

1

Sentidos de la educación democrática para del desarrollo sostenible en siglo XXI

María del Refugio Magallanes Delgado

Resumen:

Se analizan los sentidos de la educación democrática en el contexto del desarrollo sostenible para el siglo XXI. En 2015, la UNESCO afirmó que reinventar un nuevo futuro para la humanidad en un mundo permeado por la incertidumbre y la falta de conciencia colectiva era posible. Dejar atrás los fines utilitaristas de la educación por los ideales de la educación humanista como el bien común era imprescindible para propiciar la participación y la inclusión, la adaptabilidad, el empoderamiento de la gente y el disfrute de la vida digna. En tres apartados se describen las implicaciones de educar para el bien común desde el espíritu democrático humanista de 2015 al presente. Se hace hincapié en el rol de la escuela, del docente y la importancia de implementar metodologías que favorezcan la coparticipación, la distribución y la emancipación. El aprendizaje relevante y sostenible como categorías de análisis dejan al descubierto que aprender es un proceso de adquisición de recursos para la comprensión y para la acción. Aprender a razonar, a ser resiliente y ser responsable es meta-cognición sociocrítica; ésta debe enseñarse con metodologías activas y desde los principios del aprendizaje sin costuras.

Palabras clave:

Educación democrática, bien común, profesionalidad docente, aprendizaje relevante, aprendizaje sin costuras.

Magallanes Delgado, M. del R. (2024). Sentidos de la educación democrática para del desarrollo sostenible en siglo XXI. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 24-42). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c306>



Introducción

La pandemia provocada por el virus SAR-Cov-2 en el 2020 fue una coyuntura histórica que generó un número importante de análisis sobre la situación de la educación y de los sistemas educativos en cada país. Algunos estudios fueron inmediatos y otros surgieron al calor de las declaratorias sobre el regreso gradual a la presencialidad escolar. Ambos centraron su atención en los problemas estructurales e impacto social y pedagógico de los mismos, y en la inequidad educativa dominante (Pozo, 2020). Asimismo se reabrió el debate de los fines de la educación, de la profesionalidad docente y de los aprendizajes necesarios en un escenario más incierto que nunca (Monereo, 2021) y la relevancia de reconocer las bondades de los recursos tecnológicos en la educación para considerar la posibilidad de realizar cambios en la modalidad de enseñanza, es decir, emprender procesos de enseñanza híbrida (Pérez, 2021; Mejía, 2022).

Este panorama desolador se reforzaba con el discurso de una normalidad interrumpida y la añoranza del regreso a la normalidad para contener las implicaciones del cese de actividades en las instituciones educativas. A nivel superior, se afirmó que en América Latina y el Caribe estas instituciones mantuvieron casi completamente cerradas sus plantas físicas durante cerca de año y medio, lo que tuvo serias implicaciones para la educación, para la investigación, la gobernanza y para la relación de las IES con la sociedad. La reanudación paulatina de las actividades en la modalidad remota no se había dado al mismo ritmo ni con el mismo nivel de calidad en los países de la región, ni si quiera entre las IES de los mismos países. Si bien, ya se había emprendido la continuidad de la educación superior, se requería valorar el acceso al internet como bien público, alcanzar mayor calidad, igualdad, inclusión y productividad en las universidades (Mejía, 2022).

La gravedad del confinamiento también alcanzó a los niveles educativos básicos. Con base en un estudio del 2021, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), informó que la pandemia por el Covid-19 provocó que “a nivel mundial 77 millones de niños dejaran las aulas ante las medidas de confinamiento por más de 18 meses” (UTPL, 2022, s/p). Tal catástrofe fue inevitable, pese a que en Argentina e Inglaterra, la escuela burbuja fue una propuesta de educación presencial controlada que se llevó a cabo en las instalaciones oficiales y con aprobación del gobierno. Las clases fueron de dos horas y en tanda, se realizaban al aire libre, el grupo no excedía los 10 estudiantes y la sesión era una vez por semana o quincena; pero los rebotes de casos de Covid-19 provocó su cierre. Otra modalidad presencial fue la escuela clandestina, esto es, espacios creados de manera provisional en casa en los que, familia y docentes organizan contenidos y horarios propios para dar seguimiento al plan de estudios (García-Bullé, 2021).

En este marco situacional, esta investigación analiza los sentidos de la educación democrática en el contexto del desarrollo sostenible para el siglo XXI. El supuesto que se tomó como punto de partida en el análisis fue la justificación central del informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), del 2015: la reorientación de la visión utilitaria de la educación estuvo motivada por la esperanza de reinventar un nuevo futuro para la humanidad en un mundo permeado por la incertidumbre y la falta de conciencia colectiva. Esta utopía presenta a la educación humanista como el bien común que propicia la participación y la inclusión, la adaptabilidad, el empoderamiento de la gente y el disfrute de la vida digna participación e inclusión sustantiva. Este ideal transversaliza los objetivos, acciones y metas de desarrollo de la agenda 2030 y motiva las reformas educativas de algunos países del mundo.

Esta premisa general se presenta en tres apartados. En el primero, se reseñan las implicaciones de educar para el bien común desde el espíritu democrático humanista, el cual enfrentó y superó el incidente crítico de la pandemia de Covid-19. La necesidad de reinventar el futuro de la educación se revitalizó en esta coyuntura en tal magnitud, que se advirtió que el empoderamiento y el desarrollo de capacidades en toda persona era posible e indispensable en un mundo caracterizado por la incertidumbre.

En el segundo se hace hincapié en el rol de la escuela, del docente y las metodologías para recuperar tres características esenciales de la educación democrática: la coparticipación, la distribución y el enfoque emancipador. Elementos que atraviesan y articulan la profesionalidad docente, los organizadores curriculares y los contenidos a enseñar en aras del fomento de competencias vitales. Frente a la pandemia, hacer docencia de manera convencional no fue suficiente. Las dimensiones pedagógicas, psicoafectivas y tecnológicas se ponderaron como sustantivas para contar con docentes estratégicos, dialógicos e híbridos, respectivamente.

En el tercero se toma al aprendizaje relevante y sostenible como dos categorías que dejan al descubierto que aprender es un proceso de adquisición de recursos para la comprensión y para la acción. Por lo tanto, conocimientos, habilidades, actitudes y valores a aprender en la escuela necesitan transversalizar con las problemáticas sociales y ofrecer soluciones. Aprender a razonar, a ser resiliente y ser responsable es meta-cognición sociocrítica; ésta debe enseñarse con metodologías activas y desde los principios del aprendizaje sin costuras.

Educación democrática para un mundo en crisis

En el 2015, la UNESCO declaró que el logro de una educación democrática y humanista, demandaba el replanteamiento de la educación como bien común. Este

cambio obedecía a la necesidad de responder a las exigencias de un mundo y una sociedad que se transformaban continuamente. Asimismo, la vigencia de aspiraciones democráticas inconclusas como la promoción de los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, y el fomento del desarrollo sostenible e inclusivo, representaban un compromiso ético que necesitaba materializarse y readaptarse, si se quería que las personas aprendieran a vivir en un planeta y una sociedad que estaba bajo presiones económicas, políticas, sociales y culturales de tipo estructural que profundizaban la desigualdad e inequidad (Bokova, 2015).

La manera de contener y revertir estas asimetrías era educar para el bien común, esto es, para el nosotros. Lo común se define como “un principio político de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos sujetos que están comprometidos con una misma actividad [...] para hacer que las cosas, los símbolos, los saberes, los principios se vuelvan comunes para generar a un sujeto colectivo” (Laval y Dardot 2015, como se citó en la Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 7).

En el contexto de incertidumbre y problemáticas derivadas de la inequidad política, social, económica y cultural del siglo XXI, el bien común es una categoría que:

Permite superar la influencia de la teoría socioeconómica individualista inherente a la noción de ‘bien público’, pues se centra en un proceso participativo a la hora de definir lo que es un bien común que tome en consideración la diversidad de contextos, conceptos de bienestar y ecosistemas de conocimiento. (Bokova, 2015, p. 11)

Por su parte, la educación para el bien común hay que entenderla como un esfuerzo colectivo y comunitario que tiene como base el principio co-distributivo y un enfoque educativo liberador que está a favor de conocer y estudiar la realidad a profundidad, realizar acciones que transformen dicha realidad de la sociedad desde sus estructuras y mejorar las condiciones de vida de los grupos sociales que se encuentran en situación de precarización constante e histórica (Ambrosy, 2023).

En este sentido, ir más allá de la alfabetización y centrarse en la construcción de entornos de aprendizaje con mayor justicia social, equidad y solidaridad mundial son directrices esenciales en los sistemas de educación que ratificaran tal cambio. En este contexto, la finalidad de la educación en el siglo XXI es apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de las personas en relación con los demás y la naturaleza. Por lo tanto, reconocer que el futuro sostenible para todas y todos era posible, y que el aprender a aprender como fundamento del bien común, contribuía al desarrollo de tres tipos de competencias: las fundamentales, las transferibles y las técnicas y las profesionales (Bokova, 2015).

Vistas estas competencias como un conjunto de variables progresivas interdependientes que se plasman en un currículo y que se materializan en acceso y construcción de conocimiento, habilidades, valores y actitudes humanistas. Los objetivos se orientan a la participación y la inclusión, en consecuencia, planes y programas necesitaran organizadores curriculares que se rijan por los principios de la justicia social y económica, igualdad y responsabilidad medioambiental.

El anuncio de un cambio: educación humanista

Por ejemplo, en México, la Ley General de Educación de septiembre de 2019, hunde sus raíces en esta dinámica transnacional. La educación como derecho constitucional y humano para el desarrollo sustentable, implica una nueva relación entre el Estado educador, el Sistema Educativo Nacional, las políticas públicas, las agencias culturales y las y los agentes educativos, a fin de propiciar y salvaguardar la dignidad humana, el desarrollo de capacidades integrales en las personas y el bienestar social. Con este enfoque, la educación como medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar conocimientos, habilidades y aptitudes personales y profesionales, contribuía al mejoramiento de la nación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019).

Con base en esta Ley, el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación democrática supone un alcance nacional, inclusivo, intercultural, integral y plurilingüe para propiciar cambios en tres ámbitos: el logro de aprendizaje de las y los educandos, el desarrollo de su pensamiento crítico, y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. Por otro lado, el ejercicio del derecho a la educación, como proceso, coloca el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos al centro; a las y los docentes como profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica, como palancas y mediadores sociales, y al Estado como ente comprometido a brindar un servicio con equidad y excelencia (DOF, 2019).

El desarrollo integral permanente, el respeto a la dignidad humana, la difusión de los derechos humanos, el fomento del amor a la patria, educar en los valores de la cultura de paz, la honestidad y el civismo; la comprensión, el aprecio, el conocimiento y la enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación; y el respeto a la Naturaleza, entre otros (DOF, 2019), han de ser fines de la educación, que hagan de las y los escolares, “personas educadas”, es decir, individuos que tengan la capacidad de liderar su vida (Bernal y Carrica, 2014).

Esta capacidad se convierte en el bastión para vivir en un mundo incierto, que día a día, necesita reconsiderar la relevancia de la educación en un mundo caracterizado por la

diversidad. Una auténtica educación será aquella que forma los recursos humanos que se requieren para ser productivos, seguir aprendiendo, resolver problemas, ser creativos, vivir juntos y en paz y en armonía con la naturaleza. De ahí que, toda forma de aprendizaje organizado ha de orientarse al empoderamiento y al desarrollo de capacidades para llevar a cabo una transformación social (Bokova, 2015).

El cambio transformador como necesidad ineludible

En esta tónica, el cambio transformador anunciado en 2015 por la UNESCO era ineludible después de la pandemia. Para Torrego y Díez (2020), el regreso a la presencialidad y la apertura a la modalidad de enseñanza era una discusión y análisis superficial; lo realmente importante era reconsiderar la educación de cara al futuro. Efectivamente, en el contexto de la crisis derivada de la pandemia había dos percepciones dominantes: la educación que no servía y la educación que estaba por venir, esto es, la del futuro. Esta última representaba la primavera del cuidado mutuo, de la solidaridad, del valor del profesorado para improvisar y pasar de la noche a la mañana, de lo presencial y de las relaciones personales, a la virtualidad, en un sistema educativo sin recursos y dirección clara del enfoque humanista.

Advertir que la crisis generaba una primavera del cuidado es parte de los principios básicos del movimiento alternativo de la *Escola Nova* en España. Se trataba entre otras cosas dar un nuevo impulso al concepto integral de primaveras pedagógicas que se acuñó a principios del siglo XX para hacer alusión a un proceso de reiniciación después de una crisis, en las que se intenta asentar “nuevas formas de vivir e impulsar la prosperidad después de una gran disrupción” (Grané y Forés, 2018, p. 28).

En este caso, la disrupción fue provocada por la pandemia, pero su origen estaba en el pasado inmediato. De esta manera, según Torrego y Díez (2020), la pandemia enfrentó dos relatos educativos: el neoliberal y el del bien común, es decir, el fundamentado en los intereses individuales y el modelo del humanismo y los derechos humanos. Si los sistemas educativos en el mundo realmente deseaban el cambio, debía elegirse la narrativa de la educación como bien común para potenciar el aprendizaje vivido, pero sobre todo, para retomar y encausar las recomendaciones de la Agenda 2030, particularmente, el que considera a la educación como un igualador potencial.

Un elemento esencial de la educación como igualador es su carácter activo, esto es, incide en el desarrollo metacognitivo y político. Por ende, construir lo común, desde el modelo antropológico es forjar una ciudadanía activa, la cual implica que:

educar es mucho más que instruir [...] Es importante que la educación escolar valore no solo las competencias relativas a los ámbitos del saber y del saber hacer, sino también aquellas del vivir junto a los demás y del crecer en humanidad. (Díaz-Salazar, 2016, p. 74)

La base de este crecimiento es la ciudadanía activa que es recomendable iniciar a temprana edad, si en verdad se quiere alcanzar una transformación ecosocial que frene el influjo negativo del capitalismo. De esta manera, la ecoeducación es una acción humana que forja mentalidades, sentimientos, deseos y comportamientos colectivos (Díaz-Salazar, 2016).

Desde el eje de conciencia social, educar para el activismo social, significa tomar partido y asirse de la ética de la responsabilidad ciudadana y deberes humanos de fraternidad universal. Esta educación ha de incidir en todas las áreas existenciales del ser humano: sentido de la vida, visión de la realidad, sentimientos y emociones, dolor, indignación, rabia, rebelión y movilización organizada (Díaz-Salazar, 2016). Por lo tanto, educar en el cuidado del otro, va más allá de una declaración de intenciones; demanda realizar reformas radicales en el sistema educativo (Torrego y Díez, 2020).

De esta forma, las dimensiones que implican el bien común son la formación para la autorrealización personal, la formación ética para construir un proyecto de vida libre y responsable y formación ciudadana para la participación social y el bien común; forjar una buena cultura ética y alcanzar la inclusión integral (Ambrosy, 2023). Dicho en otras palabras, la educación para la ciudadanía es esencial para que las y los estudiantes puedan:

ser arquitectos de sus propias vidas y que la educación para la ciudadanía era el camino lógico empoderarlos en ese sentido [...] la educación global como una manera de llevar los desafíos del mundo real a la escuela, a través de un currículo retador, riguroso y de alta calidad que ayudaría a los estudiantes a desarrollar la capacidad de comprender y participar en un mundo cada vez más interdependiente. (Reimers, 2020, p. 12)

Pensar los procesos educativos para el bien común desde la complejidad demanda rupturas geopolíticas para iniciar una educación para el nosotros que tenga como basamento el derecho a humano a la educación sustantiva, a la emancipación y la voz de la cosa pública.

De esta manera, lo que se puso en valor durante la pandemia, es decir, de febrero de 2020 a marzo del 2021, fue la cooperación mutua y la solidaridad del modelo público inclusivo para que nadie se quedara atrás de manera real, sobre todo, las familias en

situación de vulnerabilidad, que ante las brechas digitales¹, sociales y culturales, valoraron el efecto compensador del colegio (Torrego y Díez, 2020). Este valor no es nuevo, pero es ignorado por los gobiernos en turno, más de lo que se desea y conviene para materializar una educación con base humanista y en derechos humanos.

Cabe advertir que lo común: “no es la panacea ante las políticas neoliberales y existe el riesgo de que sea cooptado por la lógica capitalista” (Fernández y Monarca, 2022, p. 175). Sin embargo, construir una escuela y una educación comunes por medio de la interpelación del proyecto neoliberal, en el mundo o era de la individualización es un desafío.

Profesionalidad docente: el eterno proceso inconcluso

Si la escuela y el profesorado tienen la responsabilidad de contrarrestar lo que pasa en el mundo, entonces, construir bien común desde la educación es esencial. Esta construcción toma ejes como la cultura de paz, la ciudadanía, la resolución de conflictos, la educación ambiental y la conciencia social, entre otros. Aunque también demanda reinventar metodologías, priorizar contenidos de enseñanza eficientes, asequibles y útiles para el alumnado como responsabilidad pública y ética. Para que las metodologías estén acordes al vaivén social y disciplinar, debe enfatizarse tres de sus características básicas: la coparticipación, la codistribución y el enfoque emancipador para conocer a profundidad la realidad para transformar la situación de los grupos más vulnerados históricamente (Ambrosy, 2023).

Un antecedente inmediato: la innovación profesional desde el enfoque crítico

Barraza en el 2010 señaló dos elementos sustantivos del discurso tecnocrático del sistema educativo mexicano: el magisterio era el agente educativo que operaba planes y programas de estudio de manera vertical. Pero, al mismo tiempo, este agente la poseía el potencial educativo para resarcir o reparar la práctica profesional subordinada a la enseñanza prescriptiva, por medio de la autonomía. Este reconocimiento abría la puerta a la institucionalización de la profesionalidad del docente por un rumbo nuevo: la innovación (Barraza, 2010).

1 La brecha digital, uno de los mayores retos que, no solo ha sobrevenido asociado a la pandemia, sino que lleva muchos años presente en el ámbito educativo y social. Esta carencia fue planteada por la UNESCO en el año 2000 en la Declaración del Milenio. Entre sus 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio, se presentó la erradicación de la brecha digital. Ninguno de estos objetivos se llegaron a alcanzar en su totalidad, por lo que la ONU tuvo que incluirlos en el año 2015 dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de cara al año 2030 (Pérez, 2021).

La profesionalización del docente se refiere “al nivel de dominio de su actividad, es decir, que sea capaz de ejercerla con el máximo de conocimiento de sus fundamentos teóricos y de destreza en el manejo de sus habilidades y sus técnicas” (Olmedo, 1987, p. 3). Una vía para superar esta noción de profesionalidad era la innovación educativa crítica, que como campo disciplinar, promete el desarrollo de la autonomía profesional y social de los agentes educativos, particularmente del profesorado, pero también la emancipación colectiva de la comunidad escolar. De esta forma, una educación diferente es un proceso que se sustenta en la autonomía del profesorado y la capacidad que tiene éste de llevar a cabo la construcción problemática de la realidad educativa, es decir, una práctica profesional diferente (Barraza, 2010).

El llamado al cambio estaba hecho. Pero, dejar atrás la práctica profesional con orientación técnica para emprender una práctica profesional desde el enfoque crítico progresista representa un gran desafío. El significado de la práctica tecnocrática está en el uso y control de los medios -recursos materiales- para lograr los fines deseables ya preestablecidos en planes y programas de estudios. Mientras que el significado de la práctica profesional crítica hay que descubrirlo en el diálogo y la colaboración para la construcción de medios y fines deseables para la educación (Magallanes, 2022).

En este exhorto subyace una realidad estructural: el déficit financiero. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Bokova, 2015), advierte que en los últimos años se ha presentado una tendencia a nivel mundial de desprofesionalización de las y los docentes debido a la reducción de los recursos destinados a la educación, a la precarización del trabajo docente, a la estandarización de las evaluaciones al profesorado, así como a la adopción, por parte de las instituciones públicas, de formas de gestión propias del sector privado.

A fin de revertir este proceso se requiere plantear programas de formación pedagógica profesionalizante cuyos objetivos estén en sintonía con el objetivo general de: “formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y adquieran competencias para la convivencia, así como la protección y mejora del medio ambiente” (Bokova, 2015, p. 58). Por su parte, la *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, publicada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2016, señala, en el Objetivo 4 enfocado a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 15), como meta para elevar la calidad educativa sumar esfuerzos para “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados” (ONU, 2016, p. 16), sobre todo en los países en desarrollo.

Los avances en la universalización de la educación y la incorporación de niñas y niños a la enseñanza preescolar, primaria y secundaria, son relevantes, pero con base en el principio de la calidad, debe ofrecer aprendizajes pertinentes y efectivos en este sector de la población. El aseguramiento del acceso igualitario de mujeres y hombres a una formación técnica, profesional y superior, incluida la universitaria, tiene que vincularse a la adquisición de competencias para acceder al empleo, al trabajo decente y al emprendimiento. Para tales fines, es imprescindible, proporcionar formación docente organizada al profesorado (ONU, 2016).

Otro elemento paralelo a la profesionalidad docente era centrar la atención el currículo y el libro de texto. El currículo enciclopédico, cargado de temas y repetitivo emanado del modelo industrial del siglo XIX no era antes de la pandemia ni en pospandemia acorde a la realidad. Se necesita un conocimiento y currículo sustantivo, es decir, ecosocial. Este currículo implicaba la inclusión de temas relevantes como el feminismo, la perspectiva de género, el lenguaje inclusivo, entre otros, para que el alumnado pueda conocer el mundo y analizar los problemas de la humanidad. Los contenidos deben salir del enfoque disciplinar y dar la vuelta al modelo interdisciplinar, trabajar por proyectos para comprender de forma crítica la vida pública y transformarla con base en la justicia social (Torrego y Díez, 2020).

Otra cosa necesaria era revisar el papel de las editoriales en la educación pública y de ser posible, limitar su injerencia en la selección de contenidos. Abrir la posibilidad para que el profesorado elabore materiales escolares es un asunto público relevante para impedir que el mercado editorial defina lo que es sustantivo enseñanza y aprender en el colegio. Asimismo, lo esencial en la educación era defender la vida, impulsar el modelo de la educación lenta que fomente el deseo de aprender; construir comunidades educativas, hacer efectivos los derechos de la educación pública inclusiva, exigir presupuestos más altos, duplicar el profesorado en el aula, estabilizar la plantilla de docentes, incorporar otros profesionales en el proceso educativo; prevenir la reprobación para que nadie se quede atrás, sustituir la evaluación punitiva por la formativa, educar para decrecer, es decir, dejar de consumir y producir solo lo necesario (Torrego y Díez, 2020).

La docencia frente a lo inesperado y hacia el futuro común

En este sentido, investigaciones recientes sostienen que brindar educación en tiempo de contingencia por Covid-19, fue una problemática compleja. En México, estudios a nivel nacional reflejan que los retos más acuciantes enfrentados por las y los docentes fue la atención a las y los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, la retroalimentación y brindar apoyo emocional. Además, las necesidades tecnológicas, pedagógicas y emocionales del profesorado se profundizaron; y la gestión del teletrabajo académico fue terreno novedoso en la mayoría de los casos (Medina y Garduño, 2021).

Una docencia *online* para la que muchas y muchos no estaban preparados, puso de manifiesto la ausencia de competencia digital de un gran número de los implicados en el hecho educativo: profesorado, alumnado y familias.² Esta deficiencia se unía, en la mayoría de los casos, a una falta de formación para el uso didáctico-creativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, algo que, en pleno siglo XXI, debería ser obligatorio para las y los docentes de cara a actualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 2021).

Pero en pospandemia tocaba tomar decisiones importantes sobre las prioridades del aprendizaje, la capacitación y la enseñanza para hacer frente a las situaciones educativas del presente y las del futuro inmediato. Todo indica que es tiempo de repensar y reconstruir las formas de enseñar y aprender, de reflexionar y dudar sobre lo que hace diariamente el profesorado en la escuela, no solamente para darse cuenta del sentido y significado de su práctica docente, sino para reconocer que la escuela había dejado de promover aprendizajes imprescindibles para toda y todo ciudadano en el siglo XXI, antes de la pandemia (Pozo, 2020), pero a pesar de ello, se debe propiciar un regreso masivo, seguro y de calidad a la escuela.

Efectivamente, en el contexto de pospandemia, las necesidades educativas expuestas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos en 2011, reaparecieron corregidas y aumentadas, dando una continuidad a la incidencia crítica de la educación de la primera década del siglo XXI. Garantizar el aprendizaje para todas y todos, formar aprendices permanentes, rendir cuentas a la sociedad y mejorar la profesionalidad del profesorado era y es algo impostergable. Pero ahora el desarrollo de esta profesionalidad abarca tres perspectivas: la pedagógica, la psicoafectiva y la tecnológica para contar con docentes estratégicos, dialógicos e híbridos, respectivamente (Monereo, 2021).

El cambio que demanda el contexto de pospandemia debe ser a largo plazo. La utilización de formatos *online* reprodujo una pedagogía bancaria y transmisiva. La motivación, la percepción de autoeficacia y compromiso cognitivo disminuyó en el estudiantado. La comunicación y la conectividad por *Whatsapp* se ocupó, de manera fallida, en brindar instrucciones de trabajo de algunos contenidos escolares a la persona que fungió como tutora o tutor de la enseñanza en casa. Superar esta incidencia crítica reclama articular tres niveles: la formación personal de las y los docentes, renovar la organización del centro educativo y revisar y modificar las políticas educativas de cada

2 El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) de España, en el 2012 creó el proyecto Marco Común de Competencia Digital Docente, que venía a reforzar lo que desde Europa, proponía el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (*DigCompEdu*), que desarrolla 22 competencias organizadas en seis áreas (información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas), centrándose en la utilización de las TIC no como recurso tecnológico, sino como recurso pedagógico para innovar en el ámbito educativo (Pérez, 2021).

país (Monereo, 2021).

El enfoque pedagógico sugiere emplear la enseñanza estratégica que consiste en tomar decisiones conscientes e intencionales para lograr determinados aprendizajes en las y los alumnos atendiendo a su contexto. En este sentido, ahora más que nunca era urgente aplicar métodos como el análisis de casos, la resolución de problemas, y el diseño y desarrollo de proyectos educativos. También era vital el desarrollo de actividades que se orienten al denominado *aprendizaje-servicio*, y que las y los profesores indaguen sobre el impacto de su práctica docente para reorientar una enseñanza para la acción (Monereo, 2021).

Dicho en otras palabras, el retorno práctico del constructivismo, esto es, su metodología, era urgente para que el profesorado provocara de manera deliberada cambios cognitivos estables, pero lo más importante, predisponer al estudiantado que estuvo privado de acciones de socialización, para el logro de aprendizajes significativos. Aprender significativamente es un desafío intelectual, de crecimiento cognitivo y de crecimiento afectivo. En el aula, el aprendizaje significativo implica trabajo abierto para atender la diversidad, motivación para generar un clima de aula adecuado, comprender el entorno como recurso, estimular la creatividad para potenciar la imaginación y la inteligencia, y adaptación curricular (Rodríguez, 2011).

Aprendizaje relevante, sostenible y sin costuras

El derecho a una educación de calidad es el derecho a un aprendizaje adecuado y con sentido. Este aprendizaje deberá responder a lo que cada cultura y cada grupo humano, defina como necesario para vivir con dignidad (Bokova, 2015). La consecución de una educación de calidad es “la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible” (ONU, 2016, p. 27).

Visto de esta manera, el aprendizaje se concibe como “un proceso de adquisición de recursos para la comprensión y para la acción, con el propósito de garantizar primero la supervivencia y después la felicidad” (Pérez Gómez, 2016, p. 10). El poder del aprendizaje relevante y sostenible se “desarrolla mediante la vivencia del intercambio cultural, no mediante la limitada instrucción direccional de escenario escolar” (Pérez Gómez, 2016, p. 11). Si bien, “la inmersión en una comunidad de prácticas garantiza la relevancia y sostenibilidad del aprendizaje [...]no necesariamente el desarrollo de la autonomía, la crítica y la creatividad del sujeto que aprende” (Pérez Gómez, 2016, p. 12).

Aprender en la escuela

En la escuela pública se instala y materializa el derecho humano a la educación, pero también debe asumirse que la formación del sujeto colectivo inicia cuando se admite que

la educación es un acto político y la desigualdad es un hecho sociohistórico creciente que daña a personas que reclaman:

el respeto a su dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, económico, espiritual, ético, cultural y social. También implica ser parte de diversos procesos educativos vinculados con la comunidad-territorio, para elaborar proyectos dirigidos a la justicia social y la solidaridad con el medio ambiente. (SEP, 2022, p. 63)

Por otra parte, la comunidad es algo que se construye con base en las relaciones “dinámicas y, a veces, en tensión, que establecen las personas con diversos intereses, necesidades y condiciones que viven en un mismo territorio” (SEP, 2022, pp. 83-84). pero también, vale la pena reconsiderar que “la escuela no sólo tiene que ir hacia el contexto sino también des-contextualizar, crear nuevas asociaciones a partir de mirar la propia experiencia con otras lentes y perspectivas, porque en esa media permite producir otras filiaciones con la cultura” (Dussel y Acevedo, 2023, p. 29).

El rol que debe tener la educación en la formación integral de las y los ciudadanos del futuro y el lugar social que tiene la escuela en una sociedad que cambia rápidamente y en la que coexisten cosmovisiones socioculturales locales, nacionales y globales, se encuentran en tensión permanente. El currículo escolar sostiene connotaciones políticas que llevan a una sobrecarga de expectativas y resultados esperados que van más allá de las capacidades de la escuela; se expone como producto de consensos y negociaciones para legitimar su puesta en marcha, se fundamenta con marcos y modelos transnacionales que hacen énfasis en el derecho a la educación y a la necesidad de instruir y educar para la inserción laboral y para el ejercicio de una ciudadanía activa, se aboga por una enseñanza y aprendizaje activo, entre otras cosas (Amadio, Opertti y Tedesco, 2014).

Aprender en la escuela en la era digital contemporánea es el desarrollo de tres capacidades, cualidades o competencias básicas, generatrices, para todo ciudadano : la mente científica y artística, la mente ética y solidaria y la mente personal. Con estas estructuras mentales los individuos utilizan el conocimiento para comprender, diseñar, planificar y actuar en la realidad; aprenden a valorar la diversidad y respetar la discrepancia y se adentran al desarrollo autónomo, la autodeterminación, la identificación de patrones conscientes e inconscientes de interpretación y actuación de sí mismo, los otros, las realidades sociales cercanas y distantes (Pérez, 2021, p. 106). Algo es cierto, las escuelas están poco arraigadas a la comunidad. En consecuencia, la vida asociativa es frágil.

Por lo tanto, la pregunta por los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que necesitan ser aprendidos dentro de la escuela se diversifican. Pero existe el acuerdo de que enseñar el pensamiento crítico, la creatividad y habilidades de colaboración y de

comunicación resultan necesarias para lidiar con las situaciones inesperadas. Se recomienda que el modelo curricular que se implemente contenga las 3 R:

razonamiento (pensamiento analítico y crítico y capacidades de resolución de problemas), resiliencia (comprensión para la vida, como la flexibilidad, la adaptabilidad y la autonomía) y responsabilidad (sabiduría o la aplicación de la inteligencia, la creatividad y el conocimiento en pro del bien común. (Luna Scott, 2015, p. 3)

Por ello, el profesorado planifica para potenciar el aprendizaje, genera ambientes de aprendizaje, pone énfasis en el desarrollo de las competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados del alumnado; atiende la diversidad, incorpora temas de relevancia social y acepta la renovación del pacto entre estudiantes, docentes, familia y escuela. Pero también estaba la complejidad del dominio de competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales y el desfase entre contenido de cada campo formativo y el tiempo lectivo destinado para ello (Martínez, 2018).

Para emprender el camino del cambio y la obtención de mejores resultados cuantitativos y cualitativos en el aprendizaje, se necesita ponderar las asignaturas a enseñar³ desde varios principios pedagógicos y reconocer el aprendizaje imprescindible, es decir, básico, del deseable o recomendable, pero sobre todo, observar lo que ocurre en las aulas. Los estudios existentes sobre las prácticas docentes refieren percepciones de algunas ciencias y los métodos de enseñanza. Asimismo, se advierte que las prácticas docentes están influenciadas por la formación inicial y en ciertas ocasiones no son congruentes con los enfoques pedagógicos del currículo oficial (Martínez, 2018).

Uno de los desafíos más complejos y, a su vez, más motivadores, es la adaptación de la metodología tradicional o pasiva a una metodología más activa, cuya finalidad principal es la personalización del aprendizaje. Muchas y muchos docentes están asentados en un modelo clásico de enseñanza que, durante el confinamiento y, con posterioridad, ha fracasado por su falta de flexibilidad y su excesiva mecanización, algo que, cuando se produce algún cambio, es muy complejo de adaptar (Pérez. 2021).

Aprendizaje sin costuras: ecologías para la actividad de aprender

Los principales rasgos de la personalización del aprendizaje es la toma en consideración de los intereses y objetivos personales del alumnado, además de sus características,

3 No se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación y actualización docente. Durante mucho tiempo, la formación inicial ha sido insuficiente para suministrar a los futuros profesores una preparación profesional adecuada. La formación permanente debe suplir estas carencias (Imberón, 1989).

fortalezas y necesidades; las y los aprendices siguen recorridos de aprendizaje personales en función de sus objetivos, motivaciones y progresos; las y los docentes utilizan metodologías didácticas de indagación que traen al alumnado a enfrentar situaciones auténticas y relativamente complejas; se promueve el acceso del alumnado a recursos y materiales de aprendizaje ajenos al contexto del aula, así como el uso de estos recursos en las actividades de aprendizaje que se hacen en el aula; y se favorece el establecimiento de conexiones entre lo que alumnas y alumnos hacen y aprenden dentro de las instituciones educativas y lo que hacen y aprenden fuera de ellas (Coll, 2016).

En esta nueva forma de llevar a cabo los aprendizajes, se requiere, pues, una adaptación al paradigma educativo del siglo XXI, basado en el constructivismo y el conectivismo, en dar el protagonismo al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje y aprender de forma conectada, en red, colaborativa y cooperativamente. Es pues, fundamental, que se lleven a cabo metodologías más activas como el aprendizaje basado en proyectos o problemas, la clase invertida, la gamificación, el *design thinking* o los anteriormente citados aprendizajes colaborativo o cooperativo (Pérez, 2021).

Coll (2016), indica que hay que romper los fundamentos convencionales de la educación escolar para ofrecer un *aprendizaje sin costuras*, esto es, a lo ancho de la *vida*. Los rasgos básicos de la nueva ecología del aprendizaje, esto es, del aprendizaje sin costuras son tres. Primero, que el aprendizaje se produce, y se producirá cada vez más, en una variedad de contextos de actividad. Segundo, no hay una separación nítida entre los diferentes espacios físicos, temporales e institucionales en los cuales puede tener lugar el aprendizaje. Tercero, las trayectorias individuales de aprendizaje son vías de acceso a contextos, oportunidades y recursos para el conocimiento en la Sociedad de la Información.

El aprendizaje sin costuras se fundamenta en el principio de la codistribución de obligaciones y derechos entre agentes y agencias culturales como entornos ecológicos valiosos que son permeables, abiertos y dialógicos. Solamente de esta manera, aprender lo ancho de la vida y hacer de cada educanda y educando un aprendiz que enriquece cada día sus experiencias de aprendizaje en y desde los diferentes entornos ecológicos, a pesar de que, en casi todos los países, el sistema educativo es reacio a los cambios institucionales profundos, abrirá el camino para esta nueva corriente del constructivismo del siglo XXI (Coll, 2016).

En este proceso acelerado de pospandemia, la comunidad cibernética del aprendizaje ha empezado a desarticularse como consecuencia del retorno a la presencialidad, la sobrevaloración de la sociabilización y el bienestar emocional, y el deseo prácticas incluyentes cara a cara.

Conclusiones

Las prioridades de la educación, la profesionalización docente y el aprendizaje en prepandemia y pospandemia necesariamente son diferentes, pero existe un basamento previo al incidente crítico de pandemia: la educación como medio y fin del bien común, la y el profesional de la educación como agente mediador del cambio orientado a la transformación social, y el aprendizaje sin costuras como referente nuevo para hacer de la educación una acción codistributiva en la comunidad.

En la actualidad preocupan quizá tres cosas. Primero, el anquilosamiento de los sistemas educativos, ya sea por financiamiento precario o por la presencia de una voluntad política frágil. Segundo, la educación como bien común, en algunos países, es una narrativa que legitima a los gobiernos en turno, pero en la práctica es un derecho que ha dejado a un número importante de estudiantes en condición de excluidos del sistema. Tercero, la pandemia provocó “aprendizajes inconclusos”; término que refiere a aquellas y aquellos estudiantes que no tuvieron la oportunidad de completar el aprendizaje que habrían cubierto en un año típico. Este sector no abandonó sus estudios, simplemente aprendieron menos de lo que habrían aprendido en un año sin pandemia y en un entorno presencial (Delgado, 2022).

Algunos estudios han pronosticado un efecto dominó que puede llevar a este alumnado a no acabar el bachillerato u obtener un título universitario. Pero, ¿Es realmente este un escenario derivado de pospandemia? Me atrevo a pensar que este efecto dominó es parte del contexto amplio de la incidencia crítica de la educación de principios del milenio. La innovación social de los sistemas educativos, la profesionalización docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje aún es urgente para garantizar el desarrollo sostenible en un contexto histórico cambiante e incierto.

Algo que pasa desapercibido en esta sociedad en la que está instalada la incertidumbre, es que hace falta ralentizar el aprendizaje, que no es otra cosa proponer una educación lenta para aprender con profundidad y con sentido, y facilitar estrategias de reflexión crítica para que el conocimiento sea capaz de promover aprendizajes significativos, autonomía en el alumnado y bienestar psicosocial sostenibles en un contexto de derechos humanos y de desarrollo sostenible.

Referencias

Amadio, M., Operti, R., y Tedesco, J. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. UNESCO.

- Ambrosy, I. (2023). Entrevista al Dr. Juan Martín López-Calva. El bien común, horizonte orientador para una educación e investigación educativa transformadora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, III(1), 229-252. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.539>
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. UPN.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. Vilalta, (ed.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació* (pp. 1-37). Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.
- Bernal, A., y Carrica, S. (2014). Mujer, desarrollo y educación para el desarrollo. *Revista Edetania*, (46), 181-199.
- Bokova, I. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO. <https://shre.ink/DOPQ>
- Delgado, P. (2022, 5 de febrero). Aprendizajes inconclusos: los efectos persistentes de la pandemia. Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-inconcluso>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2022). Acuerdo número 14/08/2022 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. <https://n9.cl/o0dgo>
- Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial. Del yo interior al activismo ciudadano*. Boadilla del Monte.
- Dussel, I., y Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudios 2022. *Perfiles educativos*, XLV (180), 26-35.
- Fernández, N., y Monarca, H. (2022). Lo común en la educación: praxis de lucha social en la escuela. En Collet y S. Grinberg, (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 175-196). Morata.
- García-Bullé, S. (2021, 22 de julio). Las escuelas clandestinas a un año de la pandemia. Instituto para el futuro de la Educación. <https://lc.cx/pFH8W>
- Grané, J., y Forés, A. (2018). ¿Por qué emergen nuevas propuestas pedagógicas? En A. Forés, y E. Subías, (eds.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (pp. 27-35). Octaedro-ICE.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Luna Scott, C. (2015). *El futuro de aprendizaje. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESCO.
- Martínez, F. (2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? *Perfiles educativos*, XI(159). 162-176.
- Medina, L., y Garduño, E. (2021). Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo pedagógico, psicoafectivo y tecnológico. *Revista Nueva Época*, LI, 181-214. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/475/1237>
- Magallanes Delgado, M. (2022). Prólogo: sentidos y razones para una enseñanza diferente. En M. Magallanes Delgado, H. Ortega Neri, J. Rodríguez González, y B. García Sandoval, (eds.). *Mejorar el aprendizaje escolar en México. El reto de la práctica profesional diferente* (pp. 11-22). Astra editores.
- Mejía, S. (2022, 18 de enero). Modelos de aprendizaje más incluyentes, reto de universidades latinoamericanas en pospandemia. Periódico UNAL. <https://n9.cl/04wxi>

- Monereo, C. (2021). La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la covid-19 como incidente crítico. En *Educación en contingencia durante la covid-19 México. Un análisis desde la dimensión pedagógica, tecnológica y emocional* (pp. 10-23). Fundación SM.
- Olmedo, J. (1987). La formación de profesores: algunas preguntas que sería urgente resolver. *Revista de la educación superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*, XVI(62), 1-10.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. ONU. <https://n9.cl/yah6>
- Pérez, A. (2021, 30 de junio). Retos y desafíos de la educación post pandémica. Aula de Encuentros. <https://lc.cx/1zJSLy>
- Pérez Gómez, A. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Editorial SM.
- Pozo, I. (2020). *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. Editorial SM.
- Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo. Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Editorial SM.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2022. *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. Anexo*. SEP.
- Rodríguez, M. (2011). Teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d' Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Torrego, L., & Díez, E. (2020, 25 de mayo). La educación en venta. [video]. YouTube <https://n9.cl/t0q9z>
- UTPL (2022, 11 de enero). El principal desafío del aprendizaje pospandemia. UTPL. <https://lc.cx/mxtCwd>

§

Meanings of democratic education for sustainable development in the twenty-first century

O sentido da educação democrática para o desenvolvimento sustentável no século XXI

María del Refugio Magallanes Delgado

Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>

mmagallanes@uaz.edu.mx

Abstract:

The meanings of democratic education in the context of sustainable development for the twenty-first century are analyzed. In 2015, UNESCO stated that reinventing a new future for humanity in a world permeated by uncertainty and a lack of collective consciousness was possible. Leaving behind the utilitarian purposes of education for the ideals of humanistic education as the common good was essential to promote participation and inclusion, adaptability, the empowerment of people and the enjoyment of a dignified life.

Three sections describe the implications of educating for the common good from the humanist democratic spirit of 2015 to the present. The role of the school, the teacher and the importance of implementing methodologies that favor co-participation, distribution and emancipation are emphasized. Relevant and sustainable learning as categories of analysis reveal that learning is a process of acquiring resources for understanding and action. Learning to reason, to be resilient and to be responsible is socio-critical meta-cognition; it must be taught with active methodologies and from the principles of seamless learning.

Keywords: democratic education, common good, teacher professionalism, relevant learning, seamless learning.

Resumo:

São discutidos os significados da educação democrática no contexto do desenvolvimento sustentável para o século XXI. Em 2015, a UNESCO afirmou que era possível reinventar um novo futuro para a humanidade em um mundo permeado pela incerteza e pela falta de consciência coletiva. Afastar-se dos fins utilitaristas da educação para os ideais da educação humanística como o bem comum era imperativo para permitir a participação e a inclusão, a adaptabilidade, o empoderamento das pessoas e o gozo da vida com dignidade. Três seções descrevem as implicações de educar para o bem comum desde o ethos humanista democrático de 2015 até o presente. A ênfase é colocada no papel da escola, do professor e na importância de implementar metodologias que favoreçam a coparticipação, o compartilhamento e a emancipação. A aprendizagem relevante e sustentável como categorias de análise revela que a aprendizagem é um processo de aquisição de recursos para a compreensão e a ação. Aprender a raciocinar, a ser resiliente e a ser responsável é uma meta-cognição sociocrítica; deve ser ensinada com metodologias ativas e com base nos princípios da aprendizagem contínua.

Palavras-chave: educação democrática, bem comum, profissionalismo do professor, aprendizado relevante, aprendizado contínuo.