel de complejidad de una manera voluntaria, intencional, con alto nivel de conciencia y responsabilidad respecto a su papel, y con relación a sí mismo, a procesos sociales o a la sociedad como un todo.

Si, además, queremos que este sujeto sea protagonista; el protagonismo implica un accionar y una actitud que abre un espacio a la participación ciudadana para la acción y la toma de decisiones de manera amplia, flexible y colectiva.

Construir el protagonismo equivale a asegurar que todas y todos, y cada uno de las/os participantes, logren desempeñarse en el curso de las relaciones sociales y personales, con conciencia y responsabilidad de su actuación y de la trascendencia de sus acciones; con la necesaria capacidad de decisión y elección a partir del consenso de intereses.

El protagonismo expresa el nivel de dominio que los sujetos alcanzan sobre los procesos y situaciones en que están involucrados y requiere de un proceso de desarrollo en el curso de la interacción sociocultural que se produce en la actividad humana. Necesita el marco adecuado donde los sujetos puedan establecer el análisis, valoración y confrontación significativa respecto a la actividad misma, la interacción colectiva y el rol personal en ella, así como sus repercusiones.

Por eso, el desarrollo de sujetos protagónicos presupone el desenvolvimiento de:

- 1) la identificación y el autorreconocimiento en el marco sociocultural de referencia;
- 2) la responsabilidad con el devenir sociocultural;
- 3) la intencionalidad en la participación;
- 4) la orientación al desarrollo como finalidad;
- 5) el autoconocimiento y autorregulación para incidir conscientemente en la transformación personal y colectiva.

Lo que decimos del sujeto y del sujeto protagónico, en este caso, queda confirmado por las adolescencias múltiples y diversas que encontramos en el Perú. Esto significa reconocerlos como protagonistas de su propio destino y, por lo tanto, caminar con ellos en procesos pedagógicos centrados en las alumnas y los alumnos, no directivos.



Los procesos deben estar centrados en la persona más que en el déficit, orientados al desarrollo de competencias y en los que la relación que se entabla es lo más importante. Esto exige cambiar la visión sobre las y los adolescentes. Como dice Pease (2019), nos hemos manejado con una representación de la adolescencia desde visiones, problemáticas, definiciones, abordajes y soluciones de otros contextos que responden a la realidad del país y que, además, ofrecen una imagen devaluante de ellos; adolescentes en permanente conflicto, dominados por sus hormonas y constantemente deprimidos y orientados hacia el futuro que esperamos de ellos y no al presente, teniendo en cuenta lo que son. Por eso no logran identificar el propósito de la escuela, a la que ven como “para después”, “para asistir a la universidad”.

Los estudios presentados por Pease y Boggio nos indican claramente que necesitamos educar a las y los adolescentes en sí mismos y para el presente, en un contexto de aprendizaje que los acoja de manera íntegra, y trabaje con ellas/os en la gestión de todos los cambios simultáneos que enfrentan.

Se requiere una educación centrada en los procesos de atribución de sentido para manejar la complejidad y capacidad de discernimiento de la incertidumbre en un horizonte de futuro que coincida con lo que desean y sueñan, y con un proyecto de país. Esto implica desarrollar en las y los adolescentes competencias genéricas y transversales, aprender a aprender, y poner en relieve las trayectorias personales de aprendizaje, y la diversidad de recorridos sociales y educativos, tomando en cuenta la tendencia creciente hacia la personalización del aprendizaje.

En este sentido, el diseño curricular es solamente un “mapa”, no una “camisa de fuerza”. Nos ayuda a saber dónde estamos, a dónde queremos ir y cuáles son los posibles caminos por transitar. Nos ofrece solamente un marco de referencia para movernos.

2.1.2 Desde la centralidad del vínculo

El cuerpo es nuestra manera original de ser y nos indica, por lo mismo, el modo de vivir. Somos vínculo, “somos ombligo y somos garganta...”, somos parte de otro del que hemos sido separados, somos pertenencia a otro (ombligo) y somos irrevocablemente de la naturaleza. Respiramos, comemos y nos comunicamos por el lenguaje (garganta). Así, el otro y el mundo no son nunca objetos de nuestro saber absoluto porque “somos de él”, “estamos en él” (Monroy, 2014).

Hace años, una campesina me decía: “Todos los días, cuando te bañes, tócate el ombligo... porque tu ombligo te recuerda que no viniste solo al mundo, que no apareciste de la nada, sino que viniste unido a alguien, vinculado a alguien... Pero tu ombligo también te recuerda que ese vínculo se cortó...” Y agregaba: “Ese es nuestro reto en la vida: aprender a vivir unidos y separados; sino, la vida no es feliz...”.

Unidos pero autónomos, independientes, sin estar sometidos y sin someter, sin depender ni hacer dependientes... Debemos estar separados pero unidos, sino la vida tampoco será feliz... Debemos ser libres, pero no solitarios; independientes, pero no aislados; autónomos, pero no encerrados en nosotros mismos... Esta es la experiencia fundamental del ser humano, la del vínculo... Aprender a vivir desde el ombligo.

Ericksson ya nos recordaba que en todas las etapas del desarrollo se presentan una crisis psicosocial, unas relaciones significativas y unas modalidades psicosociales. De ahí nacen unas virtudes psicosociales a desarrollar o unas posibles mal adaptaciones (como se citó en Papalia, 1992). Vygotski insiste en la importancia de la dimensión histórico-social de los procesos de desarrollo de la personalidad al señalar que todo lo que existe en las funciones psíquicas superiores alguna vez fue externo porque fue social. Solo la interacción social permite desarrollar atributos y características que son resultado de la evolución sistemática de la humanidad (Domínguez, 2006).

Como indicamos, el cuerpo es nuestra manera original de ser y nos indica el modo de vivir. Esta experiencia se da desde el momento en que el ser humano viene a la existencia y lo acompaña durante toda la vida, marcando sus modos de ser y relacionarse. No son etapas cancelatorias en una sucesión lineal, sino modos de vivir y relacionarse permanentemente, en espiral, con idas y venidas, cada uno con sus posibilidades y trampas que vuelven a alejar del cuerpo y de la percepción para caer, de nuevo, en la absolutización de creaciones irreales como la única realidad. Es creer que nuestras fantasías y percepciones se identifican con la realidad y no aceptar que son percepciones e interpretaciones propias; es absolutizar lo nuestro como una posibilidad de verdad cayendo en el dogmatismo intransigente. Así, desde el primer momento de nuestra vida, los vínculos que entablamos son los que permiten o dificultan nuestro desarrollo y el de los demás posibilitan, al mismo tiempo, nuestra felicidad y la de otros.

Todo el resto de nuestro desarrollo humano se procesa en esta misma dirección: nuestros juegos, aprendizajes, desarrollo motor, todo nos lleva en esta dirección de la heteronomía/ autonomía, como lo plantea Kohlberg.

La construcción de un vínculo psicológico requiere de una convivencia que nos permita conocer al otro (Mena, Bugueno y Valdes, 2008). El vínculo implica un componente cognitivo; por ello, necesitamos tener suficientes experiencias con el otro como para tener algún conocimiento de su vida. También implica un componente afectivo: los sentimientos que vamos formando hacia ese otro con el que nos encontramos con frecuencia. El extrañamiento puede llegar a ser un “entrañamiento”, alguien que nos resulta entrañable, que está incorporado en nuestro interior. El extrañamiento nos resulta agradable o desagradable, atractivo o repulsivo, confiable o temible. Sobre esa polaridad afectiva elemental, nuestros sucesivos encuentros con esa persona irán tejiendo la trama de nuestros afectos hacia ella.

Para construir un vínculo duradero con otro, necesitamos tener una representación interna de ella o él, una imagen de cómo es y actúa, qué siente y piensa. Necesitamos tener en cuenta cómo este otro actúa, siente y piensa en relación con nosotros. Nuestra representación del otro incluye una representación de cómo el otro nos representa.

Un maestro que “ve con buenos ojos” a un chico etiquetado por sus colegas como mal alumno, que le hace saber que espera buenas cosas de él, logrará no solo que ese estudiante tenga una buena imagen del maestro; también lo estará ayudando a crear una nueva imagen de sí mismo, producirá un nuevo aspecto del “yo” de ese chico. Este vínculo permite al alumno ser alguien más que “el mal alumno”; ahora es también “alguien de quien se espera algo bueno”.

Las y dos docentes pueden reafirmar y potenciar las formas aprendidas de relación, o bien pueden desafiarlas y favorecer su reconstrucción. El docente puede reproducir el estilo que los alumnos tuvieron en la infancia, favoreciendo que el adolescente desarrolle la certeza de que así son las relaciones —sean estas gratificantes o dañinas—, o bien mostrar una alternativa, desafiando la reconstrucción de la visión yo-tú que el adolescente se había formado.

Winnicott nos recuerda que la escuela es un espacio donde el adolescente desarrolla vínculos significativos, por lo que puede proporcionar oportunidades para una profunda relación personal con los miembros del personal y otros adolescentes, así como un marco tolerante, pero estable, en el que es posible vivir las experiencias a fondo. De igual modo, ofrece múltiples oportunidades para corregir, desarrollar y/o fortalecer la vivencia inicial de vínculos nutritivos.

Los adolescentes que no han contado con experiencias de relaciones muy satisfactorias encuentran en los profesores una invaluable oportunidad para vivenciar una relación que les brinde un sostén estable y confiable que, junto con dar satisfacción a sus necesidades relacionadas con el desarrollo integral del estudiante, vaya fomentando su autonomía (Mejía, 2008).



Por eso, las y los docentes debemos tomar conciencia de que el aprendizaje es un fenómeno social que se construye en un contexto emocional particular, así como comprender que un/a maestro/o “suficientemente bueno” no solo enseña, sino que lo hace en el marco de una relación personal y grupal.

Esto implica que existen ambientes y estilos de relación que favorecen el aprendizaje, pero también otros que lo obstaculizan e incluso lo inhiben. La o el estudiante no solo recibe aprendizaje cognoscitivo en la escuela, sino que avanza en su proceso de formación bajo formas específicas de establecer vínculos, de relacionarse con los profesores, el personal directivo, el cuerpo administrativo, y con sus propios compañeros y compañeras.

La mayor parte de la información estudiada y aprendida en las aulas se olvida, en la medida en que no es utilizada en la vida diaria, pero estos otros aprendizajes de socialización permanecen allí, sedimentados en el/la alumno/a. Se constituyen como patrones de conducta que forman y estructuran su personalidad. El/la profesor/a propicia en sus estudiantes el aprendizaje de determinados vínculos.

Por esto, la manera de ser del profesor/a y de conducir la clase cobra una importancia especial no solo en función de los aprendizajes académicos que registre en los programas, sino principalmente por el proceso de socialización que registra el/la alumno/a mediante las relaciones vinculares que practique en el aula y la escuela.

La acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones en clase, es decir, debe proyectarse en las relaciones hacia la sociedad.

Si la o el docente practica un “natural” vínculo de dependencia (piensa que es natural que el/la alumno/a dependa de él porque sabe más y para eso está allí, para enseñar a los que no saben), entonces está transmitiendo un mensaje: “saber es poder”, “yo sé más que tú; yo tengo más poder que tú”, y nulifica la capacidad del alumno.

El reto para la profesora o el profesor es romper ese círculo: dar el paso a una postura en la que no se angustie ni pierda su seguridad al permitir que se generen relaciones con vínculos de autoridad significativos y horizontales más que verticales y, de esta manera, abandone las gratificaciones narcisistas que recibe de alumnos dóciles y domesticados.

En las escuelas existen varios tipos de docentes que, según sus rasgos de personalidad y calidad profesional, crean y propician diversos tipos de vínculos (Allidiere, 2004).

Docente padre/ madre	<p>“Apapachador”, engreidor, cariñoso, declarativo, verbalista, informado, involucrado y propiciatorio. Es decir, es el que oye, guía, decide sutilmente sin transgredir. Es afable, optimista, confiado, pasivo.</p> <p>Su carácter oral manifiesto, pues fue suficientemente gratificado en su infancia, hace de él un docente que crea vínculos de dependencia y cooperación, casi nunca de competencia.</p>
Docente tirano	<p>Es inflexible y tiene una fijación que pide un orden exagerado. Es parsimonioso y ritual, terco y detallista, meticuloso. No permite intromisiones. Es avaro, cruel, hostil y malicioso, inaccesible. Solo confía en contadas personas. Es conservador.</p> <p>Siempre establece vínculos de competencia. Los alumnos no son sus iguales nunca; nadie lo alcanza. Hace que sus estudiantes sean siempre dependientes, explotados, ya sea explícita o encubiertamente.</p>
Docente distante	<p>Es imperturbable, sapientísimo (según él), inabordable, no cruel ni afable, fríamente justo, tecnocrático, light, eficiente.</p> <p>Solo crea vínculos de competencia o cooperación leve. Los procesos de transferencia le aterran, y no se compromete con nadie ni con nada. Tampoco se involucra, sino solo en lo justo. Excluye de su proceso docente lo familiar, afectuoso o cotidiano. Es práctico, claro, sintético, frío y, desde luego, no amoroso.</p>
Docente deseable	<p>Es un ser afectuoso, consciente y responsable, flexible y enterado, experimentado y que sabe lo que hace. Trabaja con lo que ha vivido. Se involucra responsablemente con sus alumnos. Es amoroso y firme, investigador, intuitivo, capaz de manejar sus vínculos con sus compañeros de profesión, la institución y sus alumnos. En la mayoría de los casos, genera vínculos de cooperación. Si se equivoca, se rectifica. Evita lo ritual.</p>

Uno de los fenómenos sobresaliente de los últimos años lo constituye la expresión en los diferentes países del mundo, de distinta organización social y política, y de movimientos masivos de protesta estudiantil. Estos tienen características distintas en cada ciudad en que surgen. Revelan desencadenantes concretos que no pueden ser entendidos, sino sobre un plano social y político, y con referencia a las características específicas de este sistema social, pero encierran también un nivel de protesta contra la forma en que se lleva a cabo la enseñanza.

Esta protesta se da también en lugares y países desarrollados con formas organizativas, que por lo menos en lo externo se nutren mejorando bibliotecas, ampliando becas, incrementando sistemas de confort y laboratorios, acumulando modernidad, tecnología, racionalidad... ¿Por qué, entonces, la protesta? ¿No será que la protesta está apuntando a algo más profundo y sustancial del sistema educativo? ¿En qué medida definir el mejoramiento del sistema educativo solo por la acumulación de tales metas sigue ocultando aspectos fundamentales de la interacción entre los que enseñan y los que aprenden, que debiera ser esclarecido?

Es necesario abrir los ojos desde la perspectiva de los vínculos y el desarrollo de agentes libres al carácter represivo de la educación, en tanto está basada, o ha estado basada, en una selección



exclusiva de alternativas por parte del docente en el salón de clases y en el carácter agresivo de la relación maestro-alumno.

La transformación educativa, especialmente de adolescentes, no es sinónimo de tecnocracia, ya que ninguna reforma meramente planteada sobre los términos de una tecnología pedagógica puede ser lícitamente considerada un cambio. Necesitamos plantear la perspectiva de la persona, de su desarrollo emocional, de su aprendizaje de vínculos y su desarrollo humano en una sociedad democrática que busca la vida buena para todas y todos.

El miedo del maestro se mezcla con una comprensible necesidad de ser admirado y de sentirse superior. Idealmente, un/a maestro/a debería minimizar la distancia entre ella o él y sus alumnos. Debería alentarlos a no necesitar de él con el tiempo, o aun inmediatamente. Pero hasta un maestro más o menos consciente puede verse tironeado entre la necesidad de dar y de retener, entre el deseo de liberar a sus estudiantes y de esclavizarlos. Si parafraseamos a Winnicott, sería vivir con nuestros/as alumnos/as el proceso de la ilusión-desilusión, de la ilusión de llevar al alumno a la capacidad de “estar solo”.

Más desalentador que este enfoque de la educación es el hecho de que las y los estudiantes lo acepten; es la señal de lo que muchas veces van aprendiendo en estos once años. Si no cambiamos nuestra manera de vincularnos con ellos, van a olvidar su álgebra, tendrán una idea irreparablemente vaga de química y física, llegarán a temer y odiar la literatura, escribirán mal, pero sabrán obedecer órdenes. Por lo tanto, la escuela equivaldría a un curso de once años de cómo ser sumisos o dependientes.

Para cambiar esta situación, debemos tener el valor de enfrentar dos tipos de dificultades: primero, resistencia docente a abandonar la seguridad que da un vínculo definido verticalmente, la comodidad que deriva de situaciones que van desde la tranquilidad que da una clase “armada” y preparada rigurosamente en que el profesor impone el orden del pensamiento, hasta la comodidad que da el ser tratado a distancia, con “respeto”, o gratificaciones narcisistas derivadas de la admiración o sumisión de las/os alumnas/os. Tal vínculo dual fomenta una complementariedad entre profesores y alumnos.

Por eso, muchas veces, aun aquellos que más radicalmente se oponen a un sistema autoritario en otras esferas de la vida social, perpetúan en detalle el verticalismo y se resisten a sustituirlo por un vínculo simétrico de cooperación complementaria en que la autoridad no derive del rol, y donde la competencia por el rol y el poder que representa sea sustituida por una verdadera cooperación para crear “entre”.

El vínculo de dependencia está presente en el acto de enseñanza cuando este se vive y expresa en supuestos como:

- El profesor sabe más que el alumno.
- El profesor debe proteger al alumno de cometer errores.
- El profesor debe y puede juzgar al alumno.
- El profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno.
- El profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno.

El profesor puede pensar que sus intenciones son “buenas” (incluso podrían serlo a un nivel consciente). Puede pretender que el alumno desarrolle la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa, la promoción de la individualidad del alumno, su rescate como sujeto. Pero si en el fondo, y aun inconscientemente, entabla el vínculo pedagógico como una relación de dependencia, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse. Si no revisa los vínculos que propicia y los modifica, seguirá produciendo el mismo efecto.

El docente debe transformar la situación de aprendizaje a través de una sistemática crítica de los contenidos de su materia, de los métodos con que esos conocimientos son transmitidos y de los vínculos dentro de los cuales se realiza. Debe eliminar de la práctica educativa el desconocimiento, sometimiento e incapacidad, para practicar la libertad, creatividad y ejercicio de un liderazgo auténtico, donde el maestro renuncie al impulso de dominar a los otros como proyección de su propio sometimiento.

Esto implica también nueva relación ministerio- escuela/ director/a – docentes. Se necesitan nuevas relaciones y vínculos a todos los niveles.

Freire (1993) aboga por una escuela que defiende la elección democrática de los contenidos del currículo como parte de la democratización de la enseñanza. Apuesta por un modelo de escuela cuyo esquema curricular no sea propuesto por una ideología dominante y donde la diversidad cultural se constituya como un factor enriquecedor de la cultura.

La autogestión educativa obliga a innovar, a buscar modos de organización y aprendizaje nuevos. Además, parece indisolublemente ligada a la transformación de las relaciones de poder en otros sectores de la vida social (Baronnet, 2009).

Se trata de “autonomía educativa de los sujetos —autonomía docente, y aprendizaje y construcción de autonomía del educando—: es proceso, es llegar a ser” (Freire, 2004, p.), autonomía de la comunidad misma en la toma de decisiones en la escuela, y en la educación y los vínculos de esta con la comunidad.

En los trabajos de Pease y Boggio ya se insistía en la necesidad de reconocer y valorar la diversidad de recorridos sociales y educativos, las diversas trayectorias y espacios de aprendizaje. Así, por la autonomía y la pertinencia educativa se conjugan “la educación que se desarrolla fuera de los muros y la que dentro de ellos escapa a los mecanismos de reproducción” (Puiggrós, 1996).

Se trataría de lograr construir la escuela como centro de procesamiento del conjunto de aprendizajes no escolarizados desde las trayectorias de aprendizaje.





Construcción de aprendizajes profundos

Como señala Pease, uno de los problemas de los enfoques transmisionistas es la desconexión de las y los adolescentes con el sentido de la educación, ya que no logran identificar la utilidad de la escuela para sus vidas y el valor que pueda tener para ellos. La educación no está conectada con nada importante de su vida presente. Arguedas (1959) observaba que las y los docentes hacían padecer al alumnado por una práctica que privilegiaba la transmisión de conocimientos sin conexión. Esto provocaba la tortura de los estudiantes por aburrimiento y falta de sentido.

▶ 3.1 Para descubrir SENTIDOS

En su informe (2019), Barrientos nos recuerda que Elmore presenta a la adolescencia como un periodo en el cual los jóvenes se podrían mover libremente en diversas actividades y responsabilidades, para ir descubriendo y construyendo sus intereses y capacidades, a fin de construir su comprensión del mundo (Elmore, 2009).

Esto exige un sistema educativo centrado en el adolescente, flexible, y que ofrezca múltiples oportunidades y recorridos formativos. En la misma línea que Pease, se trata de una etapa de desarrollo en múltiples dimensiones y dominios para la construcción progresiva de toma decisiones sobre su vida. Barrientos también nos recuerda a Fullan cuando afirma que el aprendizaje profundo es bueno para todos, pero es especialmente efectivo para quienes están más desconectados de la escuela (Fullan, 2017). Este aprendizaje profundo se da cuando una persona es capaz de llevar lo aprendido en una situación a nuevas experiencias y aplicarlo en ellas. Esto es especialmente importante en un mundo en constante cambio, en el que se hacen necesarias las capacidades para enfrentar el cambio y la incertidumbre que permita aprender a aprender de manera continua y permanente.

Hoy es importante cambiar el núcleo pedagógico mediante la interacción y en la redefinición de los roles de docente - adolescente. En el paradigma instructivista, esta relación se da de manera jerárquica, autoritaria, teniendo al docente como la única fuente del contenido y poder. Se debe pasar a un núcleo pedagógico basado en relaciones horizontales de diálogo y aprendizaje. Esto es lo que permitirá la construcción de una nueva democracia.

La escuela tiende a perder significación en la vida actual. Cada vez tiene menor importancia en la socialización y aprendizaje, mientras que aparecen otros escenarios en los que estos procesos tienen mayor efecto hoy. La escuela va quedando con distancias cada vez mayores en la cultura de la vida.

Los sistemas educativos fueron contruidos en relación con escenarios sociales y políticos muy diferentes a los actuales y su desfase no puede producir sino crisis de sentido. Se educa para un mundo que no existe más, para empleos que colapsarán, para relaciones y representaciones sociales que no volverán (Astorga, 2012).

Frente a una crisis de sentido, no sirve la intervención en un factor aislado ni la mitificación de un solo componente, como sucede tantas veces con las TIC, menos la aplicación de recetas antiguas a conflictos nuevos. La escuela y cultura escolar aparecen atrapadas en sus propias contradicciones e impotentes para cumplir con la promesa que se les ha echado encima: aporte al desarrollo y al trabajo, contribución a la democracia y a la paz, inclusión social, promoción de ciudadanía, construcción de nuevos valores, etc.

Es necesario reconocer la naturaleza de la crisis de sentido y abrirse y valorar —no generar resistencia ni competencia— otros escenarios de aprendizaje, escenarios que no son de ahora, pero cuya influencia en el presente es diametralmente superior a la del pasado. Finalmente, el aprendizaje es un proceso de humanos, no un lugar físico.

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), de 2002, menciona con claridad que el aprendizaje no se produce solo en la escuela. Los ámbitos y tiempos de aprendizaje son cada vez más numerosos y la educación escolar no puede atender todas las demandas de aprendizaje por sí sola". Ospina (2012) subraya que el aprendizaje está en todas partes y para todo el mundo, y para todos los gustos y necesidades; penetra todas las actividades sociales y, por lo tanto, todos los tiempos en los que dividimos nuestro día. El aprendizaje informal nos acompaña toda la vida, sin clases ni maestros ni exámenes. Sin ellas aprendemos las cosas más importantes, como hablar. No es una etapa de la vida, es la vida misma".

Desde esta perspectiva, la sociedad del aprendizaje es un paso superior a la sociedad del conocimiento y requiere pasar de la transmisión de contenidos al desarrollo integral, de la homogeneidad a la diversidad, del "universo" al "pluriverso", de la educación escolar a la sociedad educadora.

▶ 3.2 Aprendizaje en espiralidad

Los caracoles serán como puertas para entrarse a las comunidades y para que las comunidades salgan; como ventanas para vernos dentro y para que veamos fuera; como bocinas para sacar lejos nuestra palabra y para escuchar la del que lejos está. Pero, sobre todo, para recordarnos que debemos velar y estar pendientes de la cabalidad de los mundos que pueblan el mundo (EZLN, 2017).

Si observamos los procesos vitales, los movimientos de la vida, podemos tener la impresión de vivir un proceso lineal. Pareciera que se hacen en etapas sucesivas, que, en la medida en que vamos caminando por la vida, vamos dejando algunas para atrás e iniciando otras nuevas y diferentes. No obstante, en realidad, el proceso no es lineal, sino en espiral. Pasamos por los mismos lugares por los que ya hemos pasado, pero lo hacemos desde una profundidad distinta, desde una experiencia y perspectiva distintas.

No son lineales, es decir, no tienen un principio y un fin. No son circulares, no son cerrados ni tienen un adentro y un afuera. Son en espiral, es decir, son permanentes, dinámicos y en continuo movimiento. Tienen múltiples entradas y salidas. Son multidireccionales; pueden tener diferentes ritmos y velocidades según las personas y sus contextos. Los procesos en espiral generan cambios, no dejan inamovibles los lugares ni las personas que los transitan.



En la espiral se “avanza” y se “retrocede”, porque la maduración y el desarrollo de la persona no son parejos y uniformes. En determinados aspectos parece que ya se ha madurado y en otros no, o porque las circunstancias nos hacen construir más fuertemente algunos sueños o vuelven a conectar con situaciones pasadas, o con aspectos todavía no integrados o sanados.

La espiral nos hace avanzar en un movimiento centrífugo o centrípeto; nos lanza hacia afuera y nos pone en contacto con la realidad y las/os que nos rodean o hacia dentro en el encuentro con nuestra propia interioridad. Son mareas oscilantes que se enredan e integran entre sí, construyendo al humano en sus modos de existir en el mundo. Entramos y salimos de estos oleajes sin estar advertidos, muchas veces, de su coexistencia, aunque tendemos a adquirir cierta estabilidad que funciona mientras responda a las condiciones de vida. Esta dinámica describe una sucesión emergente de situaciones y no una escalera de desarrollo vinculada a una edad, una época o una cultura en particular. No hay ninguna ley general para el movimiento ni para el estancamiento, y tampoco se puede predecir el momento del cambio; solo se vive y se acompaña mientras avanzamos y retrocedemos en busca de cierto equilibrio y congruencia con nuestra “realidad”.

La espiral es, por lo tanto, una apuesta formativa de crecimiento que asume la misma dinámica de los procesos vitales, que acompaña a las personas para que piensen y actúen por sí mismas y tengan la determinación de transformar su entorno.

El conocimiento no es una copia de la realidad, sino la construcción del ser humano, construcción que depende de la representación inicial que tengamos, de la nueva información y de la actividad externa o interna que desarrollemos.

Por ello, la formación no puede quedarse en el simple dictado o exposición de clase, esperando que el alumno memorice una determinada cantidad de datos, en donde el maestro es la única fuente de conocimientos, dejando de lado la interacción entre el maestro y los receptores, y su opinión o posición respecto al tema.

El núcleo pedagógico, el ambiente y proceso formativo óptimo son aquellos donde existe una interacción dinámica entre los acompañantes, participantes, contextos y actividades que proveen oportunidades para crear su propia postura, gracias a la interacción con los/as otros/as.

Este paradigma, por lo tanto, al enfatizar en la importancia de la cultura y el contexto para el entendimiento de lo que está sucediendo en la sociedad y para construir postura con base en este entendimiento, es la base fundamental para el desarrollo, pues la socialización y el diálogo son fundamentales para este proceso.

- Somos espiral porque las personas somos multidimensionales. Nos desarrollamos por múltiples influencias.
- Somos espiral porque en ella ponemos en juego todas nuestras influencias teóricas y experienciales, y se integran en nuestro ser.
- Somos espiral porque la formación y maduración no consisten en seguir mecánicamente un simple orden de pasos, sino un proceso en espiral donde se alternan teorizar y actuar, superando el punto de partida anterior de una forma dinámica, que será lo que haga avanzar el proceso educativo de aprendizaje, aunque volvamos a pasar por los mismos sitios.
- Somos espiral porque, como decíamos, los procesos educativos nos son lineales, circulares ni cerrados, sino permanentes, dinámicos y en continuo movimiento, con múltiples entradas y direcciones, diferentes ritmos y velocidades según las personas y sus contextos, porque generan cambios, no dejando inamovibles ni los lugares ni las personas.

Toda persona encuentra su identidad, y el significado y sentido de su vida, a partir de nexos con la comunidad, el mundo natural y la trascendencia. Es un sistema vivo, y en constante progreso y evolución. Los principios holísticos de interdependencia, diversidad, totalidad, flujo, cambio, unidad, sustentabilidad, etc. están en la base de su desarrollo y maduración, cuya meta final es la formación integral del ser humano.

En la medida en que cumplimos un ciclo y hemos transformado la naturaleza, la comunidad y a nosotros mismos, ya no podríamos llegar al punto de inicio del ciclo, porque ya no somos los mismos: no pensamos igual, y la comunidad y la naturaleza cambiaron también. Por eso no puede ser un círculo cerrado, sino una espiral que avanza.

3.2.1 Práctica pedagógica en espiral

Un espacio que se inicia en un centro y que se abre más y más y nunca dejaría de hacerlo. Siempre quedarían cosas por hacer y siempre aprenderíamos más y más, moviéndonos cada vez más de lo más simple, los datos y las cosas, a lo más complejo, las relaciones, interrelaciones e interdependencias. Siempre existirían porqués para explicar, siempre tendríamos preguntas que nos llevasen a buscar nuevamente respuestas, siempre provisionales (Carballo, 2015).

La espiralidad debe transformarse en prácticas concretas de aprendizaje, en modos concretos de realizar las sesiones de aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso y no momentos aislados. No se domina un aprendizaje de una sola vez, sino que se construye de forma gradual y repetida, reforzándolo a lo largo del tiempo. Cada vez que un/a alumno/a se encuentra con el aprendizaje amplía sus conocimientos o mejora su nivel de habilidad. Va en la línea del aprendizaje por descubrimiento, propio del adolescente, como lo presenta Pease.

Es un proceso activo en el cual la o el estudiante participa activamente, construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos a partir del significado y el sentido que puede atribuirles y al propio hecho de aprenderlos.

Un/a adolescente está en desarrollo y, cuando transcurre un tiempo, puede haber un universo entero de diferencia en cómo capta la información y cómo procesa lo que está aprendiendo.

Es común olvidar esta manera de enseñar, y muchos docentes se preocupan por terminar el programa de la asignatura, consignando como dados ciertos aprendizajes centrados en conocimientos, que a medida que se explican e investigan, van quedando archivados y, en general, olvidados.

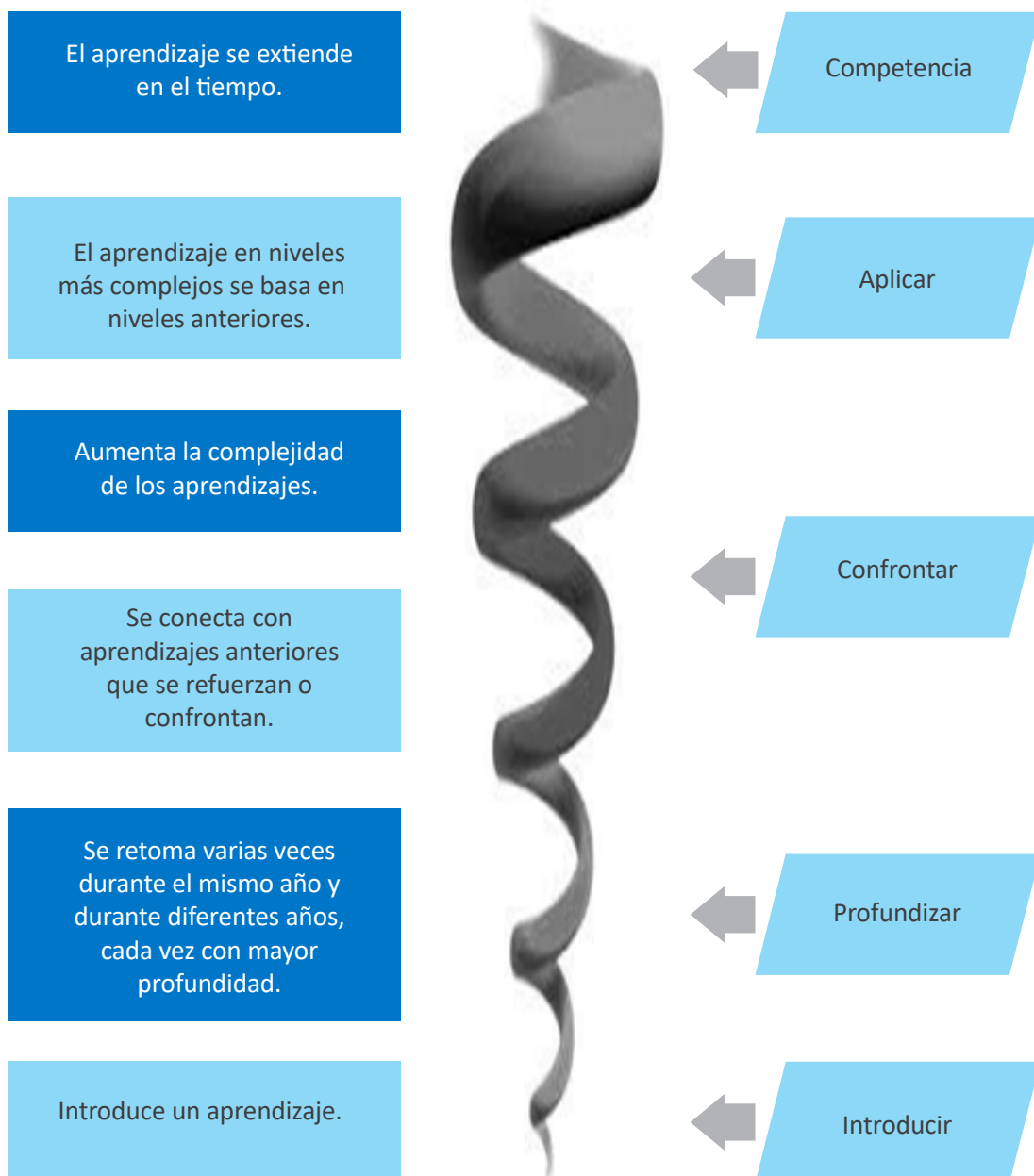
3.2.1.1 Proceso de aprendizaje en espiral

La ley fundamental de la evolución se apoya en el principio genético de la espiralidad, que plantea lo siguiente: Se produce un funcionamiento análogo entre los diferentes estadios de desarrollo y los distintos sistemas de actividad. Esta analogía supone que las conductas menos avanzadas son el origen de las más evolucionadas y que, por lo tanto, los primeros sistemas no desaparecen, sino que quedan integrados y bajo el control de los segundos. Este proceso supone también que el organismo combina formas más evolucionadas con otras menos evolucionadas al mismo tiempo (Werner, 1998).

En esta dinámica, el aprendizaje se extiende en el tiempo y el aprendizaje en niveles más complejos se basa en los niveles anteriores. Por eso, durante el proceso aumenta la complejidad de los



aprendizajes, que se conectan con aprendizajes anteriores que se refuerzan paulatinamente. El aprendizaje se retoma varias veces durante el mismo año y durante diferentes años, cada vez con mayor profundidad.



Este proceso lleva a resignificar los aprendizajes desde las prohhdificando, enriqueciendo y diversificando sus esquemas de conocimiento. Parte del significado y el sentido que atribuye a esos contenidos, y gracias a la interacción con los otros y al propio hecho de aprenderlos, los va resignificando.

Así, los aprendizajes se construyen gradualmente y se retoman para profundizarlos y relacionarlos con los nuevos aportes cognitivos. Toman los asuntos ya aprendidos y los reconsideran, resignifican y aplican en situaciones nuevas.

La espiral permite volver a repasar desde otra perspectiva, desde la nueva visión que ahora tiene la o el estudiante que ha profundizado en los aprendizajes. Y aprenderán mucho más si los vuelve a revisar cada vez desde sus propias inquietudes e intereses.

Así, la espiral crecerá y se fortalecerá, solidificando lo aprendido. Es el elemento de ida y vuelta de cualquier proceso de aprendizaje y enseñanza (González, 2010).

3.2.2 Integralidad

El modelo lineal de aprendizaje hace abstracción del todo y lo reduce a partes consideradas independientes del resto. No permite conocer a cabalidad los procesos del comportamiento humano, sus actitudes y sentimientos, ni su creación cultural. El pensamiento en espiral permite conocer la naturaleza de las cosas con todas sus partes conectadas unas con otras (Gavilán, 2008).

Se trata de acompañar la totalidad del/a adolescente. No lo divide en partes, como tampoco divide al conocimiento en disciplinas. Se busca “abrazar” el conocimiento como un todo, entendiendo las interrelaciones entre los conceptos.

En el currículum lineal vamos progresando en los contenidos sin mirar atrás. Los planes de estudio están fragmentados; las materias, separadas y delimitadas, y con poca o ninguna relación entre ellas. Damos un tema y luego pasamos a otro olvidando el anterior. El currículum en espiral capta las relaciones estructurales y sistémicas.

El desarrollo en espiral se realiza de modo que en el proceso de transformación de uno u otro fenómeno se retorna a lo supuestamente viejo. Es decir, en una fase más alta se repiten algunos rasgos y particularidades de las fases inferiores, pero el desarrollo en espiral se opone, al mismo tiempo, a la comprensión del desarrollo como movimiento en un círculo cerrado sin surgir lo nuevo.

El pensamiento lineal aplicado a la historia y al desarrollo de nuestros pueblos no hace más que simplificar su realidad, rompiendo la coherencia y la lógica de su resistencia cultural. La metodología de la espiral capta las relaciones estructurales y sistémicas de la historia. En un modelo en espiral, el conocimiento y los procesos históricos pueden comenzar en cualquier punto de la espiral, avanzando hacia adelante y hacia atrás, hacia adentro y hacia afuera, y nunca tendrán un fin. El modelo de pensamiento y acción en espiral es incluyente, y permite conectar el presente con el pasado. Recupera y valora la memoria histórica.

No centrado en la palabra, sino incluyendo símbolos, actos concretos y ritos, se expresa en la producción artística y lúdica, incluyendo la experiencia vivencial de todo el pueblo en sus categorías de tiempo y espacio. Toma en cuenta y trabaja sus sentimientos y emociones, y está ligado estrechamente a la madre naturaleza y a la construcción de la casa común.

En el modelo de espiral, el pensamiento privilegia la experiencia personal y colectiva. Se vive de las experiencias reales más que de lo abstracto. Se reflexiona sobre la experiencia, llegando a ser esta la base fundamental de todo nuevo conocimiento. Ayuda a resolver los problemas generados entre la teoría y la práctica, y también los problemas entre la acción y la reflexión. Evita aprendizajes abstractos y descontextualizados, inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada. Permite generar y compartir conocimientos y experiencias colectivamente, y en cada contexto se



desarrollan simultáneamente tanto los individuos como el colectivo. Centra su preocupación en el diálogo y busca la creación colectiva de hipótesis y teorías, así como de estrategias de evaluación.

▶ 3.3. Aprendizaje colectivo y colaborativo

Es necesario construir comunidades de aprendizaje, entendidas como una sociedad local que aprende, que innova, que consolida sus mejores tradiciones o que crea oportunidades, que en su mismo funcionamiento integra y desarrolla las capacidades de sus miembros (Pazmay, 2018).

Russell (2000) dice que la idea de aprendizaje que deseamos para nuestros hijos depende de nuestros ideales acerca del ser humano.

Desde el principio de la propuesta, hemos insistido en que la educación es un hecho social y forma parte del sistema social. La lógica del paradigma que hemos presentado y los ejes que orientan las prácticas pedagógicas nos conducen claramente a la importancia de la construcción colectiva del aprendizaje.

La experiencia muestra que los programas oficiales manejados desde la asistencia social, en la lógica del asistencialismo, no transforman eficazmente la realidad ni de la persona ni del grupo social. Muchas veces han propiciado mayor desconfianza en los grupos comunitarios, porque solo benefician a unos cuantos o porque funcionan como paliativos de la pobreza y crean mayor dependencia para la obtención de recursos.

En el caso de la educación se corre el mismo riesgo. Algunas instituciones se dedican básicamente al desarrollo de marcos teóricos y metodológicos que no se relacionan estrechamente con el contexto cultural particular.

Por eso, Paulo Freire (1990) precisa que la cultura es la representación de las experiencias vividas, forjadas en el marco de las relaciones desiguales y dialécticas que los diferentes grupos establecen en una sociedad determinada y en un momento histórico particular.

Somos seres sociales en un mundo enmarcado por la diversidad, singularidad y diferencias, en el diálogo con el/la otro/a, y allí emerge la manera cómo somos sujetos de una realidad en la cual es en la relación con el otro que descubrimos que no somos únicos, que siempre estamos en escenarios de actuación donde debemos ver claro quiénes somos. El diálogo nos da los elementos no solo para reconocer al diferente, sino también a nosotros mismos, participando en un escenario en el cual actuamos y reconocemos quiénes soy y los sentidos de nuestra actuación, es decir, en el reconocimiento del/la otro nos reconocemos a nosotros mismos.

En el reconocimiento del otro valoro lo propio y fundamento mi identidad (individuación), construyendo con mi grupo las referencias de ese mundo mayor (sistema en el cual me inscribo), al sentirme parte de esa construcción en la cual he sido acogido. Como miembro de ese grupo de referencia, voy construyendo la autorreferencia, lo que se dice “he echado más raíces hacia adelante”, en expresión de un indígena colombiano (Mejía, 2012).

La comunidad es una agrupación de personas que se vinculan entre sí, que habitan un espacio geográfico de asentamiento, con límites políticos, administrativos, organizativos, históricos y culturales. Los miembros tienen conciencia de pertenencia o identificación con pautas culturales. Operan redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo dentro de la misma comunidad; resuelven problemas y desempeñan funciones sociales relevantes a nivel local.

Solo el contagio de otros seres humanos nos hace humanos. Esa proximidad es lo esencial en la educación.

La construcción colectiva del aprendizaje nos lleva a aprender a pensar en grupo y en relación con la vida cotidiana. Se trata de ir configurando, a partir del aprendizaje, un esquema conceptual referencial.

Desde la interacción con la o el acompañante y los pares se construye la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. El proceso avanza por medio de prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo y recíproco.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, trabajar sobre las semejanzas que nos unen en la diversidad para construirnos mutuamente.

Los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Este proceso contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno/a trabaja en contra de los/as demás para alcanzar objetivos escolares y con el aprendizaje individualista, en el que las y los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás.

Trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas. Asimismo, dar forma concreta al desarrollo centrado en el sujeto exige, antes que nada, un cambio de pensamiento desde la planeación de los programas. Es necesario reconocer abiertamente el hecho de que ellos tienen la capacidad de aprender a su manera y elegir la información para construir el conocimiento que posteriormente evaluarán.

Paulo Freire (1999) insistía en que la relación educador/a–educando es un acto creador de conocimiento, una relación horizontal de mutuo respeto y exigencia de responsabilidad entre los sujetos de dicho acto. Es en esta relación que se va asegurando un intercambio dialógico y crítico en ambos sujetos, cuyo proceso llega a desmitificar las ideas falsas de una cultura del silencio.

Asimismo, la educadora o el educador ayuda a reconfigurar el conocimiento en relación con las y los estudiantes. Ambos se comprometen a organizar el pensamiento y enfatizan en la importancia de clarificar los puntos menos claros, pero más importantes, a través de una problematización de su entorno social, cultural y ecológico.

En la pedagogía crítica de Giroux (1996), la enseñanza y el aprendizaje están comprometidos en aumentar las oportunidades para que los estudiantes, entre otros, sean agentes sociales, políticos y económicos. En este sentido, es importante que, durante este proceso educativo y autogestivo, las/os estudiantes aprendan a asumir los riesgos y entiendan cómo la fuerza colectiva actúa de manera diferente. Como fuerza productiva, leen el mundo desde una perspectiva más justa, organizada y sobre todo más comprometida.

Al abordar el desarrollo del protagonismo como proceso formativo cambia diametralmente la relación entre los agentes de intervención y los demás participantes, pues no se parte de criterios excluyentes o de clasificación de acuerdo a la cantidad de conocimientos, experiencia o profesionalidad en uno u otro caso, sino que el énfasis estriba en la posibilidad conjunta de establecer espacios donde todos aprendan y se desarrollen a partir de sí mismos y la relación con los demás, desde formas flexibles y democráticas de interacción.

Los sujetos empíricos son importantes en cuanto actualizaciones de matrices culturales. Importa cómo hablan, cómo se autodefinen, cómo se vinculan, cómo generan expectativas y esperanzas colectivas,



cómo las pronuncian públicamente desde un cuerpo que ha sido socialmente construido y que, de pronto, rebasa los escenarios particulares-locales y se articula con las identificaciones de colectivos específicos, como los ecologistas o los defensores de derechos humanos. Por eso, las instituciones comunitarias son un capital social acumulado (Nahmad, 2014).

Este proceso de construcción colectiva del conocimiento va llevando a la construcción de una nueva relación entre lo individual y lo colectivo (Banz, 2008), en donde las personas van siendo capaces de lo siguiente:

- Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad en el marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad
- Reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica

Vale la pena insistir en el empleo didáctico de grupos reducidos en los que las alumnas y los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

▶ 3.4 Vinculando aprendizaje, contexto y acción

[La espiralidad] articula y propone un proyecto alternativo de organización, a la vez intelectual y social que, arrancando de lo local y lo particular, pasa por lo nacional y llega a lo universal. En la salida y en la llegada deja a sus integrantes toda la responsabilidad de cómo hacer el recorrido: si de lo grande a lo chico o de lo chico a lo grande, o de las dos maneras, dividiéndose el trabajo con una ruta para unos, y otra u otras para los demás (EZLN, 2017).

Arguedas cimienta las bases programáticas de la pedagogía en el accionar intersubjetivo de las personas y sus organizaciones sociales. Entonces, la contextualización implica una autovaloración de nuestro propio actuar, lo mismo que un reconocimiento del rol protagónico de la cultura popular en el ejercicio de conocimientos estratégicos, competencias procedimentales, y sentimientos propositivos para lograr aprendizajes significativos.

El conocimiento es situado; es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Por eso es necesario tener en cuenta el entorno y la realidad del campo en el cual se trabaja.

Para Arguedas, el aprendizaje es una creación significativa del actuar sociocultural (Ortiz, 1996, p. 69). A su vez, el aprendizaje escolar es un proceso en el cual los adolescentes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

El aprendizaje es también una construcción activa y transformadora de la realidad. La o el adolescente forma y se siente parte de una comunidad con muchos problemas, y se convierte al mismo tiempo en agente cardinal para viabilizar el mejoramiento de las condiciones de vida del colectivo.

Aprender y hacer son acciones inseparables. Una persona o una organización adquieren conocimiento cuando pueden hacer algo que antes no podían para transformar su contexto. Es la búsqueda de una necesaria inserción del alumno, no solo en el entorno laboral, sino también en el ámbito social, político y cultural de su localidad.

Se trata de repensar y redefinir la pertinencia sociocultural y política de la educación, de lo que se enseña y se aprende (saberes y epistemologías), y de cómo se enseña y se aprende —métodos y recursos, como podría ser la minga entendida como trabajo comunitario—. A su vez, se trata de partir de lo concreto, cercano, propio, del territorio, la cultura, la estrecha relación entre teoría y práctica, de la constante investigación y de reflexión crítica de las prácticas educativas.

En contraste con esto, en la escuela muchas veces se transmiten conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada. Se privilegian las prácticas educativas artificiales, en las cuales el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, carentes de significado, de sentido y de aplicabilidad, y en la incapacidad de las/os alumnas/os por generalizar, transpolar y aplicar lo que aprenden.

Desde la visión de Vigotsky, el aprendizaje implica el entendimiento y la internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece.

Piaget y Dewey ya indicaban que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia, y que una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende, con énfasis en una educación que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo, y los ideales democráticos y humanitarios.

El aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno; va al interior del que aprende, y utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad respondiendo en forma de compromiso transformador. Es la espiralidad de la que hemos hablado.

En el modelo mental de los pueblos indígenas, el pensamiento privilegia la experiencia personal y colectiva. Los indígenas viven de las experiencias reales más que de lo abstracto. Se reflexiona sobre la experiencia, llegando a ser esta la base fundamental de todo nuevo conocimiento (Gavilán, 2008). Generalmente, en el modelo actual de educación se hace todo lo contrario. Los planes de estudio inician con lo más abstracto (los fundamentos), y lo concreto (la práctica) se reserva para el final.

Como decíamos al hablar de las prácticas pedagógicas a partir del sujeto, en un inicio se deben explorar los conocimientos previos del adolescente a partir de un periodo provocador del conocimiento, es decir, a partir de la generación de un ambiente propicio para viabilizar el aprendizaje de nuevos saberes.

La percepción de las y los adolescentes sobre la realidad es resultado de sus “procesos cognitivos básicos”, los cuales en términos pedagógicos se consideran como “aprendizajes previos”. Estos reflejan la postura del alumno como una verdad absoluta para él.

En una segunda etapa, que Arguedas llama teorizadora, es que los conocimientos del docente son presentados de manera dosificada y propositiva a partir del diseño sistémico de la sesión de clase. Todo esto se conecta espiraladamente con la fase exploratoria, en que el alumno comienza a generar posibles soluciones ante un conflicto cognitivo propuesto por la o el docente. Luego, en la fase problematizadora trabajan individualmente o en grupos, con miras a efectivizar los logros del aprendizaje. Implica la estructuración de un determinado tipo de pensamiento, aprender a pensar desde un modelo conceptual que permita elaborar y abordar los procesos, ordenarlos, interpretarlos e intervenir en ellos. Esta relación entre aprendizaje, contexto y acción exige una escuela preparada para los cambios y transformaciones globales de la sociedad.



La memoria histórica, como brújula, es el efecto en el presente de lo acontecido en el pasado, de lo experimentado, vivido, oído, visto, analizado y transformado. Se refiere a la memoria histórica propia, personal, familiar, comunitaria y de pueblo, una memoria histórica interconectada como un todo.

La historia como fenómeno social la hacen los pueblos, la construyen con sus luchas, triunfos y fracasos, con sus sueños y niveles de organización. Si no comprendemos la realidad de hoy sobre la base de lo actuado, seremos incapaces de plantear y proponer modificaciones o planes para el futuro y mucho menos de luchar para alcanzarlos.

Por esa razón, lo cotidiano es un principio fundamental en la construcción colectiva de conocimientos. Cuando se le niega en función de la información escrita en libros o programas, se estarían negando los nuevos descubrimientos. Revalorizar lo cotidiano tiene una importancia política. Al hacerlo estamos devolviendo al pueblo la certeza de que posee conocimientos útiles, reales, científicos, desmitificando la supuesta ignorancia de los sectores populares. Con esta revalorización estamos potenciando la capacidad del pueblo de construcción de conocimientos colectivos, de ser transformadores sociales.

Conocemos cuando transformamos. Es imposible conocer solo con la contemplación. No pasaríamos de tener una imagen superficial de la realidad, una imagen que estaría afectada por nuestros deseos, nuestras necesidades, el grupo social al que pertenezcamos, nuestra cultura y muchos aspectos más. Veríamos la realidad por fuera, pero sin entrar en su interior y mucho menos con la capacidad de transformarla. Para transformar necesitamos conocer el interior de los fenómenos, las causas, los aspectos contradictorios y complementarios que las forman, de dónde vino o surgió y hacia dónde se dirige. Además, es fundamental vernos nosotras/os mismas/os como parte de todo, de lo que se encuentra a nuestro alrededor, de todo el ambiente que nos rodea (la naturaleza, la familia, la comunidad, la sociedad), rompiendo el criterio antropocéntrico de que todo lo que nos rodea está subordinado a nosotros, a nuestro servicio.

Nosotros mismos somos una parte de ese conjunto, y los cambios que realicemos en él repercuten también en nosotros. El conocimiento, entonces, adquiere la calidad de herramienta para transformar. Tiene la capacidad de penetrar en sus interacciones y activar los mecanismos o las reacciones necesarias para ese cambio fundamental. El conocimiento es y debe ser una herramienta para el cambio social. Esa construcción colectiva debe estar al servicio de la libertad, la democracia y equidad social. En esa medida, el conocimiento adquiere su valor histórico.

Todo el quehacer de las personas es político porque siempre estará relacionado con el poder, con su búsqueda o su permanencia en él, o en la búsqueda de otras formas de ejercicio del poder para beneficio de la mayoría. Es político como la acción humana en el contexto de las relaciones de poder de una sociedad.

Es necesario tomar postura para educar. Sin un posicionamiento político es imposible realizar un aprendizaje significativo, pertinente a las diferencias y diversidad cultural, transformador de la situación social del momento histórico. Sobre estas bases, es imprescindible el diseño metodológico que posibilite el hecho educativo como un hecho político-pedagógico transformador (Monroy, 2015).

IV. Ejercicio de otras prácticas pedagógicas

Se requieren, entonces, alternativas pedagógicas distintas, ir más allá de lo ya sabido, ensayado y probado para ayudar al estudiante a aprender, desaprender y reaprender el conocimiento.

▶ IV.1. Práctica pedagógica a partir del sujeto adolescente

El conocimiento no es una copia de la realidad, sino la construcción del ser humano, construcción que depende de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad, externa o interna, que desarrollemos (Cabra, 2011).

Leonardo Boff (2019) afirma que “ha llegado el momento de asumirnos como pueblo libre y creativo y no un mero eco de la voz de los otros” (p. xxx).

Los textos de Pease (2019) y Boggio (2019), a los que ya hemos hecho referencia desde el inicio, y la transición a un paradigma socioconstructivo centrado en una nueva relación docente - estudiante, nos insisten en que debemos ver a los adolescentes como sujetos y permitirles ser verdaderamente sujetos del proceso. Es decir, la educación de los adolescentes debe basarse en educar a las y los adolescentes en sí mismos y para el presente, considerándolos en sí mismos y no como los adultos futuros que creemos que llegarán a ser.

Como dice Pease, es necesario que la escuela secundaria repense sus fines y rutas, de modo que atienda las necesidades actuales de los adolescentes, que recoja sus maneras de aprender y construya a partir de ellas.

Es necesario retomar todo lo presentado al hablar de la transición de paradigma, que esta práctica supone lo que se ha dicho acerca de ver a los adolescentes como sujetos protagónicos de su propia vida y su propio proceso de aprendizaje. Esto significa considerar la construcción de humanidad como fundamento y fin de la educación, teniendo una mirada integral de la persona y no solo la adquisición de ciertas informaciones o el aprendizaje de ciertos conceptos.

La educación busca confrontar la condición humana y la identidad terrenal, enfrentando las incertidumbres y la ética del género humano dentro del aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía. Se trata de construir una nueva y diferente manera de mirar el entorno, de problematizar la realidad, y de pensar nuestra intervención humana y sus consecuencias en el entorno.



Paradójicamente, en la cultura escolarizada, con frecuencia se intenta hacer un símil de las prácticas o actividades científico-sociales que realizan los expertos, y se pretende que los alumnos piensen o actúen como matemáticos, biólogos, historiadores, etcétera. No obstante, la enseñanza no transcurre en contextos significativos, no se enfrentan problemas ni situaciones reales, no hay acompañamiento ni se promueve la reflexión en la acción, ni se enseñan estrategias adaptativas y extrapolables.

Cuando se desarrolla una práctica pedagógica a partir del sujeto, se parte siempre del “diagnóstico”, perfil integral o caracterización de los sujetos, y no de un sílabo ya establecido de antemano. Aunque estemos habituados a hablar de diagnóstico, es preferible trabajar en la perspectiva de la caracterización, como lo hacen Pease y Boggio, ya que un diagnóstico hace referencia a carencia de salud, patología.

A partir de esa caracterización se escogen las competencias transversales que se deberán desarrollar en todos los cursos, independientemente de los contenidos, y se determinan las habilidades necesarias para las competencias y metodologías adecuadas para el desarrollo de las habilidades.

Los contenidos se ajustan de manera que respondan a la situación concreta de los sujetos y al servicio del desarrollo de las competencias. Posteriormente se deciden las herramientas didácticas de acuerdo al proceso anterior para, finalmente, optar por los instrumentos de evaluación del proceso de logro de las competencias.

Siempre es importante insistir en que el sujeto a partir del cual se construye el conocimiento y el aprendizaje es el mismo adolescente. Como ya hemos dicho, el diseño curricular es solamente un “mapa”, no una “camisa de fuerza”. Nos ayuda a saber dónde estamos, a dónde queremos ir y cuáles son los posibles caminos a transitar. Solamente nos ofrece un marco de referencia para movernos.

Esto no solo influye sobre qué se enseña, sino también sobre la manera cómo la escuela se estructura y organiza para enseñar, lo que impacta directamente en la visión de sociedad que irán adquiriendo las y los estudiantes durante el proceso educativo, de las relaciones que se dan en esta y de su lugar dentro de la misma (Baronnet, 2009).

Una escuela organizada autoritariamente enseñará autoritarismo. Una escuela en la que los conflictos se resuelven agresiva o unilateralmente enseñará ese modo de afrontar los conflictos. En cambio, una escuela en la que los estudiantes no pueden hacer prevalecer sus derechos no enseñará cómo respetar ni ser autónomo.

Podemos considerar el currículo como una manera de filtrar la experiencia, de modo que los adolescentes aprehendan y organicen una manera de mirar la realidad. La importancia del enfoque curricular está en que trae de la mano una concepción de mundo.

Una educación para la sociedad democrática debe enseñar no con teorías sobre la democracia, sino con prácticas pedagógicas en las que los adolescentes sean verdaderamente los sujetos responsables de su propia vida, su propio proceso y entorno.

▶ IV.2. Práctica pedagógica como acompañamiento

El acompañamiento educativo es una dimensión fundamental en los procesos de crecimiento y desarrollo de individuos y grupos. Educar a través del cuidado de las relaciones, del clima y del estilo educativo constituye un proceso de apoyo a la construcción de itinerarios personales y sociales, enriquecido por matices experienciales [...]. La actitud de la persona acompañante posibilita conceder el protagonismo pedagógico de cada experiencia al educando (García-Pérez y Mendía, 2015).

¿Dirigir o acompañar el aprendizaje? De dicha cuestión se derivan dos modelos que difieren en las relaciones educativas, en los estilos de liderazgo, en la concepción participativa, en el clima de trabajo y, en definitiva, en la producción de los aprendizajes.

En consonancia con lo que hemos presentado, Beane (2005) afirma que, para conseguir un “aprendizaje integrado”, la escuela democrática fomenta la ciudadanía. Defiende un enfoque interdisciplinar y que, para que el conocimiento sea funcional, este debe estar conectado con la experiencia y tener una implicación social.

Como consecuencia, el acompañamiento se considera una dimensión fundamental en los procesos de desarrollo de personas y grupos (Hsieh, 2014), adecuado para impulsar el proceso de crecimiento personal y social de cada individuo. Si el acompañamiento se realiza en el proceso de construcción de un proyecto compartido, se educa a través de la calidad de la relación y se posibilita la comprensión de un sentido social en la experiencia (Vygotski, 2000).

El acompañante como educador o el educador como acompañante es una persona adulta que contribuye con sus competencias y experiencia al proceso de crecimiento personal y social de las personas y grupos en el proceso educativo. La persona adulta aporta su crítica constructivista, su trayectoria y empatía para estimular al grupo y al individuo a que construya su propio proyecto.

El hecho de que el protagonismo pedagógico se le conceda al educand@ no implica un menor involucramiento del/a docente, sino todo lo contrario. Favorecer la autonomía no implica erradicar los apoyos, sino todo lo contrario: se trata de acompañar a la persona y a su grupo en su contexto sin ser “asistencialista”, facilitando recursos y oportunidades de calidad de vida/aprendizaje hacia la autogestión y el empoderamiento. Se trata de un proceso en el que se educa a través de la calidad de la relación, transmitiendo interés, entusiasmo y motivación por el proyecto compartido; conviviendo y comunicándose en un ambiente de respeto y libertad; cediendo el protagonismo a quienes están viviendo desde dentro su proceso educativo para que se sientan valorados, capaces y en posesión de un papel social relevante y transformador (Mendia, 2013).

La profesora o el profesor motiva, dinamiza, problematiza, informa y orienta en la búsqueda de información, facilita herramientas, promueve la reflexión, ayuda a la síntesis, aporta conocimiento experto y ayuda a la toma de conciencia de lo aprendido en el proceso [...] (Hernández, Larrauri y Mendia, 2009).

La práctica pedagógica se da en una relación interpersonal de adolescente – docente. Son dos personas que entablan una relación, y todo el proceso educativo se vive dentro de esa relación.

Como ya hemos visto, se trata de un proceso centrado en los sujetos, adolescentes y, por lo mismo, no directivo. El adolescente es el protagonista de su propio destino y proceso de aprendizaje. El docente y el proceso mismo deben ayudar a los/as adolescentes a manejar sus problemas y a desarrollar sus oportunidades.

En este proceso, como ya hemos visto, la relación que se entabla es lo más importante, más que los discursos que se hagan, más que las informaciones que se transmitan. Esa relación y ese proceso deben estar centrados en la persona más que en el déficit, y ayudar al desarrollo de habilidades y competencias, al desarrollo de la persona como sujeto y protagonista de su vida y proceso.

La dinámica del acompañamiento camina en la misma dirección de lo que ya hemos visto en la espiralidad, en el pensamiento crítico y complejo, y en la pedagogía desde el contexto y la acción. Es la misma dinámica que en América Latina se siguió, conocida como ver, pensar y actuar, que significaba analizar críticamente la realidad, discernir desde las teorías liberadoras y actuar transformadoramente sobre la misma realidad.



Seguimos básicamente la propuesta de Egan (1981), quien presenta estos tres momentos del proceso como la autoexploración, entendimiento integrativo/ autoentendimiento dinámico y facilitar la acción, siempre en un proceso en espiral y no lineal o ascendente. Es una metodología de acompañamiento que se puede trabajar en todos los ámbitos.

Una vez más, lo importante no son los contenidos, sino la metodología. Ha sido empleada en procesos individuales y ambientes empresariales, en procesos grupales de los movimientos sociales populares y en procesos académicos.

La condición básica del acompañamiento es la escucha al otro. Por eso, se requiere lo siguiente:

- 1) La primera habilidad del acompañante: poner atención
 - ◆ Atender al otro física y psicológicamente
 - ◆ Darse completamente a “estar con” el otro
 - ◆ Trabajar con el otro

La escucha atenta y abierta pide una respuesta, pero no una directiva en la que se le dice al otro lo que debe hacer, sino una respuesta que lo estimule a continuar su proceso asumiendo su protagonismo. Igualmente, será una respuesta que busque el salto de respuestas inmediatas y soluciones mágicas o automáticas para seguir el proceso. Por eso, ahora se requiere lo siguiente:

- 2) La segunda habilidad del acompañante: responder para la autoexploración
 - ◆ Responder al otro con respeto y empatía
 - ◆ Facilitar la autoexploración del otro
 - ◆ Explorar su experiencia: lo que sucede, la realidad, lo que realmente es la situación
 - ◆ Explorar su pensamiento: interpretación cognitiva, sentimiento: reacción emocional
 - ◆ Explorar su conducta, su acción: sentimientos, actitudes, lo que hace, lo que deja de hacer, lo que es constructivo, lo que es destructivo, su modo de afrontamiento
 - ◆ Descubrir patrones de comportamiento
 - ◆ Ayudar a aprender a aprender

En este momento del proceso se busca establecer una relación de trabajo efectiva y de colaboración con el otro, convertirse en un colaborador del otro en sus intentos por vivir más efectivamente. Se debe revisar también la historia personal y descubrir los caminos recorridos que han llevado hasta la situación actual. Esta autoexploración es también una confrontación que permite descubrirse y entenderse mejor. Por eso, encontramos lo siguiente:

- 3) La tercera habilidad del acompañante: confrontar para el autoentendimiento dinámico / entendimiento integrativo
 - ◆ Ayudar al otro a colocar juntos todos los datos que van apareciendo para revelar temas de conducta en su vida, ver en un contexto más amplio
 - ◆ Confrontar y desafiar las discrepancias, distorsiones, juegos y cortinas de humo del otro
 - ◆ Ayudar al otro a desarrollar la clase de conocimiento propio que conduce al cambio constructivo
 - ◆ Ayudar al otro a construir marcos de referencia alternos, más precisos y constructivos
 - ◆ Unir islas, ayudar a ver lo que existe en común en todas las experiencias
 - ◆ Tener una visión de conjunto y decidir por dónde se quiere avanzar
 - ◆ Analizar y discernir las diversas alternativas posibles y optar por una de ellas
 - ◆ Explorar su propia relación con el otro (“tu-yo”), explorar el aquí y el ahora de las interacciones a tal grado que ayude al otro a lograr un mejor entendimiento de sí mismo, de su estilo interpersonal
 - ◆ Busca ayudar al cliente a alcanzar una percepción más realista de él mismo, su medio ambiente y la interacción entre los dos

Todo el proceso debe llevar a la acción, al cambio. No hay avance si no hay cambio, transformación. Por eso, ahora está lo siguiente:

4) La cuarta habilidad del acompañante: facilitar la acción

Se trata de colaborar con el otro preparando programas específicos de acción.

- ◆ Ayudar a actuar con su nueva comprensión de sí mismo/a
- ◆ Explorar con el otro una amplia variedad de medios para un cambio constructivo de conducta, dando apoyo y dirección a los programas de acción
- ◆ Colaborar con el otro en la elaboración de programas de acción
- ◆ Pueden incluir técnicas de solución de problemas, procesos de toma de decisiones, programas de modificación de conducta, “tareas” o adiestramiento en destrezas interpersonales, métodos de lectura, etc.
- ◆ Reforzar los éxitos del otro y ayudarlo en los problemas que emergen de esta fase de acción
- ◆ Se trata de un adiestramiento de destrezas y desarrollo de habilidades y competencias.
- ◆ Ayudar a aprender a tomar riesgos por uno mismo, aprender que, paradójicamente, es seguro arriesgarse
- ◆ Animar a actuar. No hay sustituto para la acción. Tiene muchas formas: detenerse en alguna actividad autodestructiva, iniciar algún programa de crecimiento, desarrollar nuevas actitudes a través de una variedad de procesos.

Como ya hemos dicho, hay aprendizaje cuando somos capaces de hacer algo que antes no éramos capaces de hacer.

▶ IV.3. Práctica pedagógica con respeto, valoración y desarrollo de la diversidad

Exige imaginar y construir alternativas al estado monocultural, monocivilizatorio y excluyente; encontrar alternativas que parten de las diferencias reales en cómo concebir y vivir la territorialidad, la autoridad, la justicia, la ciudadanía, la sociedad, y buscar articulaciones entre ellas (Walsh, 2008).

Plantea una educación enfocada en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde la diferencia se viva con igualdad y dignidad; educación para la práctica de la interculturalidad, donde entren en juego otras epistemologías, saberes, y formas de ser y de comprender el mundo, así como otras formas de aprender y vivir.

Se trata de una educación que ayude a construir el respeto, la valoración y el desarrollo de todas las diversidades (género, cultura, trayectorias, etc.) con un tratamiento de la diversidad dentro de la misma escuela.

Esta práctica de la diversidad es también un proceso político, social, económico y cultural de cambio profundo que replantea modelos de vida (Venegas, 2012). Una pedagogía de este estilo contribuirá a cuestionar la concepción de desigualdad como algo natural o como herencia inconsciente (Barreto, 2009).

Las posibilidades de la vida humana juntos no se resumen en las variantes de vivir la diferencia en desigualdad (Barreto, 2009). Desde allí es que se entiende la educación para la práctica de la interculturalidad, de todas las diversidades, como posibilitadora de vivir la “igualdad con dignidad”, y



que a la larga lleve a la “superación de la exclusión y de la discriminación, y, de esa forma, también a compartir el poder” (López, 2006).

Para ello, se requieren otras políticas públicas en educación que propicien “vincular, de manera creativa, las disimiles formas de conocimiento más allá de las fronteras culturales” (Almeida, 2014) y otras pedagogías que “envuelvan prácticas de desaprender lo impuesto y asumido, y de volver a reconstruir el ser tanto a nivel teórico, artístico y de acción política” (Maldonado-Torres, 2013).

Desde la perspectiva de Freire (1993), solo podremos alcanzar una escuela democrática si abogamos por un modelo de escuela en el que no se imponga una única lectura del mundo. En ese sentido, señala que lo que no es posible en la práctica democrática es que el profesor o profesora, subrepticamente o no, imponga a sus alumnos su propia “lectura del mundo” a partir de la enseñanza del contenido.

Es necesario pensar otro modo de producir conocimiento mediante una verdadera ecología de saberes frente a la monocultura del saber y del rigor, y de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías (Sousa Santos, 2006).

Se requieren cuatro saberes importantes (Acosta y Gudynas, 2011).

- 1) Saber escuchar: escucharnos entre nosotros/as, escucharnos a nosotros/as mismos/as desde nuestro interior, escuchar a la madre Tierra, a todos los seres, sobre todo a los más humildes. El que escucha aprende, cambia, está preparado para servir a su pueblo.
- 2) Saber compartir: distribuir la riqueza de manera equilibrada entre todos. Lo que es del pueblo es para el pueblo. Dejar de competir para complementarse, dar para recibir, reconocer que todos somos hermanos y hermanas.
- 3) Saber vivir en armonía y complementariedad: la construcción del bien común, que pasa por los bienes comunes, renunciar a la búsqueda del propio interés como paradigma único, saber que la única manera de ganar es que ganemos todos, entender que todos somos complementarios. Nos organizamos, trabajamos, producimos, celebramos y vivimos de manera comunitaria.
- 4) Saber soñar: cómo defender nuestra identidad, cómo complementarnos de manera equilibrada para que el más abandonado tenga la posibilidad de compartir la educación, salud, convivencia natural y comunal.

Se busca movilizar a las alumnas y los alumnos para salir del rol de espectadores sociales, teñidos de escepticismo e indiferencia, para que visualicen la posibilidad de un rol más activo, dinámico y protagónico que habilite la construcción social de la esperanza.

4.3.1 Práctica pedagógica con enfoque de género

El cuerpo físico es, a la vez, nuestra experiencia más íntima y nuestra forma pública más inescapable. Por ser a la vez tan inalienablemente privado y tan ineluctablemente público, también se ha constituido, en la mayoría de las culturas occidentales, en el recurso político más básico (Outram, 1989).

La razón moderna e ilustrada afirmó la universalidad de los derechos humanos y de la razón y, en un acto de incoherencia, se los negó a las mujeres, víctimas de una racionalidad selectiva de carácter patriarcal. Además, con la historia en la mano, se debe reconocer que, entre las víctimas de las masacres humanas, las más numerosas, agredidas y olvidadas, las que han sufrido todo tipo de discriminaciones y la negación de su dignidad, de sus derechos y de su libertad, aquellas a las que se les ha negado hacer sus proyectos autónomos de vida, a quienes se les han destruido sus esperanzas, a quienes se les ha prohibido hasta soñar, han sido y siguen siendo, en gran medida, las mujeres.

Ellas son las principales víctimas del sexismo, en alianza múltiple y complicidad permanente con el capitalismo en sus diferentes modalidades, hoy el neoliberalismo, etnocentrismo, clasismo, colonialismo, imperialismo, la depredación de la naturaleza, el racismo patriarcal, los fundamentalismos de todo tipo, las religiones, etcétera.

Desde ese patriarcalismo se les inculcó una moral de esclavas y subalternas, resumida en estos siete verbos: obedecer, someterse, aguantar, soportar, sacrificarse por, cuidar de y perdonar. A dicha moral, las luchas de resistencia y reivindicación femenina oponen como alternativa una ética sustentada en los verbos: resistir, rebelarse, negarse a, empoderarse, ser autónoma, compartir los cuidados, exigir perdón, arrepentimiento, propósito de enmienda, reparación y no repetición.

Es con las mujeres con quienes más deuda tiene la humanidad. La tenemos los varones, instalados en los privilegios de la masculinidad hegemónica, a los que tenemos que renunciar si queremos que sea sincera y creíble nuestra incorporación a la perspectiva de género. Es a las mujeres a quienes hemos de liberar de manera especial.

“Nosotros somos ellas, su causa es la nuestra”. Solo rehabilitando a las mujeres y luchando por su emancipación es posible construir una cultura de paz y una justicia de género. De otra forma, la cultura de paz excluirá a más de la mitad de la humanidad y dejará de ser tal para convertirse en barbarie violenta, y la justicia de género no pasará de ser un eslogan vacío de contenido que se tornará injusticia patriarcal y mantendrá a las mujeres en una situación de discriminación (Tamayo, 2018). Dirá: “Si Dios es varón, el varón es Dios”. La ecuación de mi teoría es “dioses varones - masculinidades sagradas – subordinación -violencia contra las mujeres”.

Este atropello generalizado contra las mujeres afecta a otros grupos sociales. Los primeros son los mismos varones, a los que les acompaña la desgracia de haber sido educados equivocadamente para que el mundo gire a su alrededor, apartando a las mujeres y dejándolas como objetos de usar y tirar. Además, son lo que los hombres han perdido al no poder disfrutar de la ternura (“los hombres nunca lloran”), del cuidado, de la colaboración con las mujeres en la legislación, en la ética.

El rol que se han adjudicado ellos mismos y que pasa de generación en generación ha hecho que casi lleven incrustados en su ADN los genes perniciosos de no ver a la mujer como igual con todo lo que esto implica. González Faus (2017) narra: “Hace años escuché la queja de una muchacha que acababa de tener su primer hijo y a quien el marido le prohibió darle el pecho ‘para que no se te estropeen los pechos’, porque ‘tus tetas son mías’ [citas literales]” (p. xxx).

Otra consecuencia del machismo es lo que la humanidad se ha perdido excluyendo, condenando, robando, ocultando todo lo que las mujeres hubieran podido hacer al bien común, ya sea en política, ciencia, economía, filosofía, etc.

Simone de Beauvoir escribió en *El segundo sexo* (1949): “No se nace mujer: se llega a serlo”. Esta afirmación creó un espacio para la idea de que el sexo no es lo mismo que el género. En la formulación más simple, mientras que el sexo es visto como un hecho biológico, el género es la interpretación cultural del sexo. Uno puede nacer con sexo femenino o masculino en el sentido biológico, pero luego tiene que navegar por una serie de normas sociales para descubrir cómo vivir como mujer o varón en la situación cultural de cada uno.

Fundamentalmente, para Beauvoir el “sexo” es, desde el principio, parte de la situación histórica de una. El “sexo” no es negado, sino que su significado es disputado. Nada de lo que se le asigne al sexo femenino o masculino al nacer determina qué tipo de vida llevará y cuál podría ser el significado de ser una mujer o un varón.



Ese significado y esos requisitos están determinados por un conjunto complejo e interrelacionado de procesos históricos, sociales y biológicos. Esto corresponde al género que se construye socialmente.

La división de espacios, sentimientos, virtudes, actitudes ante la vida, comportamientos morales, sensibilidades, distribución de tareas entre hombres y mujeres no lo son por naturaleza, sino que son adquiridos y producto de la educación. Cada sociedad ha dado una valoración y un significado distinto a esas diferencias anatómicas de cada sexo. Las personas fabricamos ideas, concepciones y prácticas acerca de lo que deben ser y hacer hombres y mujeres. Este conjunto de características y normas sociales que se atribuyen a cada sexo es lo que llamamos “género”.

Nuestra comprensión de lo que significa ser una muchacha o un muchacho, una mujer o un varón, evoluciona durante el curso de la vida. No hemos nacido sabiendo lo que se espera de nuestro sexo; lo hemos aprendido en nuestra familia y en nuestra comunidad. Por lo tanto, esos significados variarán de acuerdo a la cultura, la comunidad, la familia y las relaciones, y con cada generación y en el curso del tiempo.

En el enfoque 4 de igualdad de género del Currículo Nacional de la Educación Básica se afirma: “Si bien aquello que consideramos ‘femenino’ o ‘masculino’ se basa en una diferencia biológica-sexual, estas son nociones que vamos construyendo día a día en nuestras interacciones” (Minedu, 2016, p. 23). En el glosario para aclarar este enfoque también se define “sexo”: “Es el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, que los definen como hombre o mujer. El sexo viene determinado por la naturaleza, desde el nacimiento” (Minedu, 2016, p. 194). También define género como los “roles y conductas atribuidas por las diferentes sociedades y culturas a hombres y mujeres, entendidos desde una dimensión sociocultural y no exclusivamente biológica” (Minedu, 2016, p. 193).

El enfoque de género como herramienta de análisis social nos permite tomar conciencia de que las relaciones de género, históricamente, han perjudicado en mayor medida a las mujeres. También existen dimensiones que perjudican a los varones.

Por eso, el concepto de género es un elemento clave para hacer posibles relaciones más democráticas entre hombres y mujeres. Como país, si tenemos desigualdades de género, por lo que no podemos hablar de un desarrollo sostenible y democrático pleno. Esto exige establecer las responsabilidades del individuo, la familia, la comunidad y el estado en la construcción de relaciones basadas en la igualdad de oportunidades y el respeto por las diferencias.

En el enfoque 2, inclusivo o de atención a la diversidad, se define: “La igualdad de género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones” (Minedu, 2016, p. 23). Por ello, en los enfoques transversales se precisa: “Todas las niñas, niños, adolescentes, adultos y jóvenes tienen derecho no solo a oportunidades educativas de igual calidad, sino a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje” (Minedu, 2016, p. 21).

En última instancia, la lucha por la igualdad de género y la libertad sexual busca aliviar el sufrimiento y reconocer la diversidad corporal y cultural de nuestras vidas. La enseñanza de género no es adoctrinamiento: no le dice a una persona cómo vivir, sino que abre la posibilidad de que las y los jóvenes encuentren su propio camino en un mundo que a menudo los enfrenta a normas sociales estrechas y crueles. Defender la diversidad de género no es, por lo tanto, destructivo: afirma la complejidad humana y crea un espacio para que las personas encuentren su propio camino dentro de esta complejidad (Butler, 2019).

A partir de una educación con enfoque de género, los adolescentes y la sociedad irán comprendiendo que las diferencias corporales no tienen por qué marcar diferencias sociales. Con algunas excepciones, ya parece bastante aceptado que la sexualidad corporal no debe determinar el género de tareas sociales que cada sexo ejerce. Es lógico que uno de los factores decisivos para la génesis del feminismo fuera la reacción contra esa lógica pseudodeterminista. Esa presunta determinación no es algo natural, sino cultural.

Aunque con frecuencia se habla de “la media naranja”, en la relación hombre-mujer no se trata de dos mitades incompletas, sino de dos seres completos y bien diversos que llegan a una unidad mayor en su relación. Lo de “ya no son dos” no se dice de dos mitades, sino de dos seres; y, por lo tanto, esa relación se expresa mucho mejor en términos de reciprocidad que de complementariedad. La desigualdad no tiene nada que ver con la diversidad; esta debe ser mantenida y aquella desterrada.

El enfoque de género también cuestiona la división entre lo público y privado. Lo expresaron de manera certera las feministas de finales de la década del sesenta y principios de los setenta en la afirmación de que “lo personal es político”, que se convirtió en el lema del feminismo radical.

Entre los objetivos y tareas de los estudios de género se deben citar los siguientes (Tamayo, 2019):

- a) **Análisis crítico de las construcciones teóricas patriarcales** (de-construcción) y recuperación de las voces silenciadas que a lo largo de la historia defendieron la igualdad de los hombres y las mujeres y la emancipación de estas.
- b) **Nueva forma de aproximación a la realidad**, utilizando las categorías que explican o descubren nuevas dimensiones de la realidad no tenidas en cuenta en los análisis de las ciencias sociales y la filosofía.
- c) Los grandes sistemas filosóficos (marxismo, estructuralismo, existencialismo, etc.) y las diferentes tendencias de las ciencias sociales no repararon en la opresión de las mujeres. Los estudios de género **identifican y desenmascaran el carácter androcéntrico y patriarcal del discurso filosófico** y de las ciencias sociales.
- d) Los estudios de género **redefinen los grandes temas de las ciencias sociales** (antropología, sociología, psicología social, economía, etc.), y recorren todos los ámbitos y niveles de la sociedad: político, vida, cotidiano, hogar, trabajo, ocio, relaciones sociales, relaciones familiares, educación, etc.
- e) **Cuestionan la supuesta universalidad y la infundada neutralidad de los modelos teóricos** y de las técnicas de investigación.
- f) Tienen **carácter militante**: se orientan a la destrucción del sistema de dominación masculina y a la construcción feminista de una nueva teoría del poder.

4.3.1.1 Enfoque de género y educación

Durante siglos, las mujeres han estado excluidas del conocimiento oficial, tanto en el acceso a la educación formal como en la participación de producción de la cultura, pues sus aportaciones casi nunca han sido reconocidas. Tradicionalmente, el modelo masculino se ha erigido como referente único y excluyente en la definición del ser humano. Por este motivo, en la educación formal se han transmitido los saberes desde un punto de vista “androcéntrico”.



Aunque en toda época ha habido quien ha cuestionado la exclusión de las mujeres de la educación, las primeras manifestaciones con repercusión pública respecto a la ausencia de las mujeres en el ámbito educativo se dieron en el periodo de la Ilustración. A finales del siglo XVIII, la fuerza universal era la razón y la educación se consideraba un medio para la liberación del sujeto humano, considerando, eso sí, al varón como sujeto humano.

Para las mujeres se vio necesaria cierta educación, para que no supongan un “freno” en los ideales ilustrados de progreso social. Se vio la necesidad de educar a las mujeres, pero sin alterar su naturaleza femenina. ¿Y cuál es esa naturaleza femenina? El modelo a seguir se define en las conocidas obras Emilio y La educación de Sofía.

Para su autor, Rousseau, “toda educación de las mujeres debe estar referida a los hombres”; “agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, criarles de pequeños y cuidarles cuando sean mayores, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce: estos son los deberes de las mujeres de todos los tiempos y lo que ha de enseñarles desde la infancia”. Como consecuencia de estas ideas, la educación se centró en proporcionar distintas habilidades a las niñas en torno al rol de la mujer como futura esposa y madre.

Es importante resaltar a Mary Wollstonecraft, quien como respuesta a Rousseau escribió la obra La vindicación de los derechos de la mujer (1792). En dicha obra puso de manifiesto que la mujer natural roussoniana era en realidad la mujer social. Todos esos atributos considerados innatos a las mujeres (irracionalidad femenina, subordinación al hombre, debilidad, dependencia, etc.) eran consecuencia de la forma de educarlas y no una característica de su naturaleza. Es este, pues, uno de los primeros argumentos que surgen a favor de la educación en la igualdad.

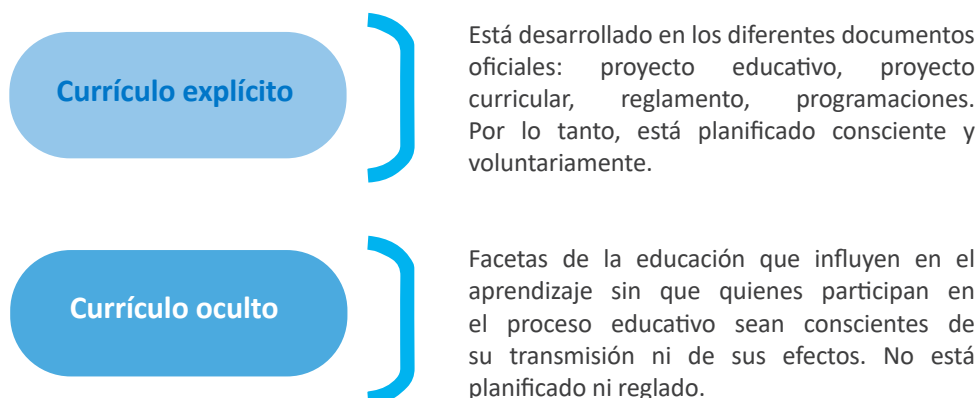
Desde ese momento histórico y durante el siglo XIX, la educación comenzó a ser promovida por el Estado. La educación se impartía en escuelas diferentes: para chicas (femeninas) y para chicos (masculinas), con un currículo diferenciado en el que se impartían las materias “propias de cada uno de los sexos”. Por lo tanto, se impartía una educación sexista y discriminatoria que impedía a las mujeres, solo por ser mujeres, acceder a los saberes y conocimientos académicos que los hombres podían adquirir por derecho.

En cuanto a la enseñanza superior, no fue sino hasta fines del siglo XIX que se abrieron las puertas a las mujeres, pero sin poder ofrecerles títulos oficiales y necesitando el consentimiento previo de las autoridades para poder matricularse en la universidad.

Desde entonces se han realizado muchos cambios legales que han ido modificando el acceso de las mujeres a la educación, así como en los contenidos curriculares, con la intención de ir eliminando la discriminación por razón de género. Un paso adelante fue la implantación de un sistema educativo mixto que pretende la plena escolarización de las mujeres. Este está basado en la igualdad de oportunidades para todos los individuos.

Pese a todo, uno de los riesgos que se ha puesto de manifiesto es que, al pretender generalizar como válido para las mujeres lo que siempre fue válido para los hombres, se educa al alumnado perpetuando la visión androcéntrica. Aún queda camino por recorrer para que el género sea una variable que se considere relevante a la hora de trabajar en el aula y el centro. Hay que seguir avanzando hacia un modelo que fomente el desarrollo integral de las chicas y los chicos.

Un elemento importante que se debe considerar es el currículo oculto y el explícito. La educación para la igualdad de género no puede ser un aspecto que se incorpore solo en momentos puntuales, en ciertos horarios o actividades, sino que debe impregnar todas las áreas de la acción educativa.



A partir del análisis y diagnóstico de ambos ámbitos, se pueden proponer algunas acciones concretas de intervención para implantar una educación para la igualdad de género.

El currículo ocupa un lugar importante tanto en la educación formal como en la educación no formal. El que llamamos explícito, el formal y oficial, hace referencia al documento escrito donde aparecen claramente reflejadas las intenciones educativas, el enfoque y estrategias pedagógicas, sus objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. Es, en definitiva, donde se hacen evidentes los objetivos educativos a desarrollar tanto en el centro escolar como en el aula, o proyectos en el tiempo libre, actividades deportivas, al aire libre, etc.

El ideal sería que la perspectiva de género se introdujera en todos los contenidos del proyecto curricular, con la participación e implicación de todas las personas involucradas (equipo de tutores y tutoras, profesores, personal no docente, la familia, etc.). De esta forma, la igualdad de género se integraría como objetivo y se incluiría de forma transversal en cada uno de los ámbitos de la educación como base para una educación no sexista.

Un currículo con perspectiva de género pretende favorecer la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Para ello, se busca conscientemente que los objetivos, contenidos, metodología, etc. faciliten cambios en este sentido. Ha de tener en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

- En los contenidos se incluye el fomento de actitudes y valores de cooperación e igualdad entre hombres y mujeres.
- Asimismo, se visibiliza el aporte de hombres y de mujeres a la disciplina, actividad o contenido conceptual que se esté estudiando.
- Se utiliza una metodología participativa e incorpora a la mujer, tradicionalmente más pasiva, en grupos mixtos.
- Se introduce en las relaciones en el aula o en el grupo una mayor valoración de las actitudes y capacidades devaluadas hasta ahora, que deben ser convertidas en conductas a proponer a chicas y chicos.
- Se utilizar un lenguaje que no tome como protagonista al sujeto masculino, sino al del género humano en su conjunto.
- Se crean y difunden nuevos materiales educativos que contemplen las aportaciones de las mujeres a la vida sociocultural.
- Existe un planteamiento de prácticas y/o ejercicios educativos orientados a modificar pautas culturales que diferencian habilidades, conocimientos y destrezas para chicas y chicos, incluidos en espacios de aprendizaje común.



▶ 4.4 Práctica pedagógica para despertar el pensamiento crítico y complejo

No el pensamiento haragán, que se conforma con lo que hay. No el pensamiento dogmático, que se hace mandón e impone. No el pensamiento tramposo, que argumenta mentiras. Sí el pensamiento que pregunta, que cuestiona, que duda. Ni en las condiciones más difíciles se deben abandonar el estudio y el análisis de la realidad (EZLN, 2015).

A partir de su experiencia pedagógica, Arguedas (1959) afirmaba: “En los grandes colegios fui testigo de la agonía de los profesores, seguramente muy bien preparados en las disciplinas pedagógicas [...], pero que hacían padecer a sus alumnos” (p. 4). Esto lo decía en relación con una práctica obsoleta que privilegiaba la transmisión de conocimientos sin conexión. Arguedas opinaba que esto provocaba “estudiantes torturados por la incomodidad física, que se aburrían o estallaban ante la repetición de textos, fría, externa, sin arte, de los pedagogos” (Arguedas 1959, como se citó en Callalli 2014).

Entonces, para Arguedas es fundamental el papel activo del alumnado en el proceso pedagógico (Arguedas, 1986), a partir de una actitud dinámica del docente sumada a la labor práctica de las alumnas y los alumnos en una incesante búsqueda por el conocimiento. Para él, la educación no consiste solo en dar instrucción e instrucción en una forma bastante rutinaria; hay que darla siempre de acuerdo a los incentivos característicos espirituales que en cada comunidad mueven al hombre.

El aprendizaje y el pensamiento crítico parten, entonces, de la condición de sujetos, como ya hemos presentado. Se da como parte de un proceso de construcción de sí mismo para llegar a ser lo que somos y lo que aún no somos.

No siempre los significados socialmente construidos tienen sentido en el orden personal, por lo que se necesita el espacio de negociación donde resemantizar, construir y apropiarse estos significados como sentido, desde la historia personal y la experiencia conformada individualmente (Vargas, 2000).

La percepción de las alumnas y los alumnos sobre la realidad es resultado de sus “procesos cognitivos básicos”, que se consideran como “aprendizajes previos” y reflejan su postura como una verdad absoluta para ellos (Huerta, 2017). Esto sucede con cada estudiante que conforma el grupo, y, en este sentido, se da una gran diversidad de “verdades absolutas” o “aprendizajes previos”. Todas ellas y todos ellos tienen sus argumentos particulares producto de la interrelación de las diversas experiencias que integran su personalidad, la cual se ve reflejada en su conducta individual.

La perspectiva del pensamiento complejo pone de manifiesto que dichos “aprendizajes previos” están compuestos por la “interpretación individual de sus necesidades reales”, la “conciencia” del propio alumnado sobre estas necesidades derivada de la experiencia individual y el “registro emotivo” generado cuando se adquirió dicho aprendizaje.

Recordemos que no necesariamente son los mismos para todos los estudiantes, y que deben tomarse en cuenta respetando su diversidad y heterogeneidad, según su personalidad y entorno individual. Esto permitirá que cuando se socialicen dichos “aprendizajes previos” con la finalidad de evaluar la solidez de sus argumentos y de confrontarlos con las demás posturas del grupo se desarrolle el aparato crítico del estudiante, forzándolo a tener una actitud de intriga e investigación (Rey, 2018).

Generalmente en educación, cuando se quieren organizar planes y programas se usa la metáfora de una edificación. Imaginamos que el plan de estudios es un edificio y que su construcción debe darse en un cierto orden: en un primerísimo lugar las bases, los fundamentos (la teoría) que deben quedar sólidamente cimentados para que sostengan el resto de la edificación. Luego, se van colocando las

demás materias y disciplinas, como si fueran ladrillos, unas al lado de otras (correquisitos) y otras sobre las anteriores (requisitos). Al final va la techumbre, o sea, la práctica.

Sin embargo, esta metáfora para la organización del aprendizaje, a pesar de parecer muy adecuada y ser utilizada por años, nos ha hecho caer en contradicciones con lo que han señalado dos de los más reconocidos estudiosos del aprendizaje y pensamiento, Jean Piaget y Edgar Morin, por citar solamente dos ejemplos. Ellos han dicho que el aprendizaje y pensamiento no son lineales, sino interactivos y complejos. También en Arguedas es importante fomentar en el alumnado el análisis crítico de los fenómenos.

En esas perpetuas natalidades cotidianas se dan las tensiones entre los sujetos que se están formando, y el formador que quiere “moldearlo” y “adiestrarlo” a su propia visión de mundo. Puede ser la primera semilla del pensamiento crítico.

Por eso, el pensamiento crítico implica reformular las relaciones de poder. Implica trabajar las competencias no solo como “el saber hacer en contexto”, sino como lo que podría hacer en otras condiciones menos institucionalizadas y normatizadas. Requiere un ejercicio de la voluntad e imaginación creadora.

El pensamiento crítico va a permitir confrontar y cuestionar las diversas formas que adopta el poder, y, en consecuencia, decidir cómo, por quién y en nombre de qué principios ser educado y gobernado (Choquehuanca, 2010). Asimismo, impulsará a reconocer que el cumplimiento de las promesas consigo mismo, de la fidelidad a los acontecimientos que lo han configurado y de las diversas posiciones que han tenido sus trayectorias vitales solo es posible mediante la autoconfrontación y reflexividad, el autoexamen e introspección, es decir, mediante la crítica de sí mismo (Villagómez y Cunha de Campos, 2014).

Del manejo de estos dos ámbitos —el del poder y el de los sujetos— surgirán nuevos lugares de encuentro, se construirán nuevas intersecciones y se creará una comunidad que:

- acepte cambios en las formas de regular el poder entre géneros y generaciones;
- favorezca la elaboración creativa de formas alternativas de conocimiento;
- comprenda que otras formas de organización social son posibles a partir de pactos sociales cooperativos, asociativos y éticos que permitan apuntalar la democracia;
- restituya la posibilidad real de crear instituciones y acciones colectivas a partir de la reciprocidad mutua, la asociación voluntaria, la solidaridad y autosuficiencia; y
- construya un pensamiento propositivo y alternativo al consumismo, productivismo y economicismo.

Esto implica el desarrollo de la autonomía y de la colectividad, haciéndose responsables de sus propias ideas y acciones. Exige razonar y aplicar la lógica para pensar sobre su experiencia y ser capaces de encontrar significado en lo que escuchan, en lo que expresan y, en general, en lo que viven como individuos y miembros de una sociedad.

La tarea de la o el docente será generar en el salón de clases una “comunidad de indagación” que permita construir, descubrir y reformular significados. La presencia de otros que acompañen a pensar y poner en perspectiva las propias ideas es fundamental (Acosta y Gudynas, 2011).

La búsqueda de alternativas, el “¿podría ser de otra forma?” puede ser la pregunta que detone la rebeldía en su acepción más amplia; y puede serlo porque hay un “no” que la ha parido: “No tiene por qué ser así”. Llegamos a este punto porque nuestras realidades, historias y rebeldías nos llevaron a ese “no tiene por qué ser así”, y a partir de ahí se puede responder a las preguntas que se desencadenan:



¿Cómo es esa otra manera, ese otro mundo, esa otra sociedad que imaginamos, que queremos, que necesitamos? ¿Qué hay que hacer? ¿Con quién? Tenemos que buscar las respuestas a esas preguntas si no las tenemos, y si las tenemos, debemos darlas.

El pensamiento crítico y complejo requiere desarrollar ciertas habilidades: aprender a comparar, inferir, analizar, argumentar, resumir, interpretar textos, buscar información, esquematizar, preguntar, problematizar, aumentar la perspectiva, plantearse la dimensión ética, desarrollar la flexibilidad y tolerancia, alcanzar un sano escepticismo, fomentar la creatividad, impulsar la libertad intelectual (Baronnet, 2009).

Se requieren habilidades vinculadas a la capacidad de clarificar las informaciones: hacer preguntas, concebir y juzgar definiciones; distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema de una situación o de una tarea; e identificar y aclarar los problemas importantes. También se requieren habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones: juzgar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de la argumentación. Finalmente, se requieren habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones: obtener conclusiones apropiadas, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis; generar y reformular de manera personal una argumentación, problema, situación o tarea. También es fundamental inmunizar frente a las distorsiones cognitivas de la falacia de control, los “debería”, la sobregeneralización.

La conciencia crítica no significa conformarse con la realidad asumiendo una falsa posición intelectual, que es intelectualista. La conciencia crítica no puede existir fuera de la praxis, es decir, fuera del proceso de acción-reflexión. No existe conciencia crítica sin compromiso histórico; por lo tanto, la conciencia crítica significa conciencia y cambio histórico.

V. Para la construcción de una sociedad plural, con equidad e igualdad

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, el medio ambiente sustentable y la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (CRE, 2008).

Esta manera de entender los aprendizajes y la pedagogía tienen como fin último aportar a la construcción de una sociedad plural, con equidad e igualdad, en el marco de la sociedad que queremos.

Asumimos la perspectiva del “buen Vivir”, propia de nuestros pueblos andinos, que pasa por el buen convivir en relaciones armoniosas consigo mismo, con las otras y los otros, con la naturaleza y trascendencia. Aunque está anclado a saberes y sensibilidades de algunos pueblos indígenas, también se nutre de otros aportes de la cultura occidental (Acosta y Gudyanas, 2011). Aparece dentro del conjunto de derechos y desde este se derivan muchos derechos individuales, colectivos y de la naturaleza, entre ellos, el derecho a la educación.

Su logro implicaría la construcción de una sociedad nueva donde, por supuesto, la educación juega un papel fundamental para conseguirlo.

Esta pedagogía tendrá como centro el sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente. Integrará una visión intercultural que responda a la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Se trata de pedagogías para la transformación social, pedagogías en las que se trabaja la pertenencia y la autonomía que constituyen una nueva manera de construir lo individual y lo colectivo; por lo mismo son pedagogías de las resistencias frente a cualquier modelo opresor o colonizador, a cualquier ejercicio del poder abusivo, pedagogías de la liberación en común y del diálogo en condiciones de igualdad, respetuosas de la diferencia. Se convierten, entonces, en pedagogías de la esperanza, alternativas pedagógicas de la utopía, del sueño de un mundo mejor. Están vinculadas a la educación comunitaria, a la pertenencia social, cultural, lingüística; a la autodeterminación y autonomía docente y escolar.

Se requiere conocer y entender las necesidades de educación del país en su conjunto y en su especificidad, respetando los contextos, diferencias y particularidades, reconociendo los caminos



recorridos, valorando y aprendiendo de las experiencias existentes, de las luchas históricas por la educación y escapando a los mecanismos de reproducción.

Partiré de lo concreto, de lo cercano, de lo propio, del territorio, de la cultura, de la estrecha relación teoría y práctica, de la constante investigación y de reflexión crítica de las prácticas educativas.

Combatiré el racismo, la explotación y ayudará a enfrentar la amenaza neoliberal y las fuerzas homogeneizadoras de la globalización para transformar las relaciones de poder en otros sectores de la vida social.

► 5.1 Práctica pedagógica en perspectiva ética y ciudadanía = justicia y empatía

De esta manera, en una educación enfocada a construir una sociedad igualitaria y justa desde la pluralidad y diversidad, entran en juego no solo paradigmas, cosmovisiones, miradas diversas de las culturas, sino también un proceso político, social, económico y cultural de cambio profundo que replantea modelos de vida (Venegas, 2012).

Gadotti (2007) recuerda que Freire estaba escribiendo su último libro, *Ética del género humano*, en el que apuntaba hacia el sueño posible de una humanidad unida en torno a un objetivo común de justicia, paz y prosperidad para todas/os. Ese es el sueño que hay que hacer posible. “El poder de la obra de Paulo Freire no está tanto en su teoría del conocimiento, sino en el hecho de haber insistido en la idea de que es posible, urgente y necesario cambiar el orden de las cosas” (p. xx).

Es interesante reflexionar sobre las respuestas más frecuentes y que muestran claramente una concepción de ciudadanía en su versión más tradicional, jurídica y formal: Ciudadano es el ciudadano pasivo, sujeto de derechos, más que de deberes, de los cuales, el que aparece más destacado es el voto.

Aunque últimamente en el país comienza a aparecer y crecer un concepto distinto de ciudadanía, esta es una concepción fuerte y tradicionalmente arraigada en el imaginario social, a la que con frecuencia se le agrega el cuestionamiento sobre el valor o el sentido del voto. Es también la concepción que más habitualmente transmitieron los libros de texto de Educación Cívica durante años, de acuerdo y en coherencia con cierta concepción hegemónica de la sociedad. Para ser un buen ciudadano, es suficiente conocer los derechos y obligaciones y votar en las elecciones.

Las preguntas surgen inevitablemente: ¿Por qué esta concepción? ¿Por qué esta imagen de ciudadano-espectador, pasivo ante una realidad que lo agobia y que se presenta como incambiable? ¿Por qué el escepticismo? El texto de Boggio nos ayuda a pensar en las respuestas. Entre las muchas razones encontramos, sin duda, el clima posmoderno, con su exaltación de lo efímero y con su relativismo axiológico. La crisis de la noción de progreso que trae como consecuencia la descalificación de las utopías. La sensación de “fin de la historia” (Fukuyama, 1992) en un mundo que, paradójicamente, tiene profundas raíces en la cultura hebreo-cristiana que cree en un Dios que se revela en la historia (Betto, 2001), la toma de conciencia y hasta cierta fascinación intelectual, con los micropoderes, sacando el foco de los macro.

Se trata de una época de desencanto, como dicen Gentili y Alencar (2002), de “desilusión, pérdida de expectativas, decepción, y de una cierta manera, crisis del pensamiento utópico” (p. xx). En ese clima, crisis del sentido de la educación. El recuerdo puede apresar a los individuos en el pasado; pero la memoria refuerza el sentido de pertenencia a la humanidad. “Cuando se apaga la memoria, se pierde la dimensión ética de la justicia y la solidaridad, pues el futuro no nos pertenece y no nos interesa en cuanto colectividad” (Pinto de Castro, 2004, p. xx).

Ciudadanía es un concepto dinámico, socio-históricamente construido y, por lo tanto, puede ser entendido de múltiples maneras. Es un campo temático en tensión; las peculiaridades de la historia de nuestros países redundan en una peculiar interpretación de lo que la ciudadanía implica.

Encontramos dos conceptos de ciudadanía: ciudadanía como condición y como actividad. La ciudadanía es entendida como estatus social al que se accede a partir del reconocimiento de ciertos derechos universales del individuo, frente a la ciudadanía concebida como práctica social, inserta en un cierto contexto histórico, social y cultural.

La ciudadanía como condición es una condición jurídica y política por nacimiento o naturalización. La persona es el titular de derechos con base en el contrato social. Se encuentra el origen de la ley y de las instituciones políticas, que tienen como fuente de legitimidad el consentimiento de los individuos, y la protección de las libertades y derechos. Por ciudadanía, por lo menos en teoría todos son iguales ante la ley. Por su parte, la ciudadanía como actividad es la actividad política, la capacidad de gobernar y ser gobernados. Implica ser agente, sujeto con el derecho de decir y actuar teniendo presencia en el ámbito público, lo que exige compromisos y movilizaciones.

La ciudadanía puede ser abordada desde distintas perspectivas: desde la crítica neoliberal o la crítica feminista, desde la izquierda que ve la participación como solución, desde el republicanismo cívico o los teóricos de la sociedad civil, y también como crítica multicultural o movimiento ecologista (Murriello, 2004). Esta diversidad de abordajes nos posiciona frente a un desafío como educadores, porque, más allá de la diferencia de opiniones sobre el tema, cada una de estas posturas tiene profundas implicaciones éticas.

La ciudadanía comprende una ética ciudadana (Gentili, 2001). Va mucho más allá de lo meramente formal y se vincula a un tipo de acción y de desempeño social. En este sentido, es una “práctica deseable”, y por lo tanto no representa algo ya definido, sino una construcción histórica y social en la que la escuela tiene mucho que aportar. Se requiere la revisión institucional y de las prácticas reales, teniendo en cuenta que no es posible educar para la democracia con prácticas autoritarias ni para la autonomía con prácticas heterónomas. Sin una práctica efectiva de autonomía por parte del sujeto, no hay posibilidad alguna de construcción de una ética autónoma. Sin una práctica efectiva de libertad, no hay posibilidad de construir una ética libre. Sin una práctica efectiva de democracia, no hay posibilidad de una ética democrática (Gentili, 2001).

Esta dimensión de ciudadanía inherente a la ética la encontramos desde la filosofía griega, con su doble manera de escribirla y significarla.

Εθος significa costumbres, hábitos; ἦθος significa morada, hábitat.

La ética significa, entonces, por un lado, las opciones, decisiones y prácticas sociales, habituales y cotidianas que le dan sentido a nuestra vida y a nuestro modo de estar en la existencia. Por otro lado, significa la comunidad humana e incluye la preocupación por la calidad de la vida, en común con la exigencia de que nuestras prácticas y disposiciones emocionales contribuyan a ella.

La ética, entonces, es la preocupación por la casa común y por la vida buena, por el buen vivir para todos y todas. Es la exigencia de que nuestras opciones, decisiones y prácticas sociales, habituales y cotidianas construyan su sentido en esta construcción de lo común, de lo colectivo, pero también la exigencia de que las instituciones en las que vivimos, el régimen político, sistema social, las estructuras educativas y de salud, el aparato legal y jurídico promuevan y no trunquen la vida buena de todos. Por eso, la preocupación ética incluye la preocupación política, que todas las características, prácticas, emociones y pensamientos propios de cada ser humano y que todo el actuar político contribuya a formar una comunidad humana justa, equitativa y de calidad concretizada en la polis, en la ciudadanía, en la democracia.



De ahí se sigue que el humano virtuoso y sabio no puede aceptar un régimen tiránico, injusto y opresor. Y si se rompe el vínculo entre vida humana y estructura política, la responsabilidad corresponde a quienes ejercen el poder, pero también a los ciudadanos; ambos habrían abdicado de su responsabilidad ética.

Por otra parte, esa elaboración y conquista del sentido de la vida no es algo ya logrado de manera definitiva y de una vez para siempre, sino que está en constante y permanente elaboración, por lo que la construcción de la vida buena solo puede ser obra de agentes libres. De ahí se deriva que una vida sin sentido crítico no vale la pena vivirse y que la dimensión ciudadana de la ética requiere de discernimiento, de juicio, un discernimiento colectivo y en el contexto.

En un mundo en el que se ha consolidado el modelo neoliberal - empresarial y donde el prisma económico - técnico se erige como norma absoluta y excluyente, se exige la ética ciudadana, que requiere de las habilidades de la razón práctica y de los hábitos emocionales de la empatía y la justicia. Esta formación implica no solo cultivar excelencias de razonamiento, sino modos de desarrollar el carácter, a través de la adquisición de hábitos emocionales y actitudes que orienten la conducta de la persona a lo largo de su vida.

La “formación en valores” más tradicional presenta el problema de su carácter autoritario y dogmático. Se busca construir una suerte de recetario moral generador de reglas para la acción, abstractas e indiscutibles. Presupone que los valores supremos están nítidamente identificados, pues habitan en alguna tradición, presuntamente presente en comunidades religiosas u organizaciones políticas, que habría que invocar sin dudas ni cuestionamientos.

De este modo, una de las preguntas éticas centrales, “¿qué ‘valores’ hay que perseguir para llevar una vida plena?”, no necesita ser planteada, porque ya habría sido contestada de antemano; son aquellos valores presentes en alguna tradición religiosa o política. Los “educadores en valores” consideran que el problema moral es fundamentalmente una cuestión de aplicación y no de discernimiento. Este modelo se basa en el adoctrinamiento y no en la reflexión crítica. Si consideramos que uno de los problemas fundamentales de la educación peruana es que el aula escolar sigue siendo un reducto autoritario en el que no se debate y el profesor tiene invariablemente la última palabra, entonces la educación en valores constituye un paradigma negativo para la construcción de una cultura ética democrática.

Si lo que queremos es formar ciudadanos, debemos transitar otros caminos (Gamio, 2019). Los ciudadanos que requerimos en una república han de ser agentes autónomos, capaces de dar razón de sus elecciones en la vida pública y privada, enfrentar conflictos morales y políticos de alta intensidad en un mundo radicalmente habitado por la finitud y la incertidumbre.

No vamos a construir ciudadanía a partir del adoctrinamiento o la imposición externa de recetas. Necesitamos una pedagogía fundada en el desarrollo del discernimiento práctico. Necesitamos formar nuestro intelecto y nuestras actitudes para escudriñar rigurosamente nuestras valoraciones y opciones prácticas.

Con frecuencia tenemos que lidiar con conflictos prácticos que no solo enfrentan el bien contra el mal, sino también colisiones entre el bien y el bien, y aquellas circunstancias en las que tenemos que elegir entre mal y mal, situaciones en las que discernimos el bien superior entre las opciones que se nos presentan, o incluso nos vemos en la imperiosa necesidad de identificar el menor de los males en disputa, sacrificando otras posibilidades para la acción. Comprender la naturaleza de tales colisiones de valores, percibir sus alcances y sus consecuencias prácticas y constatar la imposibilidad de resolverlos recurriendo a meras formulaciones abstractas constituyen una dimensión esencial del desarrollo de la “agencia”, capacidad de elegir y justificar las acciones y propósitos que le otorgan un genuino significado a la vida, tanto en los espacios de la cotidianidad como en los escenarios de la propia esfera pública.

Esta clase de educación ética está centrada en el discernimiento práctico, el diálogo y el ejercicio de una actitud crítica frente a los distintos modos de pensar y actuar. Nos enseña a discutir en público sobre asuntos comunes y a profundizar en las razones de nuestros interlocutores, reconociendo que podría suceder que sus argumentos sean más sólidos y perspicaces que los nuestros. Debemos poner a prueba nuestras razones, pero estando dispuestos a cambiar de perspectiva si el mejor argumento no está de nuestro lado. Esta forma antiautoritaria de educar nos permite tomar conciencia de que la expresión razonada del desacuerdo es tan importante para una cultura política democrática como la forja de consensos.

En la misma línea, Giroux nos recuerda algunas de las enseñanzas de John Dewey en este terreno: “La democracia y el comportamiento moral se aprendían como [...] una política del cuerpo, [...] como algo que se debe sentir e internalizar por medio de la construcción de experiencias que producían formas particulares de subjetividad”. Los docentes deben crear “precondiciones para que la o el estudiante adquiriera facultades críticas en lo personal y social, mediante lo que enseñan, el modo en que lo enseñan y los medios gracias a los cuales pueden hacer que los conocimientos valgan la pena y sean interesantes. Es indispensable, en ambos casos, que se vincule el poder con el conocimiento [...]” (Giroux, 1999).

Así, no se trata de la ética de la buena vida, que consiste en la buena vida insolidaria, vivir mejor por la acumulación o el progreso indefinido a cualquier costo, sino de la vida buena que nos puede llevar al decrecimiento, a la austeridad compartida y a la sobriedad para que todas y todos también vivan bien. Se busca movilizar a los alumnos y alumnas para salir del rol de espectadores sociales, teñidos de escepticismo e indiferencia, para que visualicen la posibilidad de un rol más activo, dinámico y protagónico que habilite la construcción social de la esperanza.

Construir ciudadanía desde los vínculos exige, entonces:

- Ponerse en el lugar del otro
- Reconocer a el/la otro/a otra no en abstracto, sino en concreto
- Desarrollar la conciencia crítica
- Distinguir entre injusticias y fatalidades
- Rechazar la injusticia activa y pasiva

Para ayudar a que sus alumnos desarrollen estas capacidades, el docente no debe pedirles solo actividades académicas rutinarias o elementales como repetir, copiar, evocar, reproducir modelos, mecanizar, localizar información, etc., sino que debe trabajar cada vez más secuencias de reflexión con las que les ofrezca la oportunidad para comprender, comparar, considerar, analizar, deducir, inferir, elaborar hipótesis, emitir juicio razonado, deducir conclusiones, elaborar preguntas, etc.

TAREAS ACADÉMICAS ELEMENTALES	SECUENCIAS DE REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ■ Escuchar ■ Reproducir modelos ■ Evocar ■ Mecanizar ■ Memorizar ■ Describir ■ Asociar ■ Localizar ■ Manipular ■ Ordenar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar ✓ Inducir ✓ Comparar ✓ Experimentar ✓ Deducir consecuencias ✓ Formular preguntas ✓ Responder preguntas que indagan el porqué ✓ Resolver problemas ✓ Argumentar ✓ Descubrir y crear sentido



► 5.2 Práctica pedagógica para el aprendizaje dentro de las nuevas tecnologías

Paradójica relación social con el conocimiento. Auge del conocimiento —la llamada “sociedad del conocimiento”— en el marco de la crisis del paradigma racionalista cartesiano - positivista, con su visión optimista y lineal de la historia. En franco contraste con esta “sociedad del conocimiento”, no se constata una valoración o reconocimiento muy particulares (Morin, 2002).

Uno de los desafíos a la adolescencia, como lo ha presentado Boggio, es el manejo de la incertidumbre. Un papel importante en este aspecto está representado por la sociedad de la información y de la tecnología.

Como dice Boggio, esta revolución digital tiene especial fuerza en las adolescencias e importantes repercusiones en la escuela y los procesos de aprendizaje. Además, los adolescentes terminan siendo más competentes y poseen destrezas que ponen en desventaja a los docentes, modificando las relaciones de autoridad y poder al interior de la escuela.

La sociedad tecnológica y virtual en que nos encontramos ha transformado inmensamente la vida de las personas y la organización de las sociedades. Estos cambios se dan en muchas áreas:

- Nuevas formas de producción y trabajo
- Nuevas formas de aprendizaje
- Nuevas formas de relación
- Nueva manera de procesar el pensamiento
- Nueva forma de ver la realidad

La Unesco (1998) menciona que el rápido progreso de las TIC modifica la forma de elaboración, adquisición y transmisión de conocimientos. Estos cambios y modificaciones a las cuales se hace referencia repercuten en la economía, sociedad, política y cultura, convirtiendo al ser humano en un ser cada vez más creativo, crítico, autónomo, en la búsqueda de adquirir nuevas competencias para su adecuado desenvolvimiento en un contexto que cada día es más variable e incierto.

No obstante, estas innovaciones no son neutras y forman parte de todo el sistema social en el que vivimos. Por eso es necesario enfrentar los desafíos planteados a la pedagogía y la educación que se derivan de los distintos tipos de saberes, de las nuevas tecnologías y de las transformaciones promovidas por el capitalismo. Todo esto es posible a partir de nuestro lugar social, que es el hemisferio sur, un día colonizado, que está pasando por un interesante proceso de neodescolonización (Muñiz, 2012).

A lo largo de la historia han existido distintas corrientes de pedagogía y educación, desde la paideia griega hasta el mercado mundial de la educación, que representa una concepción de la educación utilitarista, al transformar la escuela en una empresa y en una plaza de mercado al servicio de la dominación mundial.

A pesar de las múltiples ventajas y oportunidades que presenta, es necesario estar atentas/os a los mecanismos de poder económico y político que se esconden detrás de expresiones que están en la boca de todos, como “sociedad del conocimiento o de la información” (Muñiz, 2012).

El capitalismo informacional cognitivo constituye la nueva base de la acumulación del capital. Todo se ha vuelto capital: capital natural, humano, cultural, intelectual, social, simbólico, religioso; capital y más capital. Por detrás se oculta una monocultura del saber maquinal, expresado por la “economía del conocimiento” al servicio del mercado.

Hoy en día se ha planeado un tipo de educación que busca la formación de cuadros que prestan “servicios simbólico - analíticos”, cuadros dotados de alta capacidad de inventar, identificar problemas y resolverlos. Esta educación distribuye conocimientos de la misma forma que una fábrica instala componentes en la línea de montaje.

De esta manera, la educación pierde su carácter de formación. Cae bajo la crítica de Hannah Arendt en el sentido de que se puede seguir aprendiendo hasta el fin de la vida sin educarse jamás. Educar implica aprender a conocer y hacer, pero sobre todo aprender a ser, a convivir y a cuidar; implica construir sentidos de vida, saber tratar con la compleja condición humana y definirse frente a los rumbos de la historia.

Lo que agrava todo el proceso educativo es el predominio del pensamiento único. En el contexto de crisis económico - financiera actual, la mayoría de los países no saben cómo salir de la situación que han creado, y prefieren lanzar a sociedades enteras al desempleo y la miseria para salvar el sistema financiero especulativo, cruel y sin piedad.

Será importante asumirnos como pueblo libre y creativo, y no un mero eco de la voz de los otros. Necesitamos rescatar los nombres de educadores que pensaron una educación adecuada a nuestras virtualidades, como Paulo Freire, Arguedas, Encinas, Mariátegui para lanzarnos con entusiasmo a la reinención de Perú a partir de la riqueza de su pluriculturalidad y diversidad.

La educación reinventada nos debe ayudar en la descolonización y superación del pensamiento único, aprendiendo con las diversidades culturales y sacando provecho de las redes sociales. De este esfuerzo podrán nacer entre nosotros los primeros brotes de otro paradigma de civilización que tendrá como centralidad la vida, la humanidad y la Tierra, la que algunos llaman también civilización biocentrada.

Cuando se habla de nuevas formas de aprendizaje, debemos analizar si se trata de cambios e innovaciones en términos de los procesos cognitivos del individuo o de nuevos procedimientos para promover el aprendizaje, aprovechando para ello los nuevos recursos que se tienen, especialmente las redes que han ampliado y acelerado el manejo e intercambio de información y de comunicación. La práctica pedagógica es el elemento decisivo para hacer de los nuevos modelos y del uso de las nuevas tecnologías propuestas innovadoras para el aprendizaje, además de tecnológicas.

Los procesos de intervención deben pensarse desde el uso de estrategias, procesos y experiencias contextualizadas; es decir, es necesario tener en cuenta los intereses, habilidades y necesidades de las y los jóvenes que asisten a los diferentes espacios de aprendizaje.

Es aquí donde las y los estudiantes deben desempeñar un papel fundamental, ya que se encuentran a la vanguardia de la utilización de las nuevas tecnologías al incorporarlas en sus prácticas cotidianas. Se reafirma lo que hemos señalado sobre el protagonismo de ellas y ellos y su ejercicio como sujetos a partir de quienes se debe realizar la práctica pedagógica.

La Unesco (2005) afirma que las personas de más edad (profesores) también están destinadas a desempeñar un papel importante, porque cuentan con la experiencia necesaria para compensar la relativa superficialidad de la comunicación en tiempo real e igualmente impedir que se olvide que el conocimiento es, en esencia, un camino hacia la sabiduría. Esto nos lleva de vuelta al aprendizaje colectivo que hemos trabajado ya. A su vez, esto generará una innovación necesaria en la actitud y las prácticas pedagógicas de las y los docentes.

Las nuevas tecnologías son vehículos para el cambio y la innovación. A partir de estas se posibilita



una motivación, interactividad, enfoques activos y organización grupal dinámica. Podrán animar a los alumnos a abandonar la escucha pasiva a favor de una participación más protagónica. Además, ayudan a traer al mundo exterior a la escuela y, en general, cambia la forma de orientar la educación.

Zangara (2017) plantea un posible plan de formación de docentes apoyado en los siguientes tres pilares:

1. Tecnología como objeto de conocimiento y estudio
2. Tecnología como escenario virtual de enseñanza y aprendizaje
3. Tecnología como herramienta fortalecedora de habilidades metacognitivas

1. Tecnología como objeto de conocimiento y estudio

La reflexión sobre la estructura y principios de funcionamiento de las tecnologías debe estar presente en la formación de docentes. Debemos ser realistas y no creer que sea posible formar expertos en el uso de todas las tecnologías, sino profesionales críticos y responsables en esta área.

Caminar en la línea de las concepciones que enfocan a la tecnología educativa como una “forma de mirar y pensar la realidad”; enseñar a pensar en las tecnologías, con las tecnologías y a través de las tecnologías; transitar el camino que va desde la “resistencia” a la “desmitificación” de la tecnología y del uso “artefactual” al “uso crítico”.

2. Tecnología como escenario virtual de enseñanza y aprendizaje

Entender que la tecnología nos ayuda a construir nuevos escenarios de interacción y enseñanza nos permite descubrir:

- a) el cambio del rol de docentes y estudiantes que supone el trabajo con TIC;
- b) las modificaciones en el perfil y la formación de los docentes; y
- c) las estrategias de aprendizaje de las y los estudiantes.

El trabajo con las TIC supone un nuevo rol del docente y el alumno dentro de la clase. Este cambio de escenario posibilita pensar en contextos no convencionales para enseñar y aprender.

Estas herramientas tecnológicas presuponen un nuevo rol para los docentes y estudiantes, y se fundamentan en la seguridad de que el aprendizaje debe basarse en el favorecimiento del sentido crítico, y el desarrollo de estrategias de apropiación y resignificación de los saberes. Internet se está convirtiendo cada vez más en el nuevo lenguaje de alfabetización del que todos debemos tomar partido. Y si lo usamos para enseñar, debemos comenzar por entender que el proceso necesita ser revisado y reconstruido a la luz de nuevas racionalidades.

3. Tecnología como herramienta fortalecedora de habilidades metacognitivas

A través de las TIC se ponen en juego variadas estrategias de aprendizaje.

Estrategias básicas para el aprendizaje autónomo

- Expresar sus ideas eficazmente de forma oral y escrita
- Comprender y construir textos orales y escritos coherentes
- Manejar información de diferentes fuentes
- Extraer inferencias y aplicar razonamiento lógico
- Construir visiones integradoras de la realidad
- Utilizar hábitos racionales de trabajo y estudio
- Dialogar en contextos de interacción reales y virtuales

- Trabajar colaborativamente con otras/os en contextos de interacción reales y virtuales

Estrategias básicas para procesar información

- Sintetizar y expandir flexiblemente la información, reteniendo su significado
- Codificar y decodificar diversos sistemas simbólicos
- Captar y abordar la complejidad desde lo cognitivo y actitudinal
- Desentrañar estructuras complejas
- Explorar diferentes opciones de búsqueda
- Reconocer información incompleta y tomar decisiones con base en ella
- Adoptar lógicas polivalentes para comprender la complejidad (superadoras de las dicotomías sí/no, verdadero/falso)
- Percibir nexos y relaciones múltiples
- Transferir los saberes a nuevos contextos
- Asumir la incertidumbre, propia de la realidad compleja en la que nos movemos
- Distinguir en la información los datos de las inferencias y de los juicios
- Reconocer los marcos de referencias ideológicos y culturales que condicionan la interpretación de la realidad
- Entender el conocimiento como provisional
- Reconocer la complejidad intrínseca del conocimiento y de las redes de conocimientos

Actitudes

Igualmente, ofrece la posibilidad de desarrollar nuevas actitudes que ayudarán en el proceso de aprendizaje:

- Disposición y apertura para explorar artefactos y extraer conocimiento de nuevas experiencias tecnológicas
- No sentir frustración ante el conocimiento inacabado y provisional
- Actitud curiosa y exploratoria, favorable para la manipulación y experimentación activa e inconformista, proclive al cambio y crecimiento
- Planificadora de nuevas experiencias
- Reversible, sin miedo al error



ANEXO:

Algunos desafíos pedagógicos que surgen para arreglos institucionales y para los soportes y procesos en las instituciones educativas

- **Colegios o comunidades educativas**
Seguir hablando de colegios fortalece el paradigma antiguo; comenzar a hablar y pensarse como comunidades educativas ayuda a modificar el paradigma en todos sentidos. Presenta el reto de la transformación, inclusive física.
- **PEI = real, integral, colectivo, intercultural**
Un PEI real, elaborado por el equipo docente con participación del alumnado, que se revise periódicamente, tome en cuenta el contexto sociocultural, y sea el criterio de discernimiento de todas las acciones y planificaciones que se hagan en la comunidad educativa favorecería también la autonomía de la comunidad educativa.
- **Estructura pedagógica por áreas o por grados**
La estructura por áreas privilegia una pedagogía desde los contenidos o desde las y los docentes. Una estructura por grados favorece la pedagogía desde los sujetos y la espiralidad.
- **Grandes unidades escolares o miniunidades y número de alumnos por aula**
Con colegios enormes y con aulas demasiado numerosas impide que se puedan llevar a cabo las propuestas planteadas y refuerza el paradigma anterior.
- **Equipo docente**
Se requeriría que, desde las contrataciones, contratos, relaciones entre docentes y de ellos con la Dirección y los estamentos administrativos, la planificación e incluso la práctica docente cotidiana dejen de verse como tarea y responsabilidad individual para entrar en una dinámica de equipo.
- **Proyecto curricular centrado en competencias transversales y seleccionadas**
El PEI y la planificación anual deberían seleccionar las competencias pertinentes a los sujetos y el contexto. La posibilidad real de desarrollo de competencias en el tiempo exige que sean pocas las que se van trabajando. Proyectos con 15 o 20 competencias son irreales.
- **Normas de convivencia desde el desarrollo y no desde el docente o la institución**
Se ha cambiado el nombre de normas de disciplina por normas de convivencia, pero frecuentemente solo cambia el nombre y se sigue pensando como disciplina desde docente o la institución. Deben repensarse desde los sujetos adolescentes y teniendo en cuenta la diversidad social, cultural y evolutiva.
- **Tutoría y departamento psicopedagógico**
Aunque la tutoría ya va siendo reconocida e introducida en los colegios, su práctica todavía deja mucho que desear, y el acompañamiento individual a las y los adolescentes queda sujeto a la buena voluntad de los docentes. Es necesario que se programe e institucionalice dentro de las horas de clase.
- **Carrera docente**
Repensar la carrera docente desde este “Marco orientador de la educación de adolescentes”

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. y Gudynas, E. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(53), 71-83. <https://bit.ly/3XRpi5o>
- Allidiere, N. (2004). El vínculo profesor alumno. Biblos.
- Almeida, I. (6 de febrero de 2014). ¿Educación Intercultural Bilingüe para todos? Línea de Fuego. Recuperado del 4 de diciembre de 2022 de <https://bit.ly/3OXjq6N>
- Arguedas, J. (1986). *Nosotros los maestros*. Horizonte.
- Arguedas, J. (22 de noviembre de 1959). Sociología y educación secundaria. *El Comercio*. Suplemento Dominical.
- Arias Herrera, H. A. (1997). Propuesta para la estructuración de una teoría de sujeto psicológico. Sus implicaciones para la psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 14(2), 139-154. <https://bit.ly/3XIGoCN>
- Arroyo, M. G. (2010). Políticas educacionais e desigualdade: a procura de novos significados. *Educ. Soc.*, 31 (113), 1381-1416. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>
- Arroyo, M. G. (2012). *Outros Sujeitos, outras pedagogias*. Petropolis. Vozes.
- Asamblea Nacional Constituyente (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. <https://bit.ly/3VxBuGY>
- Astorga, A. (2012). Sociedad educadora y sociedad del aprendizaje. En Francisco Cevallos Tejada (coord.) y Otto Zambrano Mendoza (ed.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (1.a ed.) (pp. 21-32) [Archivo PDF]. Contrato social por la Educación Ecuador. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/127489-opac>
- Banz, C. (2008). La disciplina y la convivencia como procesos formativos [Fichas]. Valoras UC. <https://bit.ly/3Vp6uJk>
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación en Chiapas: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona en Chiapas*. [Tesis de doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. Université Sorbonne Nouvelle. Paris III; Colegio de México].
- Barreto Bruno, L. E. (2009). Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto? En Rejane Díaz (ed.). *Crise da escola e políticas educativas* (pp. 81-120). Autêntica. <https://bit.ly/3ueX6vS>



- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Secretaría de Educación de Jalisco.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Betto, F. (2001). Sabor de utopías. *Caros Amigos*, 5(56).
- Bloch, M. (1984). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Boff, L. (2 de junio de 2012). *Reinventando la educación*. Leonardo Boff.
<https://leonardoboff.wordpress.com/2012/06/02/reinventando-la-educacion/>
- Boff, L. (2012). *Reinventando la educación*. Adital.
- Boggio, M. R. (2019). Desafíos y demandas del contexto a la educación de adolescentes.
- Bourdieu, P. (2001). *Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Butler, J. (2019). El ataque contra la “ideología de género” debe parar. *Bordes*, 1-9.
<https://bit.ly/3AX91IR>
- Cabral, F. (2011). *Modelo pedagógico. aprendizaje en espiral*. Docplayer.
<https://docplayer.es/29597851-Modelo-pedagogico-aprendizaje-en-espiral.html>
- Callalli Pimentel, A. (2014). Sistemática y dinámica del discurso pedagógico de José María Arguedas en el marco de la educación peruana. *Educación PUCP*, 23(45), 107-124. <https://doi.org/10.18800/educacion.201402.006>
- Carballo, R. (13 de noviembre de 2015). *Modelo pedagógico en espiral*. Roberto Carballo.
- Choquehuanca Céspedes, D. (2010). Sumak Kawsay: recuperar el sentido de vida. *Hacia la reconstrucción del vivir bien* [Archivo PDF]. *América Latina en Movimiento*, 452 (24), época II. Alai. <https://bit.ly/3B3YAg7>
- CRE (2008). *Constitución de la República de Ecuador*. <https://pdba.georgetown.edu/Parties/Ecuador/Leyes/constitucion.pdf>

- Domínguez, L. (2006). Psicología del desarrollo problemas, principios y categorías [Archivo PDF]. Interamericana. <https://bit.ly/3H1LGTL>
- Dussel, E. (2009). La pedagogía latinoamericana. IEB, ASBI.
- Egan, G. (1981). El orientador experto: un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal. Iberoamérica.
- Etecé Argentina. (23 de septiembre de 2020). Pedagogía. En enciclopedia Concepto.pe Recuperado el 29 de noviembre de 2022 <https://bit.ly/3gSEVJy>
- EZLN. (2016). El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista. Participación de la Comisión Sexta del EZLN [Tomo I]. Tabula Rasa (24). Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; Universidad Autónoma del Estado de México.
- EZLN. (10 de agosto de 2017). 14 años de los caracoles zapatistas, nacimiento de otro mundo posible. desInformémonos. Periodismo de Abajo. <https://bit.ly/3Ffusx>
- Fabre Platas, D. A. (2007). Saber glocal, capital social y autodidactismo solidario como estrategias de acción. Redes, 12(1), 61-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552056858004>
- Fabri dos Anjos, M. (1999). Juventud y crisis de valores morales. Portal koinonia. Recuperado el 3 de diciembre de 2022 de <http://servicioskoinonia.org/relat/293.htm>
- Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. Sociedad Educadora, (26), 167-199. <https://doi.org/10.35362/rie260983>
- Foucault, M. (1984). El discurso del poder. Folios.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). Educación como práctica de la libertad [Archivo PDF]. Siglo XXI. <https://bit.ly/3H3xLN4>
- Freire, P. (20 de mayo de 1978). Entrevista: Paulo Freire: “La educación es siempre un quehacer político”. Entrevistado en Ginebra por Karmentxu. El País. Recuperado del 3 de diciembre de 2022 de <https://bit.ly/3F8T0uu>
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación [Archivo PDF]. Paidós. <https://bit.ly/3VEZibi>



- Freire, P. (1993). *Política y educación: ensayos*. Cortez.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Planeta.
- Gamio Gehri, G. (2019). Una pedagogía deliberativa. *Ideele* (286).
<https://revistaideele.com/ideele/revista/286-0>
- García-Pérez, A. y Mendiá, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado*, 19(1), 42-58. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART3.pdf>
- Gavilán, V. (2008). El modelo mental de los pueblos indígenas. *Servindi*. <https://bit.ly/3H3iv2S>
- Gentili, P. (2001). Educação e Cidadania: A formação ética como desafio político. En Pablo Gentili y Chico Alençar (eds.), *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Vozes.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores.
- González Casanova, P. (2003). Los caracoles zapatistas: redes de resistencia y autonomía (ensayo de interpretación). <https://www.jornada.com.mx/2003/09/26/per-texto.html>
- González Faus, J. I. (6 de febrero de 2017). Del sexo al gender. *EZLN*. Recuperado del 2 de diciembre de 2022 de <https://www.atrio.org/2017/02/del-sexo-al-gender/>
- González Velasco, J. M. (2010). El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Modelos de planificaciones de aula metacomplejas. *Integra Educativa*, 2(2), 83-101. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a03.pdf>
- Hernández, C., Larrauri, J. y Mendiá, R. (2009). Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias [Guía Zerbikas 2]. *Fundazioa Zerbikas*.
- Hsieh, B. (2014). The importance of orientation: implications of professional identity on classroom practice and for professional learning. *Teachers and Teaching*, 21, 178-190. <https://bit.ly/3B2hxAO>
- Huerta, A. (8 de diciembre de 2017). El pensamiento complejo y la espiral evolutiva del conocimiento. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México. Recuperado el 1 de diciembre de 2022 de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/Red13.pdf>



- Kuhn, T. S. (1972). Estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.
- Lenzi, A. M., Borzi, S. y Tau, R. (2010). El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. *Fundamentos en Humanidades*, 11(22), 139-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18419812009>
- López Calva, M. (16 de agosto de 2016). Nunca es tarde II: el modelo educativo. Lado B. <https://www.ladobe.com.mx/2016/08/nunca-es-tarde-ii-el-modelo-educativo/>
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 47-98. <https://doi.org/10.35362/rie1301137>
- López, L. E. (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. Instituto des Ameriques.
- Mejía Correa, M. P. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 189-198. <https://bit.ly/3VB7Pgb>
- Mejía J., M. R. (2012). Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir-vivir bien y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana [Ponencia presentada a la mesa de Educación boliviana sobre el tema educación y buen vivir, realizada en La paz el 6 y 7 de diciembre de 2012, en el marco de "La transferencia del Programa Ondas y su propuesta de la Investigación como Estrategia Pedagógica – IEP]. *Educación y Ciudad*, (23), 9-26. <https://bit.ly/3gW7gyz>
- Mena I., Bugueno X. y Valdes A. M. (2008). Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo [Fichas] (Archivo PDF). Valoras UC.
- Mendia, R. (2013). Aprendizaje y servicio solidario: el acompañamiento educativo [Archivo PDF]. Fundazioa Zerbikas. <https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/6.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. Progresiones de aprendizaje en espiral y orientaciones para su implementación [Matemática] (Archivo PDF). UDP. <https://bit.ly/3Urgxw9>
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). Tutoría y orientación educativa [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3VwfegY>
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). Manual de Tutoría y Orientación Educativa [Archivo PDF]. <https://data.miraquetemiro.org/sites/default/files/documentos/MANUAL%20DE%20TUTORIA%20%20Y%20ORIENTACION%20EDUCATIVA%20copy.pdf>
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4445/Manual%20de%20Tutor%C3%ADa%20y%20Orientaci%C3%B3n%20Educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3FkdZM7>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). Hacia una política de educación de adolescentes.
- Monroy, J. B. (2014). Intencionalidad educativa. En Ministerio de Educación del Perú, Programa “Creatividad Docente”, Componente 2: Inteligencia emocional docente.
- Monroy, J. B. (2015). Máscaras y sombras. Colección La buena noticia a los pobres. Muñiz, S. (2012). Reinventando la educación: diversidad, descolonización y redes. Vozes.
- Murriello, A. B. (2004). Recrear la ciudadanía: un desafío para la formación docente [Trabajo presentado en el III Congreso Pedagógico de la Asociación Latino-Americana de Instituciones Metodistas de Educación (Alaime) – São Paulo]. *Revista Educação do Cogeime*, 14(26), 61-71. <https://bit.ly/3gPs8aK>
- Nahmad, S. (2014). La antropología aplicada en México: ensayos y reflexiones. Publicaciones de la Casa Chata.
- Ortiz, A. (1996). José María Arguedas: recuerdos de una amistad. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Outram, D. (1989). *The Body and the French Revolution: Sex, Class and Political Culture*. Yale University Press.
- Papalia, D. (1994). *Desarrollo humano* (4° ed.). Mcgraw-Hill Interamericana.
- Pazmay Pazmay, P. D. (2018). Sumak kawsay -el buen vivir- y el desarrollo holístico en la educación [Archivo PDF]. Pontificia Católica del Ecuador.
- Pease, A. (2019). Características, necesidades y potencialidades propias de las tareas de las adolescencias peruanas. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2287>
- Pinto de Castro, C. (2004). Por uma Pedagogia para a Justiça. A interação entre passado, presente e futuro. *Revista de Educação do Cogeime*, 13(24), 81-88. <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v13n24p81-88>
- Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica. En Héctor Cucuzza (comp.), *Historia de la Educación en debate* (pp. 7-34). Mino y Dávila Editores.
- Quitmann, H. (1989). *Psicología humanística: conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Biblioteca de Psicología 158. Herder.

- Rey, C. (28 de diciembre de 2008). Dos ejemplos: Piaget y Morin. Una manera innovadora de construir una nueva metáfora para el aprendizaje. La Nación. <https://bit.ly/3UoSfTy>
- Rogers, C. (1961). El proceso de convertirse en persona. Paidós.
- Rogers, C. (1970). Grupos de encuentro. Amorrortu.
- Rogers, C. (1977). Psicoterapia centrada en el cliente. Paidós.
- Rogers, C. (1980). El poder de la persona. El Manual Moderno.
- Russell, B. (2000). Principios de reconstrucción social (Trad. E. Torralva Beci). Espasa-Calpe.
- Schein, E. (2004). Organizational culture and leadership (Third edition). Jossey-Bass.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. Gobierno de México. <https://bit.ly/3VNkeNN>
- Sousa Santos de, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. En B. de Sousa Santos, Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (pp. 13-42). Clacso. <https://bit.ly/3HexeYV>
- Tamayo, J. J. (23 de agosto de 2019). "Condenar la ideología de género es una falta de respeto intelectual". Religión Digital. <https://bit.ly/3XVcbjT>
- Tamayo, J. J. (25 de octubre de 2018). Las mujeres, las grandes olvidadas. Atrio. <https://bit.ly/3iCyLNQ>
- Vargas Alfaro, A. T. (2000). El protagonismo: propuesta de desarrollo desde la dimensión cultural. Revista Cubana de Psicología, 17(1), 54-57. <http://bit.ly/3OV9LOG>
- Villagómez, M. S. y Cunha de Campos, R. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. Alteridad, 9(1), 35-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5981071>
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Colección Pedagogía. Razones y Propuestas Educativas, 10. Morata. <https://bit.ly/3up7n8S>



Vygotski, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad y plurinacionalidad. Elementos para el debate constituyente. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías de coloniales: prácticas insurgentes de resistir (re)exitir y (re)vivir* (pp. 23-68). Abya-Yala. <https://bit.ly/3FpD3RG>

Warlick, D. (24 de junio de 2007). Escuela 2.0: otro modo de construir conocimiento en las aulas. Guillermo Lutzky (blog). <https://bit.ly/3B8XjEV>

Werner, W. (1998). *Introducción a la psicología*. FCE.

Zangara, M. A. (2017). Uso de nuevas tecnologías en la educación: una oportunidad para fortalecer la práctica docente. *Puertas Abiertas* (5), 1-9. <https://bit.ly/3UnsSBC>





MINISTERIO DE EDUCACIÓN

unicef 
para cada infancia