

Educación para el siglo XXI:

Guía para tomadores de decisiones



OBSERVATORIO
REGIONAL DE EDUCACIÓN



FILANTROPÍA
CORTÉS
SOLARI

CEDS .
Centro de Estudios
para el Desarrollo
Sostenible

Equipo Filantropía Cortés Solari:

Francisca Cortés Solari.

Patricia Morales.

Agustina Lo Bianco.

Nicolás Fernández.

Catalina Manzur.

Paulina Encina.

Constanza García.

Juaco Lohmann.

Felipe Sánchez.

Juliana Lyon.

Equipo Fundación Caserta:

Carolina Albornoz.

María José Tapia.

Carolina Herrera.

Editor de contenido:

Francisca Cortés Solari.

Nicolás Fernández.

Escritores académicos:

Nicolás Fernández.

Trinidad Jeria.

Editoras académicas:

Consuelo Iturrieta.

Claudia Silva.

Diseño:

Juliana Lyon.

Abril - Noviembre 2022

Este documento fue realizado por el Observatorio COEDU22 entre marzo 2022 y noviembre 2022, a través de tres encuentros con metodología de mesas de trabajo.

La redacción, creación y compilación fue realizada por Filantropía Cortés Solari, a través de su Departamento de Estudio, y Fundación Caserta además de numerosos aportes de colaboradores expertos a través de las mesas de trabajo desarrolladas.

01	Presentación general	<i>página 12</i>
02	Descripción de actividades	<i>página 14</i>
03	Equipo de trabajo	<i>página 16</i>
04	Introducción: Nueva educación	<i>página 22</i>
05	Mesa de Trabajo I: Desafíos de la Educación	<i>página 30</i>
06	Mesa de Trabajo II: Experiencias y Modelos	<i>página 56</i>
07	Mesa de Trabajo III: Propuestas y Recomendaciones	<i>página 78</i>





Una Educación Integral para los líderes del presente y futuro

Por Francisca Cortés Solari

Presidenta Ejecutiva Filantropía Cortés Solari y Fundación Caserta





Mejorar el acceso, equidad y calidad de la Educación, constituye una de las principales urgencias de la humanidad, para hacer frente a fenómenos globales y multidimensionales, como lo son el Cambio Climático, la globalización de la información, la especialización y robotización del conocimiento, así como las tensiones políticas mundiales, que nos recuerdan sobre la importancia de la Educación y Formación, como factor de desarrollo sostenible, sea en la dimensión ambiental, social, económica, cultural o institucional.

Sin embargo, la problemática de la Educación es de difícil abordaje, pues el principio de calidad carece de consenso a la hora de su implementación. Peor aún, muchas veces, a nivel escolar, la fragmentación del conocimiento se traduce en que asignaturas consideradas esenciales para el éxito formal, compiten y se vuelven más relevantes que asignaturas esenciales al desarrollo de la integralidad del ser, como lo son la filosofía, la educación cívica o como bien lo describe el Profesor Pete Higgins, la educación ambiental y al aire libre.

Tanto las catástrofes sanitaria, como las crisis climáticas, migratorias, económicas, culturales y políticas, dan cuenta de la urgencia de cambiar el paradigma y repensar el rol de la educación como vector esencial de la sostenibilidad,

una en la que el ser humano deje de estar por sobre la naturaleza, y pase a ser parte de ella, y donde se consagre el principio de bienestar y paz.

¿Cómo avanzar hacia un cambio de paradigma en donde una Educación Integral, en la cual confluyan la dimensión socioambiental, ambiental e intercultural, sea el eje central del proceso formativo de nuestros niños?

La modernidad nos ha permitido alcanzar niveles de crecimiento y desarrollo nunca antes visto. Pero estos se han acompañado de una destrucción sin precedente de nuestros ecosistemas, a la vez que de un aumento de presión demográfica y de nuevos conflictos sociales, económicos y políticos.

La especialización y fragmentación del conocimiento, con su consecuente fragmentación del ser humano, dejó de constituir una respuesta eficiente, eficaz y feliz, para la humanidad. Por el contrario, la fragmentación del conocimiento solo ha generado nuestra propia desconexión respecto a la naturaleza y nosotros mismos.

El Documento Educación para el Siglo XXI: Guía para Tomadores de Decisión, nace de la íntima convicción de que la pandemia nos dejó una oportunidad única, como región, la de repensar la

Educación integral y su abordaje. Lo anterior después de que organismos internacionales y gobiernos regionales dieran cuenta del aumento creciente de la brecha educativa, producto no sólo de la pandemia per se, sino también de la aceleración en la digitalización del conocimiento, que vivieron tanto las aulas como docentes y escolares.

A partir de las Mesas de Trabajo desarrolladas al alero del Observatorio Regional de Educación, COEDU22, esperamos abrir un diálogo fructífero entre países de América Latina y el Caribe, de manera de compartir experiencias pero también soluciones, que nos permitan avanzar hacia una Educación Integral. Una que entienda el ser humano desde su multidimensionalidad, a saber cuerpo, emoción, mente y espíritu; de tal forma de desarrollar metodologías con pertinencia territorial, que no pierdan de vista la integralidad del ser.

La integralidad de la educación requiere replantear la esencia, rol y formato de la Escuela y sus integrantes, entendiendo quizás, que esta está llamada a ser no únicamente un espacio de normalización del saber entre estudiantes de un mismo país, sino que, antes que nada, un espacio de crecimiento y desarrollo de las potencialidades de los líderes del mañana, en coherencia con su hábitat y sus valores.

01 Presentación general

El Observatorio COEDU22 es una iniciativa que surge del esfuerzo realizado el año 2021 en la conferencia COEDU22 (www.coedu22.org), en colaboración con Harvard University y bajo el patrocinio de UNESCO, para abordar los desafíos de la educación hacia el siglo XXII, con paneles de educación integral, educación socioemocional, educación intercultural, entre otros.

El objetivo del Observatorio Regional de Educación es generar mesas técnicas de trabajo entre diferentes profesionales expertos en educación, para generar documentos que evidencien los desafíos y necesidades que tiene la educación actual, expongan experiencias relevantes de educación del siglo XXI y proponga recomendaciones, lineamientos y propuestas para tomadores de decisiones.

Este trabajo interdisciplinario contó con la colaboración de profesionales de distintas fundaciones, universidades y ONGS, para producir el material de tres encuentros de reflexión y conversación que concluirán en un documento elaborado por Fundación Caserta.

El objetivo final de esta iniciativa es presentar el documento ante tomadores de decisiones para brindar propuestas concretas en materia de políticas públicas y poder así mejorar la educación del futuro.

Temas por cada mesa:

- Educación Integral para el Desarrollo Sostenible
- Educación Socioemocional
- Educación Intercultural

Para los tomadores de decisiones en educación

Un tomador de decisiones debe velar por el bien común de todos y todas las personas. Esto significa reconocer no solo a la persona como sujeto de derecho, sino también situarla desde un enfoque territorial, el cual considere el contexto y los significados sociales y culturales que lo componen.

Frente al nuevo rol docente, los tomadores de decisiones tienen el desafío de propiciar cambios en el contexto en donde se desenvuelven los procesos de aprendizaje; la reflexión en torno a cómo promover climas de confianza,

creatividad y liderazgo para el empoderamiento docente puede significar grandes cambios a nivel educativo y de la sociedad. Para esto, son los y las tomadores de decisiones quienes tienen la posibilidad de escuchar las demandas, necesidades y reflexiones de actores del mundo educativo, como apoderados, estudiantes, docentes y a todos los miembros de la comunidad, para generar cambios que permitan adaptar los proyectos educativos hacia una nueva concepción de la “educación”.

El intercambio de opiniones y puntos de vista con otras personas, al igual que el reconocimiento de los distintos significados culturales de todas las comunidades permite conocer nuevas perspectivas y aproximarse desde la comprensión y empatía a las múltiples visiones del mundo y sus fenómenos. Las acciones vinculadas al conocer, respetar e intercambiar visiones con otros, actúan como vías

para promover una educación libre de discriminación, violencia y bullying, donde todas las personas sean valoradas y respetadas independiente de sus orígenes, género, y etnicidad.

A raíz de las crisis ambientales que afectan a la población actual, no es viable tener un modelo de educación sin un enfoque ambiental. El cambio climático es una de las principales amenazas del siglo XXI, y por lo mismo, para formar futuros agentes de cambio, es fundamental instaurar una perspectiva educativa basada en principios de sostenibilidad.

Para finalizar, deseamos resaltar la importancia de la empatía en los tiempos desafiantes que nos toca enfrentar. Solamente conectándonos con una mirada sostenible e intercultural será posible enfrentar las distintas crisis que se encuentran surgiendo en esta segunda década del siglo XXI.

Cada una de estas mesas trabajó respecto a los desafíos asociados a cada temática, implicancias para la educación del siglo XXI y rutas de acción alternativas.

02

Descripción de actividades

El formato de las actividades a realizar tendrá dos modalidades:

- a) mesas de trabajo sincrónicas en formato remoto para reflexionar sobre las temáticas planteadas.
- b) revisión de documentos de trabajo y material complementario para avanzar hacia la finalización del documento de impacto.

Metodología

Fase 1: Preparación	Fase 2: Mesas de Trabajo			Fase 3: Redacción de Documento
Envío de documento a especialistas.	Mesa I	Mesa II	Mesa III	Preparación última versión de documento de impacto.
Como paso previo a la fase 2, se solicitó a los especialistas que revisaran y retroalimentaran los documentos leídos, junto a comentarios, observaciones y temas a desarrollar en las mesas.	Discusión Tema: Desafíos y Problematicación.	Discusión Tema: Estudios y casos de Experiencia	Discusión Tema: Propuestas y Recomendaciones.	
	Envío de documento "Acta Mesa I"	Envío de documento "Acta Mesa II"	Envío de documento "Acta Mesa III"	

Tabla 1: Matriz de mesas de trabajo.

Fase 1 (fase previa):

Se envió un documento base que funcionó como borrador para generar la primera discusión en el encuentro 1 de las mesas técnicas.

Fase 2 (mesas de trabajo)

Antes de cada mesa técnica se envió el documento borrador "formato acta" con la información y la retroalimentación entregada en la mesa anterior.

Se solicitó leer previamente antes de cada reunión para aportar retroalimen-

tación y críticas que permitan avanzar hacia la siguiente fase del documento y encuentro.

Mesa I: Desafíos y problematización.

Mesa II: Estudio de casos y experiencias.

Mesa III: Propuestas y recomendaciones concretas.

Fase 3 (documento de impacto):

Preparación de la última versión del documento de impacto y firma por parte de los participantes del Observatorio.

Fechas y tiempo de participación:

- Semana del 16 de mayo (3 horas total por encuentro)
- Semana del 20 de junio (3 horas total por encuentro)
- Semana del 22 de agosto (3 horas total por encuentro)
- Semana del 12 de septiembre en caso de la mesa de educación socioemocional que contó con un último encuentro breve.

Tiempo necesario de lectura previa

- 1 hora (antes de cada encuentro)
- Tiempo total invertido por mes: 4 horas (aproximadamente)

03

Equipo de trabajo

El Observatorio Regional de Educación COEDU22 contó con un equipo interdisciplinario, internacional compuesto por académicos, representantes de ONGs, representantes de fundaciones y profesionales que trabajan por mejorar la educación.

A continuación, se detalla el equipo según mesa de trabajo:

▲ Mesa de Educación Integral para el Desarrollo Sostenible



Benjamín Castillo,
*Académico de Universidad
Autónoma de Guerrero, México.*



Gabriela Siuñi,
*Académica de Universidad
Nacional de Jujuy, Argentina.*



Herlinda Gervacio Jiménez,
*Académico de Universidad
Autónoma de Guerrero, México.*



Natalia Allende,
Design for Change Chile, Chile.



**Franklin Américo
Canaza-Choque,**
*Académico de la Universidad
Católica de Santa María, Perú.*



Karla Urriola,
*Académica de Instituto Tecnológico
y de Estudios Superiores
de Monterrey, México.*



Carolina Albornoz,
*Directora Ejecutiva Fundación
Caserta, Chile.*



Nicolás Fernández,
*Director de Estudios de
Filantropía Cortés Solari, Chile.*

Mesa de Educación Socioemocional



Amanda Céspedes,
*Fundadora y Presidente de Fundación
Educativa Amanda, Chile.*



Jason Angress,
*Fundación Legado Chile,
Estados Unidos de América.*



Andrea Bañuelos,
Alba Emoting, México.



Javier Torres Vallejos,
*Académico de la
Universidad Andrés Bello, Chile.*



Xavier Oriol Granado,
*Académico de la
Universidad de Girona, España.*



Carolina Albornoz,
*Directora Ejecutiva Fundación
Caserta, Chile.*



Nicolás Fernández,
*Director de Estudios de
Filantropía Cortés Solari, Chile.*

• **Mesa de Educación Intercultural**



Gunther Dietz,
*Académico de la Universidad
Veracruzana, México.*



Ragnar Bencke,
Fundación La Fuente, Chile.



Llarela Berrios Valenzuela,
*Académica de Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación, Chile.*



Lucy Trapnell,
*Académica de la Universidad Peruana
Cayetano Heredia, Perú.*



Pablo Castillo,
*Académico de la Universidad
de Santiago de Chile, Chile.*



Carolina Albornoz,
*Directora Ejecutiva Fundación
Caserta, Chile.*



Iván Sánchez,
*Director Académico del Doctorado en
Educación, Interculturalidad y Territorio,
Universidad del Magdalena, Colombia.*



Mauricio Salgado Oyarce,
*Académico del Centro de Investigación
para la Educación Inclusiva, Universidad
Andrés Bello, Chile.*



Nicolás Fernández,
*Director de Estudios de
Filantropía Cortés Solari, Chile.*

Adicionalmente, el Observatorio contó con un equipo que trabajó como editores académicos de los productos generados, realizando la labor de corregir y comentar los documentos de manera paralela.

A continuación, se detalla el equipo de editores académicos:

- Consuelo Iturrieta, Educación 2020, Chile.
- Claudia Silva, Educación 2020, Chile.
- Nicolás Fernández, Director de Estudios de Filantropía Cortés Solari, Chile.

04

Introducción: Nueva educación

A lo largo de este apartado se introducirán los distintos elementos que rodean la concepción de educación, considerando los desafíos del contexto actual y el rol de actores como docentes, estudiantes, familias y la comunidad, para promover el aprendizaje significativo y rol activo de los y las estudiantes. Posteriormente, se discutirán los aportes de la educación socioemocional, abordando su definición, desafíos y conexión con el desarrollo sostenible.

△ La pandemia y sus efectos

Históricamente, la educación formal escolar se ha mantenido en un estado de tensión, a nivel de acceso, equidad y calidad, lo que ha contribuido de una u otra manera a las inequidades socioeconómicas presentes en los distintos países, limitando el desarrollo continuo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. La crisis sanitaria COVID-19 sumando tensión a este escenario.

La pandemia del año 2020 provocó una crisis tanto a nivel educativo como un derrumbe de los baluartes de bienestar de las personas. Con el objetivo de proteger a la población de niños, niñas y jóvenes, los distintos centros educativos tuvieron que cerrar de manera masiva sus puertas, restringiendo así las actividades presenciales con el objetivo de evitar la propagación del virus y disminuir sus impactos (CEPAL, 2020). Por ejemplo, durante los primeros meses del 2020, el 94% de los y las estudiantes alrededor del mundo no pudieron asistir a clases (Banco Mundial, 2022a).

A nivel internacional, esta decisión tuvo fuertes consecuencias en los procesos formativos integrales de los estudiantes; si bien se recurrió a la metodología online para continuar la enseñanza de contenidos, el hecho de que las interacciones sociales se vieran limitadas, desfavoreció las prácticas educativas y las instancias de contención emocional. El poco acceso a recursos tecnológicos como computadores, tablets o cualquier

medio de comunicación, el desgaste emocional, al igual que la sobreexigencia de las familias y, en muchos casos, el hacinamiento, fueron algunos de los elementos que interrumpieron las trayectorias educativas (CEPAL, 2020). Es así como todos estos elementos han afectado fuertemente a aquellos grupos más desfavorecidos de la población.

En América Latina, al igual que en la mayor parte del mundo, los efectos del confinamiento han acentuado las brechas educativas entre los sectores socioeconómicos; por una parte, factores económicos, como el espacio y alimentación proveído por las instituciones educativas fue una pérdida significativa para los estudiantes con menos recursos y sus familias (Murillo & Duk, 2020). Por otra parte, el factor de aprendizaje, donde el limitado acceso que tienen los grupos más desprotegidos a una conexión de internet y acompañamiento educativo de calidad, ha generado el retraso en el desarrollo de conocimientos y habilidades fundamentales para los estadios de aprendizaje de los estudiantes; por ejemplo, se reconoce que hay una importante cantidad de estudiantes quienes se encuentran en etapas más avanzadas de escolarización, pero aún no han desarrollado habilidades de lectoescritura (CEPAL, 2020).

Las autoridades de los distintos países de Latinoamérica han realizado importantes esfuerzos para potenciar el retorno seguro a clases, con el objetivo de trabajar las brechas de aprendizaje

que se han generado. Desde el Banco Interamericano del Desarrollo (2020), se menciona que este retorno significa un desafío importante no sólo para los estudiantes, sino también para los directivos y docentes quienes, durante estos dos años de pandemia, han generado estrategias de adaptación para responder a demandas sin precedentes.

Desde este contexto surgen iniciativas como “Mi educación, nuestro futuro: Un compromiso para recuperar y proteger el aprendizaje en América Latina y el Caribe”, propuesta que surge por parte de El Banco Mundial (2022b), el Diálogo Interamericano, la UNESCO y UNICEF para abordar y visibilizar el estado de la educación en niñas y niños y jóvenes de la región de Latinoamérica y el Caribe. También el Ministerio de Educación de Chile creó el documento “Aprendizaje Socioemocional en Tiempos de Pandemia” y UNICEF desarrolló el manual “Sostener, Cuidar, Aprender: Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en Comunidades Educativas”. Todos estos con el objetivo de responder a las distintas necesidades y dificultades experimentadas por la comunidad educativa durante la pandemia.

En la actualidad, el retorno a clases ha significado un desafío, considerando no solo las brechas de conocimiento sino también el reconocimiento de los límites sociales (por ejemplo: maneras de tratar al otro) y los estados emocionales con los que niños, jóvenes y docentes están llegando a clases.



La Educación bajo el modelo de competencias

El concepto de competencia tiene distintos significados según contexto y autor, sin embargo, hoy en día existen ciertos puntos comunes en el entendimiento del constructo (Westera, 2001).

Las generaciones de hoy en día se encuentran frente a múltiples desafíos; desde la crisis climática, situaciones de emergencia sanitaria, discriminación y vulneración de derechos, guerras y confrontaciones políticas, entre tantas otras más. Con el objetivo de enfrentar estas situaciones, proponer soluciones, y aportar a mejorar la calidad de vida de las personas, la educación ha tenido que enfrentar distintos cambios para poder preparar a los y las estudiantes a este nuevo panorama. La nueva educación se caracteriza por potenciar el

desarrollo de capacidades para conocer, interpretar y transformar la realidad de las personas. Es una que incita y estimula la creatividad, el respeto y apreciación de las demás personas y seres vivientes, al igual que la imaginación para la resolución de problemas. Esta nueva educación se inspira en el modelo de competencias (García, 2011).

Se comprende una competencia como la “capacidad de satisfacer exitosamente demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerequisites psicosociales” (Rychen & Salganik, 2003, pág. 43). Esta noción implica la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que corresponden a cuatro grandes atributos que permiten responder de manera adecuada a las demandas del contexto específico (OCDE, 2018b). Desde este modelo, la educación permite impulsar a

los y las estudiantes a actuar de manera autónoma, comprender el contexto, bajo habilidades de carácter afectivo, cognoscitivo y social (García, 2011).

El desarrollo y fortalecimiento de competencias integrales para el siglo XXI en estudiantes redefine la responsabilidad y rol de los docentes.

● **Nuevo rol docente**

El escenario del siglo XXI ha demandado la adaptación de la educación para responder a los desafíos que se presentan. En este contexto, el nuevo rol docente conlleva un nuevo perfil y nuevas competencias para responder a las problemáticas en cuestión. Dentro de los principales factores del nuevo rol docente, se encuentra la tarea de actuar como un facilitador de los procesos de aprendizaje. Se espera que, por medio del ejercicio del liderazgo educativo, los y las docentes sean capaces de vincular los distintos elementos que rodean los procesos de aprendizaje, como, por ejemplo, integrar la formación valórica, emocional y social junto a la enseñanza de los contenidos curriculares, y así propiciar un aprendizaje significativo en los y las estudiantes (Silva, 2017).

Para potenciar un aprendizaje que logre integrar y ser aplicado en los distintos contextos y planos de desarrollo de los y las estudiantes, es fundamental que los y las docentes los conciban y aborden desde una perspectiva interdisciplinaria. Es a partir de esta que se puede propiciar la integración de los distintos contenidos, al igual que los aprendizajes socioemocionales, valóri-

cos y motivacionales (Martínez, 2014). Existe evidencia acerca de las diversas formas de potenciar un aprendizaje interdisciplinario, como las prácticas colaborativas para la resolución de desafíos, el trabajo organizado con la comunidad, entre otros más (Martínez, 2014).

El nuevo rol docente también tiene el desafío de inculcar una educación inclusiva (Rivero, 2017), que considere tanto los distintos contextos y trayectorias educativas que definen y estructuran a los y las estudiantes, como también el reconocimiento a su identidad. Dentro de esto, se encuentra el enfoque de género, que considera a todos y todas como sujetos de derecho; en particular, y visto desde el plano educativo, el trato con los y las estudiantes puede ser abordado a partir de la perspectiva de género, para así asegurar un trato equitativo para todos y todas (Marrero Peniche, 2019).

Tomar en cuenta los intereses estudiantiles, al igual que los desafíos y elementos contextuales, fomenta el fortalecimiento de la figura docente en un actor de confianza y contención, quien tenga la posibilidad de aproximarse y entender a cada uno de sus estudiantes (Mejías Bustamante et al., 2015).

Paralelamente, este aprendizaje significativo va de la mano con el reconocimiento de la autonomía y agencia del estudiante. Al considerar que cada estudiante es distinto, y cuenta con diversos intereses (Araiza et al., 2013), los y las docentes pueden promover prácticas pedagógicas que incentiven la motivación y proyección educativa

en los niños, niñas y jóvenes (Treviño, 2016); cada estudiante tiene el potencial para impulsar su propio aprendizaje, y por lo mismo, su motivación puede ser potenciada por los y las docentes en este contexto.

La transformación de la relación docente-estudiante es primordial en el reconocimiento del rol activo del estudiante, pues se puede propiciar el aprender a aprender de los estudiantes, y así potenciar la independencia e interés por el mejoramiento continuo del propio aprendizaje (Prieto, 2005).

Un currículo flexible es una estrategia clave para lograr esto, pues da la posibilidad de ser adecuado por los y las docentes frente a este nuevo rol, y considerando a sus estudiantes como agentes activos y protagonistas de su propio aprendizaje.

≡ **Estudiantes como agentes de cambio**

Los y las estudiantes tienen el potencial de influir positivamente tanto en sus vidas como en las del resto. La OCDE (2019) reconoce la agencia estudiantil como la capacidad que tienen niños, niñas y jóvenes de establecerse metas, actuar de manera responsable, e inducir cambios que puedan afectar favorablemente al resto.

Cuando los y las estudiantes juegan un rol activo en sus procesos de aprendizaje, donde tienen poder de decisión sobre qué y cómo aprender, su motivación e involucramiento aumenta de manera significativa, y se ha visto que tienen más posibilidades de superar adversidades (OCDE, 2019).

Cada estudiante, independiente de la edad, puede aportar a mejorar su comunidad en la medida en que se le dé la oportunidad y espacio para poder desplegar sus habilidades y desarrollar sus potencialidades (OCDE, 2019).

Durante las etapas del desarrollo, niños, niñas y jóvenes van adquiriendo nuevas habilidades y ampliando de maneras muy distintas sus perspectivas; desde el plano socioemocional, los niños, niñas y jóvenes van estableciendo nuevos lazos y relaciones con su comunidad, lo que les permite adquirir nuevas perspectivas para enfrentar y encontrar soluciones a las problemáticas que los rodean (OCDE, 2019).

Paralelamente, para promover esto, es importante que tutores, docentes y familias puedan actuar como guías facilitadores del desarrollo de niños, niñas y jóvenes; es necesario superar la mirada adultocentrista, y en cambio reconocer a niños y jóvenes como actores transformadores (Lay-Lisboa & Montañez, 2017).

Territorialidad en la Educación

Cada contexto se compone de una red de significados, relaciones sociales y maneras de entender y explicar el mundo. Es así como la educación presenta el desafío de incluir de manera activa los diversos elementos que componen, sostienen y estructuran a los distintos territorios (Rodríguez-Soza & Hernández-Sánchez, 2018).

El conocimiento y aceptación de la diversidad cultural, la apertura a diferentes cosmovisiones, diferentes realidades socioeconómicas, y las particularidades del territorio dan la posibilidad para posicionarse desde una mirada crítica frente a las distintas maneras en que se pueden promover aprendizajes significativos en los y las estudiantes (Leiva, 2011).

Reconocer la territorialidad implica desarrollar conciencia del contexto en que se está trabajando, e invita a aceptar las formas de diversidades que rodean y componen a la sociedad; es una manera en que se le otorga voz y reconocimiento a las distintas visiones y perspectivas de cada grupo, entendiendo que cada uno tiene algo que aportar y decir (Foures et al., 2018).

Adoptar una postura que involucre las particularidades de cada territorio en los procesos de enseñanza y aprendizaje se ha vuelto una fuente de discusión y reflexión en el último tiempo. Al aplicar elementos que son parte de su identidad, se puede lograr que los mismos estudiantes le otorguen significados personales y colectivos a los símbolos y aprendizajes. Por ejemplo, considerar el contexto socioeconómico tanto de los y las estudiantes como donde se encuentra ubicada la institución educativa es una tarea muy importante; cada uno de estos contextos aportará pertinencia cultural al sistema de creencias en particular asociado a las vivencias e historia que los constituye. Reconocer

esto, permite por una parte acercarse más a la realidad de cada uno de los actores de la comunidad educativa, y por otra parte aterrizar las prácticas pedagógicas al contexto, para así promover un significado que trascienda al propio estudiante.

Comunidad educativa como pilar fundamental

La comunidad educativa se encuentra compuesta por distintos actores. Si bien en general la conversación suele estar centrada entre la relación estudiante-docente, desde una mirada sistémica se puede apreciar la participación de múltiples personas fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Palazzolli, 1993).

Por una parte, personas como los equipos de convivencia, directivos, auxiliares y educadores diferenciales adquieren un rol preponderante en la formación estudiantil (Aravena et al., 2020), ya que a través de ellos se pueden promover prácticas de respeto y de convivencia sana, al igual que dinámicas de trabajo que permitan aproximarse de la manera más eficaz a los desafíos presentes en el territorio escolar.

Por otra parte, las familias cumplen un rol muy importante en la formación de los niños, niñas y jóvenes (López & Guiamaro, 2016). Distintos autores consideran que su participación en la comunidad educativa es muy relevante, ya que son quienes pueden incentivar y continuar potenciando los procesos

de aprendizaje y enseñanza impulsados por la comunidad escolar.

Se destaca también el rol de la comunidad en la que se circunscriben los distintos proyectos educativos, tanto a nivel de establecimiento como instituciones educativas de todo tipo; desde la primera infancia a la educación superior. Se espera que, por medio de esta incorporación de los distintos miembros de la comunidad, cada una de estas instituciones pueda lograr una vinculación con el medio. Así, se recalca que la comunidad educativa trasciende la escuela, incorporando a las distintas personas e instituciones que de alguna u otra manera contri-

buyen e influyen sobre la formación estudiantil, tanto a nivel cognitivo, como valórico, moral y social. Todas estas personas actúan como agentes de cambio, tanto para los y las estudiantes como entre ellos mismos; los vínculos que se generan dentro y fuera de la comunidad escolar son primordiales; ya que modelan directamente la dinámica social y territorial de los participantes. De esta manera se mantienen y fomentan con las familias y la comunidad por lo que se torna fundamental para moldear los procesos de aprendizaje y enseñanza, y lograr una comunicación bidireccional y sincronizada con cada uno de estos actores (Palazzolli, 1993).



△ La reconceptualización del espacio escolar

Desde una visión tradicional, el contexto escolar está pensado y entendido en un formato en que estudiantes asisten para recibir conocimientos, desde una postura pasiva y son los docentes quienes dictan el contenido que debe ser transferido. Nuevas posturas en educación re-conceptualizan este modelo, comprendiendo a la escuela como una institución responsable y capaz de hacer frente a los desafíos y exigencias del siglo XXI, y por lo mismo, se transforma en un espacio donde los y las estudiantes pueden participar de un sinnúmero de actividades que potencian su desarrollo; desde estudios en laboratorio, campamentos y actividades extraprogramáticas, al igual que espacios de encuentro espiritual y de otra índole, donde se crea una red de diversos saberes que construyen y forman a los y las estudiantes desde su multidimensionalidad (Villamizar Cañas, 2021; Albéniz et al., 2021). Gracias a este cambio, el contexto educativo se piensa más allá de la sala de clase, integrando a la comunidad o barrio del estudiante, y por lo mismo puede adoptar distintas formas que se ajusten al territorio, intereses estudiantiles y las particularidades del contexto socio-histórico en el que se desplanta el siglo XXI.





05

Mesa de trabajo I:

a. Los Desafíos de la Educación Integral

▽ Educación Integral: Aproximaciones iniciales

En el siguiente apartado, se desarrollará la noción de Educación Integral, maneras de conceptualizarse a lo largo de la historia, su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su constitución como un derecho humano.



Si bien, “educación integral” no tiene una definición consensuada, para efectos de este documento la entenderemos como el conjunto de teorías y modelos educacionales que proponen trascender el modelo de la educación tradicional, desde un abordaje multidimensional del ser humano. Este enfoque implica una nueva mirada del sistema educativo y los distintos actores de la comunidad educativa, al igual que el rol docente y estudiantil, los objetivos educativos y el rol que cumple la educación en la sociedad.

Los problemas y desafíos del siglo XXI, en comparación a los del siglo pasado, han demostrado tener un foco diferente en términos de temáticas, impacto y relevancia. En este sentido, la globalización, el surgimiento del internet, la crisis climática, la proliferación de problemas asociados a salud mental y diferentes fenómenos sociales han sido algunas de las temáticas que han marcado los comienzos de este siglo.

Es en este contexto donde surgen las preguntas ¿qué rol debe cumplir la educación ante este nuevo contexto?, ¿está preparando la educación a los jóvenes para las problemáticas que deberán enfrentar a lo largo de sus vidas?, ¿está el actual rol docente alineado con los fenómenos globales y modelos de educación del siglo XXI?, ¿está considerando la educación una mirada multidimensional de las y los estudiantes?, ¿cuál es el rol de la comunidad educativa y qué acciones puede fomentar en niños, niñas y jóvenes?

Ante estas consideraciones, se plantea como propuesta que, para enfrentar los desafíos del siglo XXI, la educación tiene un rol fundamental en las transformaciones socio-culturales, en donde los docentes son los agentes de cambio que preparan a las nuevas generaciones a través de una educación integral, intercultural y socioemocional, para el desarrollo sostenible.

△ ¿Qué es la Educación Integral?

Nuestra realidad se encuentra en un constante cambio. Las transformaciones sociales, culturales y ambientales se generan a un ritmo sin precedentes. En palabras de Zigmund Bauman (2005), la modernidad se está transformando a pasos tan adelantados que no tiene tiempo de “solidificarse”. Estos cambios demandan un esfuerzo de adaptación, y es la educación uno de los ejes de la sociedad para alcanzar estos cambios (Salas-Pilco, 2013). Este esfuerzo demanda un nuevo rol en los educadores, que ahora deben brindarle a las y los estudiantes una formación que los prepare para un mundo “líquido” con competencias que la educación tradicional no ofrece.

A lo largo de la historia, se han desarrollado distintas discusiones enfocadas en definir y caracterizar la visión de la educación. Tradicionalmente, desde la visión clásica de la educación, se privilegiaban prácticas de memorización y el desarrollo de aprendizaje declarativo (Anderson & Schunn, 2000; Dede, 2010). Sin embargo, y producto del desarrollo de nuevas corrientes y formas de aprendizaje enfocados en la creatividad, pensamiento crítico, autoestima y la autorrealización de los y las estudiantes, al igual que el reconocimiento de la multidimensionalidad del ser humano, se han desarrollado nuevas visiones de la educación que la contemplan y en-

tienden desde una mirada holística con las y los estudiantes.

Por ejemplo, en 1996 a partir del Informe de Delors de la UNESCO, se delimitaron cuatro grandes pilares fundamentales para la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser (Seibold, 2000). De esta manera, se buscó introducir la idea que, tanto la calidad educativa como las formas de aprendizaje, dependen del desarrollo de múltiples áreas fundamentales para el desarrollo de los y las estudiantes.

Es en este contexto donde surge el enfoque integral de la educación, que busca sensibilizar a los tomadores de decisiones, directores y docentes sobre la complejidad de la experiencia de los y las estudiantes (Zulaski, 2017). La educación integral contribuye a la generación de un modelo pedagógico enfocado en el desarrollo del potencial humano desde una mirada holística.

¿A qué corresponde la mirada integral? Las corrientes educativas que se encuentran bajo una mirada holística o integrales buscan considerar todos los aspectos relevantes al ser humano para su aprendizaje; esto toma en cuenta los aspectos personales, sociales y espirituales (Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi, & Liaghatdar, 2012). Por ejemplo, Meza (2011) establece que la educación debe vincularse estrechamente tanto con los aspectos sociales, como también con

los cambios a nivel mundial, los avances tecnológicos y comunicacionales, al igual que las expectativas y demandas del nuevo milenio.

Al tomar en consideración que el mundo se encuentra en un constante proceso de transformación, resulta fundamental contar con una perspectiva pedagógica que pueda considerar y adaptarse a las múltiples dimensiones de los seres humanos, para así trascender desde el ámbito educativo y permear al ámbito comunitario (Meza, 2011).

Diferentes pensadores han contribuido a lo que hoy se considera una educación del siglo XXI o “educación progresista” como la define Murray (2009). Dentro de algunos de los métodos pedagógicos, Murray destaca los siguientes: “la teoría de inteligencias múltiples, epistemología constructivista, zona de desarrollo proximal, aprendizaje situacional, aprendizaje transformativo, aprendizaje activo, aprender haciendo, meta-aprendizaje” (p.99), entre otros. Todos estos conceptos complementan el desarrollo de competencias que abordan más que el contenido de asignaturas escolares. Si bien, el concepto de “competencia” también fue ampliamente debatido a finales del siglo XX, hoy en día se puede comprender como la capacidad de “satisfacer exitosamente demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicosociales” (Rychen & Salganik, 2003, pág. 43).



Educación Integral para el Desarrollo Sostenible

Afortunadamente, el amplio espectro de desafíos que enfrenta la humanidad este siglo no ha pasado desapercibido. Esto ha generado que un gran número de instituciones a nivel internacional trabajen en propuestas para abordar dichos desafíos, donde probablemente la propuesta más conocida son los Objetivos de Desarrollo Sostenible desarrollados por las Naciones Unidas.

El año 2015 se aprobó la Agenda 2030 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la cual tiene como propósito promover cambios a nivel económico, social y ambiental desde los ideales de la sostenibilidad (Ministerio de Ambiente, 2018). Paralelamente, para operacionalizar dichos cambios, se propusieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible

(ODS), correspondientes a 17 objetivos que buscan actuar como mecanismo para evaluar las problemáticas y guiar a los 193 Estados Miembros a transformar sus acciones hacia otras más sostenibles (Naciones Unidas, 2018).

Con el objetivo de formar ciudadanos capaces de enfrentar y superar los desafíos presentes y futuros, y así tomar decisiones a favor de un mundo sostenible para todas las personas y especies, es a través de la Agenda 2030 y los ODS que la UNESCO propuso la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (Núñez, 2019). La Educación para el Desarrollo Sostenible considera distintas temáticas que son vitales para el planeta Tierra: dentro de estas se encuentra el respeto por la diversidad cultural, la disminución de la pobreza, búsqueda por la equidad de género, conservación y preservación medioambiental, y el cambio climático.

Al abarcar distintas áreas y promover habilidades transversales al contexto educativo, como el pensamiento crítico, adopción de diferentes perspectivas y resolución de los desafíos, se concibe la Educación para el Desarrollo Sostenible como una aproximación estratégica fundamental de incorporar en el espacio educativo (Ministerio del Medio Ambiente, 2018).

Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se encuentra el objetivo 4 que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas. Se reconoce que la educación es una de las formas para la superación de la pobreza, en la medida en que entrega herramientas e impulsa el desarrollo de competencias para que cada persona pueda actuar como un agente activo tanto en su esfera personal como a nivel comunitario.



Paralelamente, si bien el ODS4 cuenta con distintas metas, una de éstas busca promover una educación equitativa, donde hombres y mujeres puedan tener las mismas oportunidades de acceso y crecimiento en todos los niveles de enseñanza. Desde la ONU, lograr la igualdad de género y promover el empoderamiento de las mujeres en los distintos ámbitos de la vida es un elemento fundamental en cada uno de los ODS. Y dentro de los espacios en donde se puede comenzar a fomentar el cambio es en el plano educativo; por ejemplo, desde la educación inicial o parvularia, se pueden promover prácticas a favor de la equidad de género, donde niños y niñas desde temprana edad puedan tener experiencias que desafíen los roles de género tradicionales, y amplíen las oportunidades a las cuales pueden acceder en el futuro.

● **Educación para la paz y educación como derecho humano**

Castillo y Gamboa (2012) establecen que la sociedad en la que actualmente vivimos se caracteriza por una cultura de violencia, la cual se ve reflejada en conflictos armados, situaciones de pobreza, y distintas otras manifestaciones de desigualdad. Desde el Manifiesto de Yokohama, se desarrolla el hecho de que tanto la sociedad como las distintas construcciones del ser humano son un reflejo de su dualidad entre potencias destructivas y constructivas; en ese sentido, si bien el ser humano es un ente

creativo y capaz de enfrentar diversos desafíos, a la vez presenta distintas potencias que limitan, restringen y dificultan su desarrollo.

Sin embargo, el mismo manifiesto establece que para poder superar las potencias destructivas, es necesario identificar y trabajar sobre estas mismas, para así desarrollar acciones que contrarresten y puedan aportar a los procesos de construcción tanto a nivel individual como social.

Es por lo mismo que, frente al panorama de un contexto desigual, la educación toma un rol preponderante para la promoción del cambio y en el aporte a una sociedad constructiva. Es acá donde aparece el concepto de Educación para la Paz, en donde se considera que el conocimiento y la introspección son caminos que se cruzan y permiten, por una parte, aproximarse tanto al prójimo como a uno mismo desde una postura empática y reflexiva (Rawat, 2020).

✦ **¿Cuáles son los desafíos de la Educación Integral?**

Desafíos Curriculares

Si bien comprender la educación desde un enfoque integral tiene múltiples beneficios tanto a nivel personal como social, su aplicación en el ámbito educativo tanto a nivel particular, institucional como nacional presentan diversos desafíos.

Para comenzar, y desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), el contexto escolar y su comunidad educativa debe responder a las distintas exigencias impuestas por los múltiples sistemas que comprenden e influyen sobre los y las estudiantes; desde lo que se entiende como microsistema (nivel más inmediato de contacto) hasta el macrosistema (condición social, cultural y estructural) (Bronfenbrenner, 1987). Por ejemplo, lograr promover el desarrollo integral de los y las estudiantes implica reconocer, por una parte, sus particularidades a nivel individual, y, por otro lado, entender que deben ser preparados para desenvolverse armónicamente en la sociedad (da Silva, 2020). Por lo mismo, junto con los intereses de carácter artísticos, intelectuales y deportivos que puedan tener los estudiantes, también tiene el desafío de formar a los mismos bajo los parámetros cívicos que requiere la sociedad.

También, a nivel macro, se presentan desafíos como la necesidad de propiciar una sociedad sostenible, el resguardo por las identidades culturales, el respeto por la calidad de vida para todas las personas, entre muchas otras más (Barrientos, 2018).

Paralelamente, el sistema familiar es otra de las aristas que debe ser tomada en consideración por el contexto educativo. A nivel latinoamericano, y tal como sucede hasta el día de hoy en Chile, el derecho preferente de las familias es

una de las exigencias que direcciona la manera en que los colegios y liceos desarrollan sus metodologías; en este sentido, aspectos como la espiritualidad, niveles de exigencia, enfoques pedagógicos y muchos otros factores más varían entre las instituciones escolares al buscar responder a los intereses y deseos familiares.

Es así como surge la pregunta ¿cómo se promueve y democratiza la educación integral en un sistema educativo tan diverso, que considere las demandas sociales, familiares y personales de los estudiantes? Paro et al. (1988) propone que existe un mínimo de acervo cultural, científico, tecnológico, histórico que el ser humano requiere y debe tener acceso. Ante esto, la nueva educación requiere un enfoque integral que considere la multidimensionalidad del ser humano, trabajando desde una pedagogía holística, que refuerce la relación docente-estudiante y potencia las competencias del siglo XXI para preparar a los estudiantes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requieren para abordar los desafíos de hoy y mañana.

A partir de lo anterior, se reconoce que una de las maneras en que se pueden trabajar estas distintas necesidades corresponde a la generación de un currículum educativo capaz de impartir de manera equitativa una formación base para todos y todas las estudiantes.

Distintos autores reconocen que los currículos se destacan por mantener prevalente el discurso instrumental de la educación, alejándose de una visión de educación integral (Amadio et al., 2014), por lo que una de las maneras en que se sugiere superar esta visión, es por medio del desplazamiento de un currículum enfocado en los contenidos, y transformarlo hacia uno expresado en términos de competencias (Amadio et al., 2014). El objetivo de este cambio es poder flexibilizar el quehacer docente: de esta manera, en el currículum se detallarían las “competencias finales” a desarrollar por los estudiantes, y se dejaría a la libertad de los actores de los recintos escolares la metodología a utilizar para lograr el desarrollo de dichas competencias.

En paralelo con esta propuesta, otros autores postulan el desafío que significa estructurar un currículum que también considere los aspectos interculturales en pos del respeto por la diversidad (Rodríguez, 2017). Esto, pues se reconoce que todos los seres humanos tienen sesgos y cuentan con un bagaje histórico que los direcciona a interpretar la información que se encuentra en el ambiente de una manera en particular (Mujica, 2020).

Considerando lo anteriormente expuesto, si bien el currículum puede ser estructurado para reflejar apertura y flexibilidad en las prácticas peda-

gógicas, y debe ser capaz abordar las dimensiones cívicas, culturales, y sociales, también debe lograr equilibrar las distintas exigencias impuestas por los múltiples actores del sistema educativo. Esto hace que la promoción de una educación integral se vuelva una tarea desafiante de lograr, entendiendo que se requiere de una mirada crítica tanto en la construcción del currículum como en la ejecución de su contenido, para así resguardar el cumplimiento del enfoque integral.

Desafío a nivel Estatal

En diferentes países, el Estado cumple el rol de velar por una educación de calidad, y para lograr esto, se tienen a disposición diversos métodos de medición que tienen como propósito evaluar la calidad de las distintas instituciones educativas.

Si bien, las evaluaciones estandarizadas son herramientas fundamentales para el trabajo en educación, sobre todo a nivel formal, ocurren casos como el de Chile y otros países de Latinoamérica, en donde el Estado termina cumpliendo el papel de un ente que controla y evalúa el sistema educativo, por medio de pruebas como el PISA, SIMCE, y evaluaciones de desempeño docente (Durán Sanhueza, 2018). El problema de estas pruebas es que tienden a tener sus enfoques puestos en los resultados estandarizados de

los procesos educativos por sobre los procesos mismos (Whitty, Power y Halpin 1999). Esto a su vez, se traduce en reflexiones superficiales respecto a la calidad educativa, competencias por medio de rankings, y la responsabilización y castigo a aquellas instituciones escolares que no logran alcanzar los estándares planteados (Durán Sanhueza, 2018). La BBC postula que, en América Latina, una de las dificultades que tienen estas evaluaciones corresponde a la falta de consideración del contexto social (Paúl, 2019), donde se establece que los esfuerzos en Latinoamérica estarían puestos en aumentar la cobertura de la escolarización por sobre resguardar la calidad educativa. En este sentido, si bien más estudiantes tienen acceso a la educación a lo largo de la región latinoamericana, los niveles de calidad se encuentran hasta el día segregados por diferencias socioeconómicas (Paúl, 2019).

Frente a este panorama, se presentan distintas repercusiones, pues en la medida en que las instituciones escolares responden a la lógica de rendición de cuentas, limitan y direccionan sus esfuerzos hacia el cumplimiento de las exigencias planteadas a nivel estatal. De esta manera, los espacios para la reflexión pedagógica, creatividad metodológica y la motivación por promover un desarrollo integral en los y las estudiantes pasa a segundo plano, y en cambio se establece como prioridad el

logro de los resultados de aprendizaje (Durán Sanhueza, 2018).

Dado lo anterior, para poder potenciar la educación integral en los distintos centros educativos, se requiere de un replanteamiento del rol del Estado como ente regulador, evaluador, y vigilante del cumplimiento de los estándares, para que, en cambio, este pueda cumplir un rol de colaborador de las comunidades educativas y, así, poner sus esfuerzos en los procesos de desarrollo estudiantil.

≡ **Desafíos a nivel Docentes**

El mismo ejercicio docente se encuentra sometido a múltiples desafíos para responder a la educación integral y sus características. Para comenzar, la formación docente, hasta hace unos años, seguía estando orientada bajo la visión “mecanicista y fragmentada de la educación”, en donde la transmisión de conocimientos de manera unilateral todavía se encontraba en el núcleo de la práctica pedagógica (Barriento, 2018).

Por lo mismo, y ante las necesidades cambiantes de la sociedad, donde se requiere implementar un nuevo modelo educativo que responda a la visión holística del ser humano, la formación y práctica docente está siendo sometida a adecuaciones que propicia la formación integral de los y las estudiantes.

Por ejemplo, y respecto a la formación docente, Gorodokin (2006) establece que el concepto de “formación”, implica un cambio profundo ejercido sobre una persona con el objetivo de transformar su ser. Esta transformación busca orientar a los docentes a relacionar la práctica pedagógica con los planos cognitivos, afectivos y sociales, para así orientar el desarrollo estudiantil hacia una formación integral (Feo, 2011). Darling-Hammond et al. (2017) postulan que el desarrollo profesional docente debe considerar cómo los docentes están aprendiendo, en conjunto con el *qué* (qué es lo que están aprendiendo). Acá, se propone considerar los intereses de los y las docentes para que construyan su propio aprendizaje y desarrollen instancias de reflexión significativas tanto para su formación como para el ejercicio docente (Darling-Hammond et al., 2017).

Para promover esta transformación, los y las mismas docentes en formación deben contar con contextos educativos que propicien el aprendizaje y desarrollo integral; con esto, los autores se refieren a que los mismos docentes pueden ser invitados a espacios de trabajo colaborativo y transdisciplinar para poder desarrollar las competencias necesarias para impulsar una práctica pedagógica integral (Barrientos, 2018). Para que esto ocurra, las políticas públicas nacionales y locales deben tender hacia la promoción de esos espacios de

trabajo colaborativo, resguardando los tiempos y recursos necesarios para su desarrollo.

Es así como uno de los desafíos para lograr promover la visión de la educación integral, es adaptar la formación docente bajo los mismos parámetros y enfoque integral. De esta manera, serán capaces de desarrollarse en distintas dimensiones del ser humano, y poder fomentar prácticas educativas significativas (Barrientos, 2018).

Por último, y con respecto a la misma práctica docente, se reconoce que son ellos quienes, como principales conexiones con los y las estudiantes, deben fortalecer el desarrollo de las dimensiones cognitivas, afectivas, éticas y sociales. Por lo mismo, uno de los desafíos que presentan las prácticas docentes es conocer e implementar nuevas metodologías que faciliten la interacción docente-estudiante de manera bidireccional y basada en la constante retroalimentación (Moreno, 2014).

Para esto, distintos autores han surgido con nuevas ideas y modelos de trabajo que buscan abordar de manera holística al estudiante. Dentro de estas se encuentran las metodologías basadas en proyecto, que buscan acercar a los y las estudiantes a problemas del contexto sociocultural en el que se encuentran, poniendo en práctica las habilidades colaborativas, creativas y el pensamiento crítico (Albéniz et al., 2021).





b. Los Desafíos de la Educación Socioemocional

△ Educación Socioemocional: Aproximaciones iniciales

En el siguiente apartado, se desarrollará la noción de Educación Socioemocional, discusiones sobre su conceptualización y desafíos de la educación socioemocional para los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general.

Si bien referirse a las habilidades sociales y emocionales no es algo nuevo cada vez cobra mayor relevancia el rol que juega esta arista en la educación formal y no formal. Sin embargo, aún no se asume la relevancia que tiene la educación socioemocional en el futuro de la humanidad ante las crisis que está enfrentando en el siglo XXI.

La educación socioemocional tiene distintas definiciones y, si bien, no existe consenso sobre cómo se comprende o cómo referirse a ella (por ejemplo, podemos distinguir entre educación social y educación emocional) (Bisquerra & Pérez, 2007), para fines de este documento entenderemos la educación socioemocional como toda iniciativa educativa en que las y los educadores (familia, escuela y comunidad) se inspiran para desarrollar habilidades que permitan a niñas, niños y adolescentes ir construyéndose como sujetos protagonistas de su propio desarrollo y bienestar en los contextos históricos y socioculturales cambiantes en los que viven, crecen y han de adaptarse. Este proceso incluye conceptos como la alfabetización emocional, regulación emocional, manejo de relaciones, conocimiento intrapersonal, autoestima, motivación, comunicación, fortalecimiento de vínculos primordiales, empatía, liderazgo, toma de decisiones, responsabilidad, entre muchas otras.

El concepto de “emoción” y la manera en que esta se define es muy complejo en sí mismo. Por una parte, las emociones pueden ser comprendidas desde distintas aproximaciones: desde la aproximación social y cultural hasta una perspectiva evolutiva, cognitiva o neurológica. Tan enigmáticas son las emociones que han eludido una única definición y entendimiento.

Dentro de los consensos o corrientes principales en la literatura académica se comprende que el humano es esencialmente una especie social, que crece y se nutre en las interacciones, en donde las emociones cumplen un papel regulador en el encuentro con otro, con el objeto de favorecer circunstancias favorables y motivar a la acción. La experiencia de las emociones se produce en un proceso cognitivo individual en el encuentro social y tienen una estrecha relación con las motivaciones.

Conceptos como “habilidades blandas, habilidades no cognitivas, habilidades sociales y emocionales, inteligencia emocional, inteligencia intra/interpersonal, habilidades para la vida”, aluden a propuestas de la educación para el siglo XXI que buscan responder a aquellos desafíos formativos que la educación tradicional no ha logrado dar respuesta satisfactoria.



Los conflictos armados, las crisis sanitarias, consecuencias del cambio climático, entre otras más, son solo algunos de los escenarios a los cuales se encuentran expuestos los y las estudiantes alrededor del mundo. Este contexto trae desafíos que requieren fomentar habilidades a favor del desarrollo humano y bienestar colectivo, donde el resguardo y cuidado por las personas y distintos organismos del planeta tierra sean el principal foco de atención (OECD, 2018); y una de las vías para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales es por medio del sistema educativo.

En este contexto surge la pregunta ¿qué rol debe cumplir la educación ante este nuevo contexto?, ¿la educación está preparando a la actual generación de estudiantes para enfrentar las nuevas problemáticas que se presentarán a lo largo de sus vidas?, ¿está el actual rol docente alineado con los fenómenos globales y modelos de educación del siglo XXI?, ¿está considerando la educación una mirada multidimensional de las y los estudiantes y de las y los docentes?

Para enfrentar estos desafíos, se plantea la educación integral como respuesta para el desarrollo sostenible, donde todos los actores de la comunidad educativa (docentes, apoderados, estudiantes, etc.) sean agentes de cambio

para preparar a las nuevas generaciones a través de una educación integral, intercultural y socioemocional para el desarrollo sostenible.

Se espera que, a través de la educación integral, con enfoque de derechos y especial énfasis en el desarrollo socioemocional será posible formar líderes para el futuro, que compartan una mirada del mundo compasiva, armoniosa y basada en los principios de calidad y equidad.

¿Qué es la Educación Socioemocional?

El modelo tradicional de educación, mayoritario en países occidentales, tiene como principal foco la formación académica. Este modelo hegemónico reproduce una estructura y valores instaurados desde la revolución industrial y tiene énfasis en transmitir conocimientos hacia un estándar de alumno. Este modelo ha demostrado ser insuficiente para enfrentar los desafíos de la sociedad actual, lo que se acrecentará frente a los desafíos que tendremos que enfrentar a nivel global en el futuro cercano (aceleradas transformaciones tecnológicas, procesos de globalización, pandemias, conflictos armados, crisis climática).

El aprendizaje socioemocional se ha convertido en propuesta educa-

tiva que ha adquirido mayor fuerza durante los últimos años (Barría et al., 2021). Esto se debe a que distintas investigaciones han relevado el rol de las emociones dentro de los procesos de socialización; es por medio de la autorregulación, empatía y comunicación efectiva que los seres humanos pueden adecuarse a situaciones sociales de manera eficaz y responder a los distintos desafíos que impone el contexto cambiante (Morris & Maisto, 1999).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha reconocido la importancia de favorecer, enriquecer y cautelar un adecuado desarrollo socioemocional y entregar habilidades socioemocionales a las futuras generaciones. La OCDE define las habilidades sociales y emocionales como “las capacidades para regular los propios pensamientos, emociones y comportamiento” (2018, p.4). CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) las comprende como “el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y hacer decisiones responsables y afectuosas” (CASEL, 2020).

En otras palabras, podemos comprender la educación socioemocional como el proceso de ayudar a una persona a desarrollar, enriquecer y aplicar las competencias fundamentales para un florecimiento integral personal y social. La educación formal en este caso, tiene el rol de generar acciones formativas para la adquisición de dichas competencias fundamentales.

El sistema educativo tiene un rol muy importante en la preparación de estudiantes para la participación en la sociedad; busca guiarlos para que puedan triunfar a nivel personal, académico y laboral (National Research Council, 2012). Para lograr estos objetivos, distintos autores han resaltado la importancia que adquieren las habilidades socioemocionales para el desarrollo cognitivo, la formación académica y en el establecimiento de vínculos interpersonales (Chao, 2018; Barría et al., 2021). Por ejemplo, se ha encontrado que las habilidades socioemocionales se relacionan con mayores niveles de autoconciencia, autorregulación, capacidades para tomar decisiones, habilidades de liderazgo, autoconfianza, resiliencia y empatía (Chao, 2018).

En los procesos nombrados, quizás el agente de cambio con más influencia en el desarrollo de los estudiantes dentro del contexto escolar son los docentes. Ellos actúan como guías o mentores en el proceso del desarrollo natural

del estudiante en generar habilidades sociales y emocionales. Por esta razón es fundamental que los docentes tengan conocimientos y competencias en educación socioemocional. En este sentido, la primera condición en este rol es que ellos mismos puedan desarrollar sus funciones desde el bienestar.

● **La importancia del Bienestar Docente**

El bienestar docente se entiende como un estado emocional subjetivo, vinculado a factores como la autonomía y realización personal, el dominio del entorno, grado de satisfacción con uno mismo y las relaciones establecidas, entre otros elementos más (de Pablos et al., 2011). Para cumplir con estos factores, se habla de la importancia de promover un clima laboral que sea receptivo a las necesidades de los y las docentes, al igual que reconocer la cantidad de exigencias a las cuales se ven enfrentados.

Actualmente, los y las docentes se ven enfrentados a múltiples exigencias y desafíos por parte de la comunidad educativa; desde las familias, equipo directivo y propias expectativas, hasta las demandas impuestas por el contexto, territorio y estándares nacionales.

Producto de la sostenida demanda en la que se encuentran los y las docen-

tes, los índices de desgaste laboral o “burnout” han aumentado durante los últimos años de manera alarmante (García Hernández, 2021) y la deserción o abandono de la carrera docente se encuentra en altos niveles en toda Latinoamérica, con un 40% retirándose antes del quinto año en Chile (Ávalos y Valenzuela, 2016). Es a raíz de lo anterior que se vuelve una tarea indispensable, que el sistema educativo se responsabilice de esta situación, y se eleve la importancia del bienestar docente. Un docente trabajando con burnout puede tener repercusiones negativas en los procesos de aprendizaje socioemocional de los estudiantes. Sin bienestar, los docentes no pueden llevar a cabo una de las funciones más relevantes de su rol: generar climas de bienestar, seguridad y apoyo para un buen desarrollo de habilidades sociales, emocionales y el logro del aprendizaje completo en el proceso de enseñanza.

Al considerar que el estrés docente repercute fuertemente en el bienestar del sistema educativo en su conjunto (Martínez, 2015), se vuelve una tarea de suma importancia que el sistema educativo pueda promover instancias de trabajo y abordaje emocional para prevenir el burnout. Por ejemplo, Antúnez y Sánchez (2015) establecen que promover un trabajo y abordaje emocional desde los sistemas educativos, permite lograr distintas destrezas



dentro de la comunidad educativa que propicien un clima de trabajo basado en el bienestar y el desarrollo humano; por ejemplo, dentro de la comunidad se puede trabajar para conocer y manejar los sentimientos propios, interpretar y enfrentar sentimientos de las personas que los rodean, reconocer las propias limitaciones y las del resto, al igual que instaurar prácticas y tratos laborales positivos que repercutan en la satisfacción en el trabajo.

✦ **¿Cuáles son los desafíos de la Educación Socioemocional?**

Nos encontramos en un momento crítico en la historia de la humanidad, en que el modelo educativo, ya descrito, centrado en evaluación de aprendizajes estandarizados, academicistas, basados en la competencia entre estudiantes, ha generado que los adultos, hoy, no cuenten con las herramientas socioemocionales que requieren para desarrollarse personalmente, cuidar del medio ambiente, y prosperar junto a su comunidad. Si a esto le sumamos un contexto en el que la OMS declara que existe un déficit mundial de inversión en salud mental (OMS 2021). Se hace evidente y urgente lograr una educación integral que incorpore el desarrollo socioemocional, espiritual, intercultural y sostenible. Y, a pesar de que, en muchos lugares del mundo, ya se reconoce la importancia de ello, los

esfuerzos por impulsar e implementar la educación socioemocional no han sido suficientes (Barría et al., 2021).

En el siguiente apartado se describen los principales desafíos que enfrentan los docentes, comunidad educativa y apoderados para avanzar hacia una educación integral con foco en el desarrollo socioemocional.

≡ **Desafíos Docentes**

Milicic et al. (2020), establece que una de las dificultades para promover el aprendizaje socioemocional en el contexto educativo se debe a la falta de programas centrados en los componentes sociales y afectivos en la formación docente. Por otro lado, se debe al desconocimiento de los procesos de desarrollo socioemocional de niños y adolescentes. Este conocimiento debe formar parte de los programas de pregrado en las carreras de pedagogía y afines. Finalmente, los docentes deben estar en bienestar para un óptimo trabajo con sus estudiantes. Para ello se requieren programas de autocuidado, autoconocimiento y crecimiento emocional y espiritual para ellos.

¿Qué quiere decir esto? Actualmente, la formación docente ha continuado centrando sus esfuerzos en formar profesores y profesoras en las áreas cognitivas y técnicas del aprendizaje,

dejando de lado el desarrollo de habilidades socioemocionales (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano, 2009).

Sobre esto, Milicic et al. (2020) establece que los y las docentes pueden ser agentes decisivos en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, en la medida en que ellos actúan como modelos a seguir y promuevan habilidades prosociales y estrategias de resolución de conflictos, entre muchas otras. Se ha encontrado que cuando se les capacita a los y las docentes en el área socioemocional, se obtienen resultados positivos tanto para los docentes como para los estudiantes. Esto se debe a que los mismos docentes comienzan a demostrar mayores niveles de autoconciencia, autoestima y empatía, lo que a su vez se ve permeado en su ejercicio docente, y termina por influir directamente en el desarrollo integral de los y las estudiantes (Marchant, Milicic y Alamos, 2015).

En la medida en que los y las docentes son emocionalmente competentes, pueden promover el interés por el aprendizaje, brindar apoyo y ayuda en dinámicas de conflicto que se presenten dentro y fuera del aula (Jennings & Greenberg, 2009; Alamos & Williford, 2019). También pueden generar vínculos positivos con los estudiantes, para así responder a las distintas necesidades que estos pudiesen tener (Jennings

& Greenberg, 2009; Alamos & Williford, 2019), favoreciendo la regulación conductual y emocional de los y las estudiantes, al igual que el desarrollo de autoestima positiva, capacidad de resolución de conflictos y adaptación social (Milicic et al., 2020).

A raíz de lo anterior, y tal como propone Milicic et al. (2020), uno de los desafíos para impulsar la educación socioemocional en el contexto escolar, es entender “el aprendizaje socioemocional como un tema a incluir en los programas de desarrollo profesional de profesores en ejercicio” (p.71). De esta manera, se les puede proporcionar a los y las docentes de distintas herramientas y habilidades para trabajar y generar vínculos con sus respectivos estudiantes. Por lo mismo, la formación docente debería incluir en los distintos años de estudio dinámicas e instancias de aprendizaje socioemocional.

△ Desafíos de la Comunidad Escolar

La comunidad escolar abarca a todos los agentes de cambio relevantes en la vida del escolar, entre los cuales la familia es la más relevante. Si bien los y las docentes pueden impactar de manera positiva en el desarrollo y educación socioemocional de los y las estudiantes, hay que tomar en cuenta que los mismos docentes se

encuentran bajo múltiples presiones que repercuten en las dinámicas dentro del aula y la responsabilidad del desarrollo del estudiante no recae únicamente en ellos. En este sentido, el contexto en donde se desarrollan los procesos educativos puede potenciar y direccionar esfuerzos para promover la educación socioemocional, también puede alejarse de estos y situarse bajo una lógica tradicional educativa (Escobar & Rivera, 2021).

Lo anteriormente mencionado dependerá de distintos factores que influyen en las decisiones del contexto educativo; en primer lugar, la rendición de cuentas a la cual se encuentran expuestas las instituciones educativas en el contexto chileno, repercute en el campo de acción que tienen directivos y docentes para trabajar la educación socioemocional (Escobar & Rivera, 2021). En este sentido, independiente de tener docentes capacitados para trabajar las habilidades socioemocionales en los estudiantes, si la comunidad educativa centra sus esfuerzos en otros objetivos como, por ejemplo, el logro de estándares académicos, el trabajo docente se verá condicionado por la responsabilización de los resultados exigidos.

En este sentido, la lógica de rendición de cuenta pone sobre los y las docentes una gran presión por alcanzar los estándares nacionales de calidad;

por ejemplo, en situaciones donde los estudiantes presentan resultados inferiores a los esperados, se tiende a culpabilizar a los docentes, generando así diversas tensiones en el espacio educativo (Parcerisa & Falabella, 2017; Escobar & Rivera, 2021). Algunos autores plantean la necesidad de superar la lógica de rendición de cuentas, con el objetivo de redireccionar los esfuerzos por estandarizar los procesos de aprendizaje hacia una lógica que incentive la libertad educativa (Cornejo et al., 2015).

En segundo lugar, la capacidad de dialogar con la institución educativa es otro de los factores que puede promover o limitar acciones a favor de la educación socioemocional. Esto puede evidenciarse cuando los y las docentes sienten que tienen la apertura para compartir ideas y comentarios con sus colegas y superiores, en donde son escuchados y acogidos (Sánchez et al., 2019). Esta relación de respeto y empatía se traslada al aula escolar, pues en la medida en que se favorece un ambiente de trabajo positivo, los y las docentes podrán potenciar su autoestima y capacidad de desplante con los y las estudiantes.

🌀 Desafíos con Apoderados

La familia es el actor primario y más relevante en la educación socioemocional. Por una parte, el núcleo familiar



es donde los niños y niñas comienzan a desarrollar vínculos y lazos afectivos en la medida en que padres, madres, apoderados u otros integrantes satisfagan las necesidades tanto físicas como psicoafectivas (Márquez & Gaete, 2016).

Sánchez et al. (2019) establece la importancia de que las familias puedan reflexionar sobre cómo su estilo de crianza es determinante sobre el manejo de las emociones y reacciones emocionales, para así lograr una adecuada gestión de los estados emocionales de los niños y niñas. La familia en los primeros 10 años de la vida enriquece las capacidades socioemocionales que aporta biológicamente el niño y sienta las bases para el desarrollo cultural de habilidades socioemocionales, como la compasión, la comunicación efectiva, la resolución pacífica de conflictos a lo largo de los primeros 20 años. Es decir, las prácticas parentales enriquecen o desmantelan el desarrollo biológico socioemocional de los niños y jóvenes.

En la medida en que los niños y niñas crecen, comienzan a pasar más tiempo en los centros educativos, y menos en

las casas, dificultando así la continuidad de la educación emocional proporcionada por las familias.

Por lo mismo, algunos autores postulan los desafíos que significan trabajar y potenciar el desarrollo de habilidades emocionales en más de un contexto; finalmente, los niños y niñas generarán vínculos y se relacionarán socialmente en todos los espacios que participan, por lo que es necesario alinear y trabajar de manera colaborativa para promover que ciertos espacios, como es el contexto familiar y escolar, repliquen y promuevan de manera conjunta el desarrollo socioemocional (Lopez et al., 2007).

De esta manera, el contexto educativo debe ser capaz de involucrar y establecer una relación con las familias, para que puedan compartir los valores que la comunidad educativa busca inculcar en su modelo educativo (Martínez, 2010). Es así como se recomienda adoptar un modelo de “superposición de las esferas de influencia entre la escuela, familia y comunidad para trabajar en conjunto con el propósito de guiar y

apoyar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes” (Epstein, 2011, p.43).

No obstante, se reconoce que esto no es una tarea sencilla, pues la diferencia de los horarios laborales, cantidad de integrantes familiares, tiempo disponible y situación socioeconómica pueden dificultar la posibilidad de las familias para involucrarse en los espacios educativos. Es por lo mismo que se requiere la implementación de diversos mecanismos adaptables tanto al contexto como situación familiar-escolar (Epstein, 1992). Epstein (1992) postula que uno de los principales caminos para comenzar a vincular la familia con el contexto educativo es por medio de la instauración de estilos comunicacionales bidireccionales; esto se puede hacer por medio de charlas, instancias de conversación, envío de reportes, llamadas telefónicas, entre muchas otras más. Dentro de estas instancias de comunicación, se puede proveer a las familias de información, ideas y apoyo sobre cómo potenciar el desarrollo de los niños y niñas, considerando las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales (Epstein, 1992).

c. Los Desafíos de la Educación Intercultural

🔗 Educación Interculturalidad: Aproximaciones Iniciales

En el siguiente apartado, se desarrollará la noción de Educación Intercultural, discusiones sobre su conceptualización y desafíos de la educación intercultural para los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general.

Si bien el concepto de interculturalidad no es nuevo, hoy en día adopta una particular relevancia producto de la globalización e interconexión mundial. En este sentido, no basta únicamente con reconocer la existencia de los diversos tipos de cultura, sino también tener las competencias necesarias para respetar, integrar, aceptar y legitimar la diversidad de cosmovisiones (Peiró & Merma, 2012).

Dietz (2017) define la interculturalidad como “el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad” (p.193). Particularmente, y en relación a la Educación Intercultural, esta es comprendida por Dietz (2017) como una medida de integración orientada a una interacción que “transversaliza las divisiones minoría-mayoría mediante un énfasis en el desarrollo de competencias interculturales individuales” (p.195).

La Educación Intercultural adquiere extrema relevancia, pues actúa como una propuesta pedagógica de carácter inclusivo (Leiva, 2011) que considera el conocimiento y aceptación de la diversidad cultural, al igual que la adopción de una postura crítica respecto a sus trayectorias y formas en que estas han sido reprimidas.

Se entiende la Educación Intercultural como una propuesta la cual es parte del conjunto de teorías y modelos educacionales que proponen trascender el modelo de la educación tradicional. Este enfoque implica una nueva mirada del sistema educativo, el rol del docente, las y los estudiantes, los objetivos educativos y el rol que cumple la educación en la sociedad.

Este enfoque es de especial importancia considerando las nuevas problemáticas y desafíos característicos del siglo XXI. Fenómenos como la migración producto de conflictos sociopolíticos y crisis climáticas, al igual que la globalización, masificación y transmisión acelerada de información sobre las problemáticas mundiales son algunos de los elementos que han marcado los comienzos de este siglo. En este contexto surge la pregunta ¿qué rol debe cumplir la educación ante este nuevo contexto?, ¿la educación está preparando a la actual generación de estudiantes para enfrentar las nuevas problemáticas que deberán enfrentar a lo largo de sus vidas?, ¿está el actual rol docente alineado con los fenómenos globales y modelos de educación del siglo XXI?, ¿está considerando la educación una mirada multidimensional de las y los estudiantes?



Walsh (2010), propone el concepto de “Interculturalidad Crítica”, en donde se entiende que esta debe actuar como una estrategia, acción y proceso de permanente negociación y relación, “en condición de respeto, legitimidad, simetría e igualdad” (p.171). Lo relevante de esta postura es que busca promover una reestructuración de la manera en que se entienden, construyen y posicionan los proyectos políticos; así no basta con cambiar las relaciones sociales, sino también impulsar un cambio “en las estructuras, condiciones y disposiciones de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (p.171).

Ante estas consideraciones, se planteará como propuesta que para enfrentar los desafíos del siglo XXI la educación cumple un rol de pilar en las transformaciones socio-culturales, en donde los y las docentes son los agentes de cambio para preparar a las nuevas generaciones a través de una educación integral, intercultural y socioemocional para el desarrollo sostenible.

En el siguiente apartado, se desarrollará la noción de Educación Intercultural, maneras de conceptualizarse a lo largo de la historia, relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su constitución como derecho humano.

● ¿Qué es la Educación Intercultural?

El concepto de interculturalidad alude a un proceso de coexistencia de prácticas sociales, y formas de producción cultural, las cuales corresponden a elementos de identidad de determinados grupos sociales (Villalta, 2016). Se especifica que la interculturalidad debe hacerse cargo de acompañar los procesos ligados a la diversidad, al igual que intervenir en ellos y orientarlos hacia espacios de comunicación (Stefoni et al., 2016).

Así, se puede decir que la interculturalidad establece la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos, lo que a su vez posibilita la construcción de prioridades y estrategias de manera conjunta, a partir del establecimiento de un diálogo entre posiciones y saberes diferentes en un encuentro simétrico (Novaro, 2006).

De esta manera, la interculturalidad se convierte en un eje de acción que provee espacios de encuentro entre grupos diversos, para así entablar diálogos a favor de la reflexión e intercambio de saberes distintos.

En relación a la educación intercultural, algunas autoras postulan que esta surge desde los pueblos originarios en el contexto latinoamericano como una propuesta de revalorización y conserva-

ción tanto de la cultura como de la lengua (Osuna, 2012). Así, se busca promover la revalorización y definición de las relaciones establecidas entre los distintos estados y los pueblos originarios.

A pesar de que la educación intercultural apunta a la revalorización de las distintas culturas, algunas personas manejan definiciones erradas del concepto de “interculturalidad”. Por ejemplo, algunas instituciones tienen la errónea noción de que la educación intercultural apunta a la integración de estudiantes inmigrantes y/o de orígenes étnicos diversos (Arroyo, 2013). En el caso anterior, la integración corresponde a un enfoque limitado, que pone mayor énfasis en que “alguien” a quien se le considera externo, se incorpore al grupo preexistente (Lissi & Salinas, 2012). Es así como este enfoque dificulta la posibilidad de considerar, validar y adoptar las perspectivas provenientes de otras culturas.

En cambio, la educación intercultural, al tener como objetivo el reconocimiento de la diversidad, promover la capacidad de adoptar posturas críticas sobre los códigos sociales y el desarrollo de acciones enfocadas en la transformación y enriquecimiento de la experiencia humana (Villalta, 2016), se acerca más al enfoque inclusivo de la educación.

Este enfoque inclusivo no busca únicamente facilitar el acceso a la educación para aquellas personas y grupos marginados, sino también promueve la visión de que el mismo sistema educativo tiene que cambiar su estilo curricular, de enseñanza, y los roles que promueve para romper las barreras que, históricamente, han limitado el acceso a una educación de calidad e integral a estas personas (Arroyo, 2013).

De esta manera, se espera que todos y todas los estudiantes desarrollen conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas a la diversidad e inclusión, para así encontrar soluciones atingentes y precisas a los contextos interculturales, mostrando valores asociados a la apertura y respeto por la diversidad (Dănescu, 2015). Para lograr esto, es necesario reconocer que la educación intercultural debe ser contextualizada, manteniendo una mirada crítica frente a las diferencias culturales y socioeconómicas.

Por lo mismo, vale la pena mencionar que la educación intercultural debe situarse desde distintos objetivos, acciones y medidas, pues responderá a las particularidades del territorio y público objetivo; en este sentido, tal como establece Dietz (2017), no hay un modelo propiamente tal de interculturalidad, sino que este se ve sujeto a la heterogeneidad de la comunidad. Por tanto,

el factor de la pertinencia territorial y cultural es un aspecto relevante al momento de integrar la interculturalidad en la educación.

Educación para la Ciudadanía y Ciudadanía Mundial

La educación para la ciudadanía es un enfoque que tiene por objetivo formar a estudiantes en un ámbito cívico a través del desarrollo de valores, actitudes y conocimientos respecto a pensamiento democrático, tolerancia ante la diversidad, deberes y derechos ciudadanos. Un estudio con mucha relevancia a nivel internacional es el Estudio Internacional para la educación cívica y ciudadana (ICCS) que busca comprender las percepciones, creencias y conocimiento respecto a la interculturalidad, creencias de orientación sexual, libertad de pensamiento, actitudes y creencias hacia la actividad política, entre otras. Entre otra información, también recopila información relevante sobre experiencias y prácticas docentes, clima escolar y la comunidad escolar en general (IEA, 2016). Como se puede apreciar, la educación para la interculturalidad y la educación para la ciudadanía tienen objetivos y focos alineados y, para algunas instituciones, son parte del mismo modelo.

La Ciudadanía Mundial es una estrategia que busca promover el desarrollo

sostenible, ya que apela al sentido de pertenencia que existe y se forja entre una persona con su comunidad, entendiendo esta última desde las dimensiones sociales, económicas, culturales y políticas, tanto a escala local como mundial (UNESCO, 2015).

Este concepto surge como una respuesta a la nueva conceptualización del ser humano, en donde se comprende a este como un sujeto activo dentro del planeta Tierra, quien debe actuar en base a los principios de protección, respeto y preservación de su medio (UNESCO, 2015). De esta manera, la ciudadanía mundial apela a la interconexión existente entre el medio ambiente y el bienestar personal y colectivo.

Sin embargo, el concepto mismo de “ciudadano” varía según el territorio, pues esta noción se ve acompañada de distintos significados dependiendo de la cultura, por lo que las expectativas y maneras de actuar en comunidad variarán entre estas.

Es por lo anterior que se debe referir al concepto de “ciudadanía”, para así englobar a la totalidad de maneras en que las personas pueden practicar esta.

Frente a lo anterior, desde la UNESCO, se establece que la ciudadanía mundial -o ciudadanías mundiales- adquiere particular relevancia al promover actitudes

y valores solidarios; si bien se pueden tener diversas conceptualizaciones de lo que significa ser ciudadano, en la medida en que las personas puedan conectarse, conocerse y respetarse entre sí, es que se podrá actuar de manera colaborativa para enfrentar las dificultades que caracterizan el siglo XXI (UNESCO 2018).

Sin embargo, para lograr estos objetivos, desde la UNESCO se ha propuesto la Educación para la Ciudadanía Mundial (UNESCO, 2015), que corresponde a un movimiento educativo que busca transformar a los y las estudiantes que se encuentran en formación, para promover el desarrollo de habilidades, valores y conocimientos para la construcción de un mundo más justo bajo los principios del desarrollo sostenible (UNESCO, 2015).

La Educación para la Ciudadanía Mundial entiende a los y las estudiantes como agentes de cambio quienes deben desarrollar las habilidades necesarias para adaptarse y actuar de manera favorable para el planeta Tierra (Aguilar Forero et al., 2020). A nivel mundial, la Educación para la Ciudadanía Mundial se encuentra inscrita dentro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Particularmente, se vincula con el objetivo 4.7, que busca asegurar que todos los y las estudiantes tengan la posibilidad de adquirir conocimientos a nivel teóricos

y prácticos para promover el desarrollo sostenible, considerando por ejemplo la importancia de mantener estilos de vida sanos, velar por los derechos humanos, equidad de género, valoración por la diversidad cultural y la paz social (Naciones Unidas, 2021). De esta manera, la Educación para la Ciudadanía Mundial busca inculcar en los y las estudiantes aquellos valores y conductas asociadas a la paz y promoción de los derechos humanos, que puedan utilizar y perfeccionar a lo largo de sus vidas.

Para lograr la promoción de estudiantes capaces de actuar bajo los valores del desarrollo sostenible, la UNESCO ha desarrollado distintos medios y materiales para que los y las docentes puedan utilizar y crear instancias de reflexión sobre los desafíos mundiales (UNESCO 2018). Así, se espera poder propiciar el desarrollo de actitudes proactivas a favor de un mundo pacífico, tolerante y seguro para todos sus habitantes. Cabe destacar que estas estrategias y materiales se encuentran dirigidos a todas las edades de estudiantes -niños, jóvenes y adultos-, adaptables a todas las modalidades y asignaturas educativas.

Esto último es particularmente relevante frente a la Educación Intercultural, pues dentro de los objetivos de desarrollo sostenible, la cultura adopta un rol esencial; particularmente para el



ODS11, que tiene como objetivo “lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles”, donde se busca salvaguardar y proteger el patrimonio cultural y natural del mundo.

Al tomar en consideración la interconexión que mantienen los objetivos de desarrollo sostenible, la Educación Intercultural, en donde al promover que niños, niñas y jóvenes se conecten y respeten las distintas creencias y culturas, es que ellos podrán actuar como agentes de cambio para construir un mundo mejor para todos.

¿Cuáles son los desafíos de la educación intercultural?

☰ Desafíos históricos

La interculturalidad es un concepto que adquiere particular relevancia en Latinoamérica. Desde la época colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, América Latina se caracterizaba por la fuerte presencia de una cultura hegemónica la cual tenía por objetivo erradicar aquellas características de la población indígena (Ferrão, 2010); es así como en América Latina, reinaba una forma de gobierno homogeneizante (Villalta, 2016).

Es hasta la década de los 70 que se da comienzo al desarrollo de espacios educativos indígenas, donde se intenciona la producción de material didáctico y programas de educación alternativos

que reconocen los derechos y fortalezas de los pueblos indígenas (Ferrão, 2010).

Es así como en países como Bolivia, donde se tiene una población mayoritariamente indígena (65%), comienza a surgir con más intensidad la necesidad de contar con escuelas y recintos educativos que se encuentren gestionadas y dirigidas por personas pertenecientes a la misma población indígena (Ferrão, 2010).

Estas iniciativas y acciones tienen como propósito, por un lado, reivindicar los movimientos sociales de la población indígena, y por otra parte, asegurarse que se genere una sintonía entre la interpretación cultural y la gestión educativa (Villalta, 2016).

Sin embargo, dentro de los cambios históricos que han buscado promover a nivel latinoamericano, también se han presentado algunos desafíos asociados a la educación intercultural (Ferrão, 2010). Por una parte, los autores refieren a una diferencia entre la “interculturalidad funcional” y la “interculturalidad crítica” (Turbino, 2005). En este sentido, la primera se entiende como un apoyo a los movimientos interculturales que carece de cuestionamientos del modelo sociopolítico actualmente presente; en este sentido, se favorece la cohesión social, pero sin trabajar las asimetrías históricas (Turbino, 2005).

Por otra parte, se encuentra la interculturalidad crítica, que consiste en

cuestionar aquellas diferencias y desigualdades que se han perpetuado a lo largo de la historia, no solo a nivel sociocultural, sino también de género, orientación sexual y étnico-racial (Ferrão, 2010). Es así como esta perspectiva de interculturalidad apela a la construcción de una sociedad que acoja las diferencias de las personas como elementos positivos que permiten construir nuevas relaciones, y soldar el camino hacia un trato pasado en los principios de equidad.

A partir de lo anterior, nace la pregunta ¿de qué manera el sistema educativo puede promover una mirada intercultural crítica dentro de su proyecto y formación?

Para esto se requiere el desarrollo de competencias educativas para el docente enfocadas en abordar un dialogo intercultural para aprovechar la diversidad cultural para nutrir los aprendizajes relacionados con la educación del siglo XXI.

△ Desafíos contextuales

Si bien el sistema educativo tiene la capacidad de promover una visión inclusiva, al ser capaz de adoptar, reflexionar y tomar la perspectiva de las distintas culturas presentes tanto en el aula de clases como alrededor del mundo, también es reconocido como un espacio de donde se reproducen las desigualdades sociales.

En este sentido, y desde los postulados de Bordieu (1997), se establece que el sistema educativo se fundamenta a partir de la “cultura legitimadora”, en donde, de manera implícita, se favorecerá a aquellos estudiantes que posean un capital cultural adquirido más cercano al de la cultura legitimadora, adquiriendo de esta manera más “poder” (entendido esto último como “poder simbólico”). Es así como estos estudiantes, quienes se vean más favorecidos por tener un capital cultural consonante con la cultura legitimadora, tendrán más oportunidades para adaptarse y posteriormente desarrollarse integralmente (Rother, 2005).

Por ejemplo, en el caso de Chile, al igual que en los otros países de Latinoamérica, el conflicto entre las culturas de pueblos originarios y culturas dominantes ha sido protagonista de diversos debates públicos y sociales. A nivel nacional, esto se ve fuertemente reflejado en la forma en que se han abordado los conflictos con pueblos originarios, en donde diversos autores postulan el problema que presenta el estado chileno al operar desde un estilo multiculturalista (Luna et al., 2017).

El multiculturalismo es entendido como un enfoque, el cual se centra en el acompañamiento de la diversidad, mediante un proceso que, de forma natural, tiende a la segregación de los individuos diversos en grupos con características comunes, tales como

el mismo idioma o religión (Stefoni et al., 2016).

Esta manera en la que opera el Estado, trae consigo múltiples problemas como la desviación de la atención a los problemas sociales y desigualdades generadas por el mismo sistema de gobernanza, la responsabilización a los pueblos originarios por dificultades socioeconómicas, y la mercantilización de la cultura e identidad étnica (Luna et al., 2017).

Junto a lo anterior, Dietz (2003), detalla que, en la práctica social, el multiculturalismo actúa y promueve una noción “estática y esencialista de ‘cultura’” (p. 42). El concepto de “esencialización” es entendido por el autor como un proceso de categorización social basado en estereotipos respecto a las maneras de pensar y actuar de las personas a partir de atributos como la cultura, raza y género. Es a partir de lo anterior que el multiculturalismo promueve una visión divisoria de las personas al encasillarlas en grupos sociales específicos y limitar su rango de acción.

El multiculturalismo se permea en el sistema educativo mediante distintas prácticas; por ejemplo, el Programa de Interculturalidad Bilingüe del sistema educativo en Chile. Si bien este programa es promocionado como una iniciativa intercultural al introducir en el currículum nacional asignaturas diseñadas para la enseñanza de la lengua y cultura

de pueblos originarios, este presenta múltiples problemas a la hora de ser implementado (Luna et al., 2017). Por ejemplo, este es insuficiente a la hora de lograr desarrollar competencias lingüísticas, dificultando la posibilidad de transversalizar la lengua y cultura de pueblos originarios en todas las áreas del conocimiento, generando poca participación de las comunidades y promoviendo metodologías poco pertinentes para su desarrollo (Pozo, 2014; Lagos, 2015).

A partir de lo anterior, se reconocen algunos desafíos que deben ser abordados a nivel estatal y comunitario. Dentro de estos, se encuentra el desafío de crear espacios extracurriculares donde se forme y celebre las culturas diferentes a la predominante; de esta manera, se pueden involucrar tanto las familias como a los niños y niñas, adquiriendo un rol protagónico dentro de estas actividades para así promover aprendizajes significativos a nivel social, cognitivo y emocional (Luna et al., 2017).

Otros desafíos implican la incorporación de prácticas de culturas diferentes a la hegemónica en los procesos de aprendizaje y enseñanza; por ejemplo, en Chile, el *nütram* corresponde a una forma de expresión oral propia de la cultura mapuche, que consiste en una conversación extendida la cual es liderada por un adulto, quien relata historias de acontecimientos, cuentos y leyendas con valor educativo (Luna et al., 2017).

🌀 Desafíos de los docentes

Un aspecto importante de tomar en consideración a la hora de promover la educación intercultural en el sistema educativo, es trabajar sobre las creencias y preconcepciones que tienen los y las docentes sobre la diversidad cultural.

Según Portera (2014) “los maestros pueden transmitir sus propios prejuicios, no sólo a través de sus comentarios y comportamientos, sino también mediante el establecimiento de un clima de intolerancia y etnocentrismo en el aula” (p.166). Dado lo anterior, uno de los principales desafíos tanto en la formación docente como a lo largo de su quehacer, es reflexionar y reconocer los propios prejuicios (Quintriqueo et al., 2016). Los prejuicios corresponden a actitudes o predisposiciones negativas con un fuerte componente emocional que tienen las personas hacia un grupo de personas, las cuales comparten ciertas características en común, por ejemplo, género, etnia, entre otros (García Lagos, 2002).

Diversos autores establecen que, si bien muchos docentes son defensores de una educación equitativa, donde todos y todas las estudiantes puedan beneficiarse de la calidad y oportunidades educativas, sus actitudes tanto explícitas como implícitas pueden demostrar lo contrario (Abacioglu et al., 2019). Sin embargo, poder trabajar y hacerse cargo de las creencias y actitudes culturales,

implica promover un trabajo reflexivo y personal por parte de los y las docentes, en donde se “reconozcan los antecedentes culturales, los propios sesgos de socialización, valores de la diversidad” (Abacioglu et al., 2019, p.3). Este trabajo, a su vez, se traduce en activos cuestionamientos respecto a los procesos de enseñanza y los esfuerzos por la reducción de prejuicios; es a partir de lo anterior que se intenciona un **nuevo rol docente**, caracterizado por el rol de mentor, gestor del conocimiento e impulsor de procesos analíticos-reflexivos respecto a las necesidades, desafíos y desigualdades sociales (Rico-Gómez & Ponce Gea, 2022).

A raíz de lo anterior, en la medida en que los y las docentes puedan hacerse conscientes y cargo de sus creencias y preconcepciones hacia ciertos grupos sociales, es que podrán evitar la transmisión de estas creencias a las futuras generaciones, limitando de esta manera que se continúen reproduciendo estos prejuicios (Quintriqueo et al., 2016).

De igual manera, la misma carrera y formación docente cuenta con el desafío de promover el desarrollo de habilidades diagnósticas, que permitan acercarse y entender quiénes son los y las estudiantes con los que interactúan, al igual que los distintos funcionarios y actores de la comunidad educativa -colegas, familias, etc. Conocer el marco de realidad de cada una de estas personas -a nivel socioeconómico,

cultural, etc.-, el o la docente podrá trabajar bajo el reconocimiento de la “otredad”, adoptando así la perspectiva del otro en su interacción y vínculo (Vargas, 2016).

Paralelamente, los y las docentes son capaces de explorar, conocer y reconocer las distintas culturas, para así promover una visión positiva y planetaria de estas.

De esta manera, se espera fomentar un aprendizaje significativo basado en la apreciación de la diversidad (Quintriqueo et al., 2016). Sin embargo, para lograr esto, se reconoce que los y las docentes presentan el desafío de actualizar permanentemente los conocimientos y vínculos generados con las diversas culturas, profundizando en sus entendimientos y cercanía con la diversidad, para así comprender y adentrarse en las tradiciones, temáticas de relevancia nacional e internacional, y nuevas prácticas pedagógicas que respondan a la visión intercultural.

Finalmente, es importante tomar en cuenta que la construcción de proyectos educativos desde la mirada de la interculturalidad, requiere de la producción de propuestas didácticas concretas que permitan cambiar la actitud de valoración de los saberes y prácticas de otros grupos o comunidades. En estas, se deben presentar los contenidos educativos como formas diferentes de interpretar la realidad (Dietz, 2003).

06

Mesa de trabajo II: Experiencias y Modelos

El presente apartado tiene por objetivo presentar y describir algunos casos de estudio que trabajan con educación socioemocional. Una vez comprendidas las definiciones y los desafíos de la educación, se explorará de qué forma estas nuevas propuestas han sido implementadas en el mundo real.

Para todo proyecto de educación del siglo XXI es relevante contar con evaluaciones que evidencien la pertinencia y eficacia de cada uno; si bien algunos de estos proyectos han sido recientemente desarrollados, es importante poder generar hallazgos de los resultados de estos proyectos a corto, mediano y largo plazo, pues permite inducir reflexiones de cómo continuar mejorando y actualizando estos a las necesidades de los y las estudiantes, al igual que la sociedad.

a. Casos de estudio: Educación Integral para el Desarrollo Sostenible

△ Mapa de Desarrollo Humano

El Mapa de Desarrollo Humano es el mapa conceptual e instrumento metodológico utilizado por los programas de educación y territorialidad de Filantropía Cortés Solari, sea a través de Fundación Caserta o Fundación MERI. Éste surge con la creación de Fundación Caserta, el año 2003, de la mano de su Presidenta Ejecutiva y Fundadora, Francisca Cortés Solari, con el objetivo de replantear la forma en que el ser humano se estaba pensando a sí mismo en términos de desarrollo personal, desarrollo con su comunidad y relación con la naturaleza.

El Mapa de Desarrollo Humano es una respuesta directa a los diferentes desafíos y crisis sociales, ambientales y espirituales que se viven desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Ante este contexto, el MDH plantea un cambio de paradigma, desde una visión lineal, con una educación auto centrista, enfocada en el ego y el individualismo, hacia una visión circular, con una educación integral, enfocada en el eco, comprendiendo al ser humano como parte de la naturaleza y no dueño de ella.

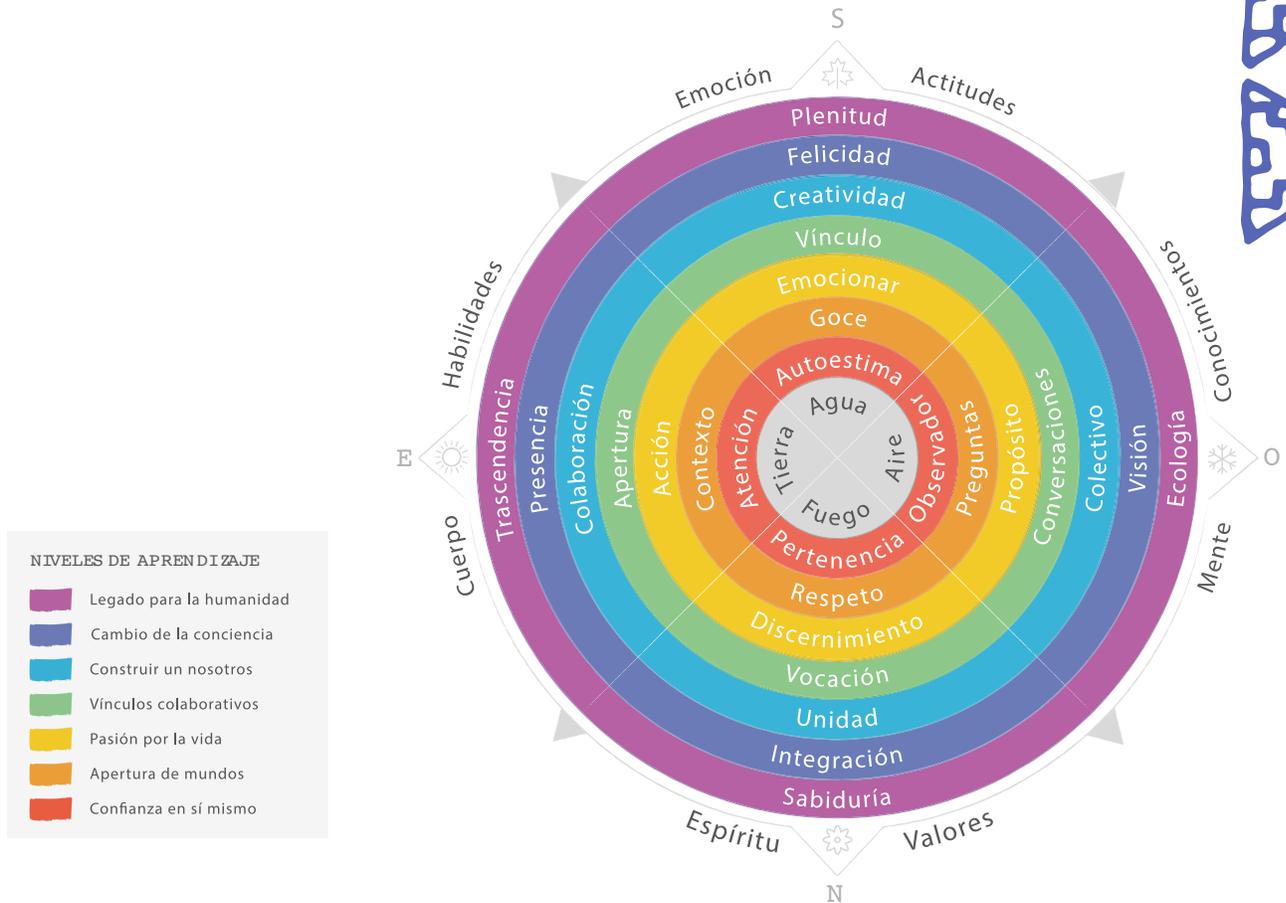
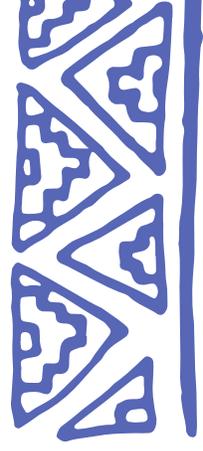
El MDH es utilizado como un instrumento, una brújula para crear un sendero de crecimiento dividido en fases, para

promover el cambio y el crecimiento del humano a través del desarrollo de competencias socioemocionales, interculturales y ambientales bajo un enfoque de desarrollo sostenible. Por tanto, el Mapa de Desarrollo Humano también promueve la interdisciplinaridad bajo una mirada integral, proponiendo desafíos y estructuras que generan diálogo, preguntas y alianzas colaborativas.

Este modelo ha sido utilizado por Fundación Caserta, por veinte años, en distintos proyectos y programas educativos y ha otorgado un matiz diferenciador de otras instituciones, considerando desde su diseño la multidimensión del ser humano, trabajando cuerpo, emoción, mente y espíritu.

El MDH, a su vez, dialoga con distintos autores e instituciones internacionales. Jacques Delors, en 1996, redactó el documento “La Educación encierra un tesoro” y se transformó en un referente a nivel mundial al replantear el objetivo de la educación desde un enfoque humanista proponiendo cuatro pilares: aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a conocer y aprender a ser.

El MDH conversa con la propuesta adoptada por UNESCO y también el modelo de competencia global abordado por la OCDE que promueve un



abordaje educacional para desarrollar habilidades, actitudes, conocimientos y valores. En este sentido, el abordaje integral y de multidimensión del ser humano, en su visión de educación, comprende la dimensión del cuerpo a través de objetivos pedagógicos de los pilares de Delors de “aprender a hacer” y desarrollando la subdimensión de competencia global de “habilidades; la dimensión de la emoción trabaja el pilar de “aprender a vivir juntos” y la subdimensión de la competencia “actitudes”; la dimensión de la mente tiene como foco el pilar “aprender a conocer” y la subdimensión de la competencia “conocimientos”; y finalmente la dimensión espíritu tiene el foco educacional de “aprender a ser” y la subdimensión del desarrollo de “valores”.

Asimismo, el MDH releva la sabiduría ancestral de pueblos originarios de América, incorporando saberes educacionales ancestrales, como una visión comunitaria basada en la colaboración y pertenencia a un todo más grande. Estos elementos se pueden apreciar en la simbología y paralelos que existen en las cuatro dimensiones del ser con las cuatro estaciones y los cuatro elementos, tierra asociada a cuerpo, agua asociada a emociones, aire asociado a mente y fuego asociado a espíritu.

Por tanto, el objetivo último del Mapa de Desarrollo Humano es desarrollar una comprensión integral, multidimensional, una visión colectiva y de colaboración, con una conciencia sostenible de recursos y despertar un sentido de pertenencia eco-sistémico.

Para referencias y más información: <https://caserta.cl/mapa-del-desarrollo-humano/>

Design for Change Chile y Design Thinking

Design for Change corresponde a una iniciativa mundial que busca empoderar a los y las estudiantes por medio de implementar una metodología de innovación pedagógica. Esta tiene como objetivo aportar en el desarrollo de las habilidades requeridas en el siglo XXI, al situar al estudiante como foco principal y actor activo. Desde el paradigma de *Design for Change*, se ofrecen distintas oportunidades y herramientas para que niños, niñas y jóvenes puedan poner en práctica sus propias ideas; de esta manera, se busca potenciar el rol de los y las estudiantes como sujetos activos de su formación.

Esta iniciativa nace a partir de Kiran Bir Sethi en la raíz del programa “*The Riverside School*” en Ahmedabad, India. Kiran quiso diseñar una aproximación educativa que preparara a los y las estudiantes para posicionarse frente al mundo con una actitud proactiva, y así sacar del vocabulario la frase “no puedo”. Durante el programa “*The Riverside School*”, Kiran puso en práctica los principios que actualmente conforman *Design for Change*: siente, imagina, haz y comparte. En primer lugar, se debe reconocer y validar una necesidad presente en la comunidad, pensar en una nueva solución al problema, llevar a cabo una acción para así hacer algo al respecto, y por último comunicar esta experiencia al resto de



las personas, para que así más niños, niñas y jóvenes puedan convertirse en agentes de cambio.

Design for Change se nutre del lema “Yo puedo”, en donde se busca reforzar las capacidades de innovación, desarrollo y resolución de problemas que tienen los y las estudiantes dentro de ellos. Cada programa cuenta con mentores/tutores quienes acompañan a los y las estudiantes en el desarrollo de sus propias competencias, donde se intenciona la empatía, trabajo colaborativo y pensamiento creativo.

Alrededor del mundo, se han desarrollado más de 70 iniciativas que buscan promover la mirada de *Design for Change*, y que han sido capaces de liderar múltiples proyectos asociados a la educación, medioambiente y salud. Dentro de los diversos productos que han surgido de esta iniciativa, se encuentra “Design Thinking”.

Design Thinking se basa en la idea de que la creatividad es uno de los elementos esenciales para la solución de proble-

mas. El entorno en el que las personas se desenvuelven presenta múltiples oportunidades y elementos que, al utilizar de manera conjunta, pueden actuar como soluciones creativas que apoyen y ayuden a las comunidades.

Este proyecto tiene un enfoque pedagógico basado en la experiencia subjetiva, la toma de decisiones y propuesta a soluciones. A partir de la metodología creativa, se espera que niños, niñas y jóvenes puedan abordar aquellas necesidades humanas por medio de acciones concretas basadas en la toma de perspectiva, empatía y combinación de soluciones.

La iniciativa se constituye como una aproximación basada en la resolución de problemas, en donde la perspectiva creativa y la utilización de métodos no tradicionales toman protagonismo. Se espera así poder resolver las necesidades y problemas de las comunidades por medio de soluciones espontáneas, experimentales y alternativas.

Para lograr esto, se promueve que niños, niñas y jóvenes puedan, en



primer lugar, adentrarse y explorar el entorno y las comunidades con las que tratarán; el objetivo de esto es que se familiaricen no solo con las necesidades y problemáticas, sino también con las posibles herramientas que tienen a su disposición.

En segundo lugar, se cuenta con una etapa de interpretación, que permite reconocer los significados y elementos más esenciales de las necesidades. Luego, viene la fase de ideación, donde por medio de distintas metodologías, los niños, niñas y jóvenes pueden imaginar y compartir las distintas maneras en las que la problemática podría ser abordada.

Ya una vez definido el camino para abordar las necesidades, se pasa a la fase de experimentación, donde se pone en práctica por medio de prototipos y diseños iniciales de las ideas. Esta etapa es fundamental, porque es donde actores claves de la comunidad como tutores, pares y miembros del territorio pueden retroalimentar las ideas planteadas, permitiendo así ajustar las propuestas en pos de su éxito y utilidad. Por último, los proyectos alcanzan y se mantienen en la fase de “evolución”, donde cada cierto tiempo se afina las soluciones diseñadas incorporando nuevas visiones, maneras de aproximarse, y problemáticas del contexto.

● Escuelas Bosques y Montaña

El acceso, cercanía y vínculo que generan los y las estudiantes con la naturaleza es una de las temáticas que ha sido discutida arduamente por expertos en la educación. Diversas investigaciones han encontrado que la interacción de los estudiantes con el medio ambiente tiene implicancias positivas para el desarrollo cognitivo, emocional y social; a su vez, se ha visto que esta interacción mejora los índices de salud mental y bienestar psicológico en los y las estudiantes.

A raíz de lo anterior, nace la iniciativa de “Escuela Bosque”, la cual se basa en la creencia de que los y las estudiantes pueden beneficiarse de aprender y desarrollarse del entorno natural, al entregar la oportunidad para aproximarse a las necesidades y desafíos medioambientales, impulsar la autoconfianza, autoestima y trabajo colaborativo.

Las “Escuelas Bosque” surgen a partir de un programa sueco (Swedish Outdoor Association) en 1957, el cual buscaba reconectar a los niños y niñas a la naturaleza, por medio de experiencias sensoriales que integraran elementos educativos a esta interacción.

Las “Escuelas Bosques” se sitúan bajo el paradigma de que no se requiere un aula de clases tradicional para impartir

el currículum nacional. En este sentido, asignaturas como matemáticas, ciencias, lenguas, y otras más pueden ser desarrolladas en experiencias de aprendizaje abierto (*learning outdoor*). Las “Escuelas Bosque” se encuentran bajo el paraguas de la teoría constructivista, en donde se postula que los niños y niñas aprenden por medio de la interacción directa con el mundo social.

Una de las características de las “Escuelas Bosque”, es que la actividad educativa que se imparte puede adoptar múltiples formas. Frente a esto, lo fundamental es mantener los seis principios que se proponen: (1) Entender que es un proceso de largo plazo, donde se espera que los y las estudiantes puedan observar, planear y adaptarse al espacio, (2) Deben realizarse en un entorno natural, (3) Se basa en la promoción de comunidad y tratos colaborativos, (4), Entiende el aprendizaje desde una mirada holística, (5) Acerca a los y las estudiantes a problemáticas reales para así generar oportunidades de aprendizaje, y (6) Existe un tutor/mentor calificado para acompañar a los y las estudiantes durante todo el proceso.

Existen distintos proyectos que utilizan el encuadre y metodología de Escuelas Bosques, dentro de los cuales se pueden encontrar Convive Perú, iniciativa que se dedica a la conservación de biodiversidad en la Amazonía de Perú y en la

coexistencia entre el humano y grandes carnívoros silvestres; o La Red de Bosques Escuela de la Mancomunidad del Chocó Andino (MCA), organización sin fines de lucro del Ecuador, que tiene por objetivo aportar a la educación local y sostenibilidad del territorio.

Junto con esto, el concepto y paradigma desde el cual se sitúan las Escuelas Bosques pueden ser extrapolados a otros contextos. Por ejemplo, se presenta el caso de las “Escuelas Montañas”, conocidas como escuelas ubicadas en sectores que, si bien cuentan con un rico acceso a recursos naturales, al estar situadas las escuelas en territorios difíciles de llegar, la asistencia a las escuelas se ve obstaculizada (Canaza-Choque et al., 2022). Frente a esto, poder aprovechar la naturaleza como espacio educativo, al igual que reconocer las dificultades y particularidades de cada una de las localidades, resulta una tarea fundamental para promover una educación inclusiva (Canaza-Choque et al., 2022).

Para referencias y más información:
<https://conviveperu.com/>
y <http://bosquesescuela.com/>
https://www.researchgate.net/publication/360641947_Escuela-Montana_desmontar_el_poder_desde_la_altura



Programas Educativos Fundación 99

Fundación noventa y nueve es una organización que ofrece distintos programas educativos desde un enfoque de innovación educativa que resalta el protagonismo estudiantil que ofrece metodologías para desarrollar habilidades del siglo XXI. El público objetivo de sus proyectos está enfocado en estudiantes escolares de escuelas rurales y todos sus programas potencian a la comunidad educativa en su totalidad. Dentro de las consideraciones de diseño de las actividades que realizan, se encuentran los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, resolución de conflictos, la creatividad, la comunicación, la ciudadanía, autorregulación y la colaboración.

Su programa “Comunidades de Aprendizaje” busca generar transformaciones sociales y educativas en toda la comunidad, a través del aprendizaje dialógico y prácticas inclusivas, para mejorar los índices de convivencia escolar y calidad del aprendizaje de los estudiantes. Esto se logra a través de una metodología de aprendizaje

activo, en donde los estudiantes y la comunidad proponen proyectos para transformar la escuela, entre los cuales se eligen algunos y se convierten en un proyecto común. Dentro de las fases de transformación para la escuela se encuentra la selección de proyectos según prioridades, la planificación, la generación de comités para llevarlos a cabo a través de prácticas educativas validadas, la generación de grupos interactivos que trabajan dentro y fuera del horario escolar, integrando a apoderados y miembros de la sociedad. Como resultado, se ha percibido mejoras en los resultados académicos y convivencia escolar. Hasta el año 2019 el programa Comunidades de Aprendizaje llevaba 488 escuelas transformadas a lo largo de Latinoamérica, con la integración de países como Brasil, Argentina, Perú, México, Colombia y Ecuador.

El programa “Puentes Educativos” tiene como foco el trabajo y acompañamiento a los docentes para capacitarlos en prácticas pedagógicas innovadoras considerando habilidades para el siglo XXI. Esto se logra a través de la incorporación de nuevos recursos educativos como planificaciones de clases, módulos didácticos multigrados

y videos educativos; trabajo en redes colaborativas, a través de jornadas de trabajo; acompañamiento pedagógico, con observación en aula y retroalimentación dialógica; y capacitación docente a través de metodologías innovadoras de aprendizaje para aulas rurales. El programa trabaja en base al ODS 4 y cuenta con presencia en Chile, Nicaragua y Guatemala con más de 700 escuelas beneficiadas.

Finalmente, el programa piloto “Jardín Nativo de Aprendizaje” es un programa dirigido a estudiantes para el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del uso de la naturaleza como un espacio de aprendizaje. Si bien, el programa tiene al estudiante en el centro, también integra a la comunidad educativa con metodologías participativas. Esto se logra creando un jardín que rescata la flora nativa que se mantiene por el esfuerzo de la comunidad. Las actividades giran en torno a la reflexión y la generación de conexión de la naturaleza con todas las asignaturas del currículum tradicional. Como se mencionó, este es un programa piloto que se encuentra desarrollándose en escuelas rurales en Puerto Varas, Chile.

FUN—
—DA
CIÓN
99



Para referencias y más información:
<https://fundacion99.org/>

b. Casos de estudio: Educación Socioemocional

△ Profes en Red

Profes en Red se origina el año 2020 como una solución diseñada por Fundación Caserta, la cual tiene por objetivo abordar la necesidad de colaborar y acompañar por medio de un enfoque de educación integral a los y las docentes de diversas comunas y regiones de Chile. Este programa tiene como propósito desarrollar competencias del nuevo rol docente para una educación integral, abordando competencias socioemocionales, competencias interculturales y competencias de educación para el desarrollo sostenible.

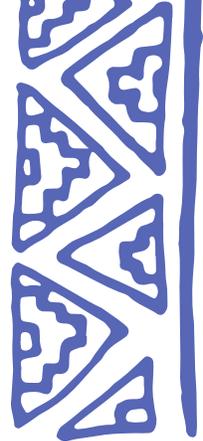
El público del programa son docentes de Chile y la región latinoamericana y el objetivo principal del programa es el de fortalecer el nuevo rol docente desde el nuevo paradigma educativo, a través del desarrollo integral en una red colaborativa.

Dentro de las competencias de educación integral para el desarrollo sostenible, el proyecto se centra en el fortalecimiento de habilidades y conocimientos personales, abordando la multidimensión del docente en su desarrollo humano, trabajando cuerpo, emoción, mente y espíritu. Este enfoque permite generar un modelamiento del docente en dónde ellas y ellos aprenden también a implementar estos nuevos conocimientos en el aula escolar. Por otro lado, el programa tiene módulos específicos para introducir y trabajar en educación

para el desarrollo sostenible. En ellos se abordan los Objetivos de Desarrollo Sostenible, su relevancia y pertinencia en la sala de clases. De la misma manera, se motiva a los docentes a incorporar los ODS en sus proyectos escolares. También se introducen conceptos como la ciudadanía mundial y conciencia planetaria para abrir el nuevo paradigma en la educación en una era global.

La metodología para abordar estas temáticas se centra en promover vínculos y prácticas de trabajo colaborativo para formar una red. Esto se desarrolla a través de mentorías individuales y grupales donde se establece un espacio de reflexión guiado donde se abordan los desafíos del quehacer docente. Por otro lado, la estructura del programa cuenta con material complementario y bibliografía para ampliar el espectro de aprendizajes. Este programa, como todos los programas de Fundación Caserta, fue construido en base al marco conceptual institucional, el Mapa de Desarrollo Humano, que articula las cuatro dimensiones del ser humano: cuerpo, emoción, mente y espíritu, con siete niveles de aprendizaje que ordenan el desarrollo según la necesidad del público objetivo.

Como se mencionó, este programa surge el año 2020 y continúa el año 2021 con dos versiones (una por semestre) y el año 2022 mantiene su formato semestral, duplicando la cantidad de



¡Construyamos juntos la educación integral del siglo XXI!



docentes con los que trabaja, contando con más de 140 inscritos en su última versión. El programa es gratuito y tiene una cobertura de todo Chile, sin embargo, el año 2022 amplía su cobertura aceptando docentes de Uruguay. Desde sus inicios, Profes en Red cuenta con evaluaciones internas del programa que le permiten generar un seguimiento de los resultados y percepciones de los docentes. Dentro de sus principales hallazgos se encuentra la rápida adaptación de la comunidad educativa en formato digital que se ve apreciada en

una escala de autoeficacia para enseñanza digital y la alta apreciación por parte de los docentes hacia el apoyo socioemocional que puedan recibir en tiempos desafiantes como es la pandemia. La autoeficacia digital de los docentes contó con un incremento significativo en ambas aplicaciones del año 2021 y las principales competencias auto-reportadas en que los docentes perciben mejora fueron el bienestar y autocuidado, el autoconocimiento y competencias de enseñanza relacionadas al ámbito socioemocional.

Para referencias y más información:
<https://caserta.cl/proyectos/>

△ Emociones Río Abajo

El proyecto Emociones Río Abajo se inserta en el Plan de Conservación de Humedales de la Cuenca de Llanquihue de Fundación Legado Chile.

Este programa tiene por objetivo el desarrollo de competencias socioemocionales de niñas y niños en un contexto de naturaleza y biodiversidad. Esto se plantea a través de la generación de un espacio de desarrollo emocional, con metodología que utiliza soluciones creativas y conectada con el territorio y el contexto de sus participantes. Esto permite generar una experiencia de aprendizaje que conecte el paisaje natural conocido por los estudiantes ligado al contexto sociocultural y socioambiental de ellos. La relación entre emociones y naturaleza aterrizan en una conexión entre los elementos de la flora y fauna local, generando resonancia con las emociones, ahondando

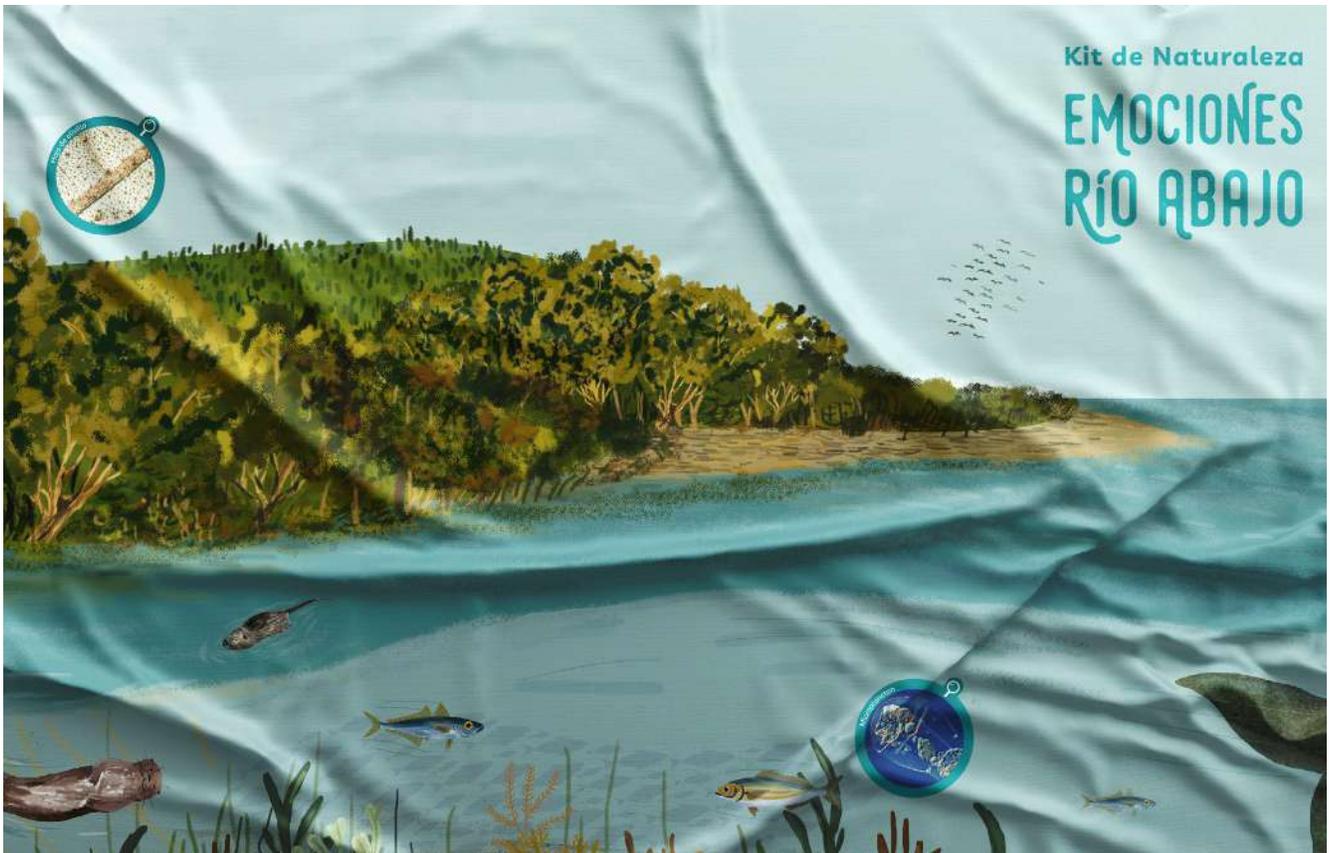
en el reconocimiento y en la expresión emocional de las niñas y niños. Parte de la metodología consiste en crear un mapa de las emociones a través de fichas que vinculan emociones con especies nativas. Así es como el aprendizaje se intenciona en cinco dimensiones: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades de relación y la toma de decisiones responsable.

Emociones Río Abajo tiene su primera versión el año 2020, durante el contexto de pandemia COVID-19 con el foco de contrarrestar los efectos negativos en la salud mental y bienestar de los jóvenes de la Municipalidad de Llanquihue y la zona. Actualmente, el proyecto busca ampliar su público llegando a más estudiantes, posiblemente, de más regiones de Chile.

Para referencias y más información:
<https://legadochile.cl/kits-naturalistas/>



FUNDACIÓN
**LEGADO
CHILE**



Kindness Curriculum (Center for Healthy Minds University of Wisconsin–Madison, Estados Unidos de América)

El programa Kindness Curriculum nace el año 2008, liderado por el doctor Richard Davidson, con el fin de explorar las maneras en que se puede enseñar un aprendizaje socioemocional en el aula de clases. El público del programa está dirigido a estudiantes de 1 a 12 años para un desarrollo temprano de competencias emocionales basadas en técnicas de mindfulness y estudios científicos universitarios. La metodología basada en mindfulness promueve la atención plena e introduce un nuevo tipo de ABC: Atención, Respiración, Caridad.

Dentro de la metodología del proyecto se encuentra una serie de etapas y actividades diseñadas especialmente para estudiantes, adaptándose para cada edad con espacio de flexibilidad para su despliegue y situándose al contexto en el que se implemente. La metodología plantea ocho grandes temas: “1 Cuerpos de atención plena y plantando semillas de bondad”, “2 Yo siento emociones por dentro”, “3 Cómo me siento por dentro se muestra

afuera”, “4 Cuidar las emociones fuertes dentro y fuera”, “5 Calmarse y trabajar los problemas”, “6 Gratitud”, “7 Todas las personas dependen unas de otras y de la Tierra”, “8 Gratitud y preocuparnos por nuestro mundo”.

El Kindness Curriculum cuenta con el apoyo del Centro de Investigación de Healthy Minds University of Wisconsin–Madison, y ha sido aplicado en distintos contextos. Uno de los estudios de caso se enfocó en estudiar el efecto de prácticas de mindfulness basadas en el “Kindness Curriculum” durante un periodo de 12 semanas en una muestra de 68 estudiantes preescolares (Flook et al., 2015). Los estudiantes fueron divididos de manera aleatoria en dos grupos: (1) grupo control y

(2) grupo intervenido por el “Kindness Curriculum”. Cada uno de estos grupos fue evaluado considerando escalas de competencia social, “sharing task” -tareas de compartir-, control de gratificación, rendimiento escolar, entre otras. Dentro de los hallazgos, se encontró que los estudiantes que formaron parte del Kindness Curriculum mostraron mejoras en aspectos socioemocionales como empatía, atención, flexibilidad cognitiva, entre otros.



**KINDNESS
FACTORY™**

Para referencias y más información:
<https://thekindnesscurriculum.com/>

Modelo de Marshall Rosenberg- Comunicación No Violenta

El concepto de “No violencia” centra sus energías en promover actitudes positivas basadas en la empatía; en este sentido, se busca reemplazar las actitudes egoístas que surgen en el nuevo mundo materialista, para así poder generar vínculos con la comunidad.

Desde los postulados de Marshall Rosenberg, se propone la Comunicación No Violenta (CNV) como un enfoque basado en la expresión compasiva, orientado a replantear la manera en que las personas se expresan. Cada persona debe ser capaz de percibir y valorar la presencia del resto, y dejar de lado aquellas defensas y resistencias que evitan la posibilidad de generar vínculos con las personas.

Por lo mismo, la CNV también puede entenderse como un proceso de comunicación basado en el lenguaje compasivo. Para esto, la CNV se basa en cuatro componentes: Observación, Sentimiento, Necesidad y Petición. En primer lugar, se tiene que observar la situación en su totalidad; así se toma perspectiva no solo respecto a lo que

está sucediendo y las personas involucradas, sino también del propio estado emocional y cómo este puede repercutir en el resto. En segundo lugar, hay que comprobar cómo uno se siente frente a la situación; ¿dolidos, asustados, enojados, alegres? Posteriormente, se decide cuál es la necesidad que se relaciona más con los sentimientos identificados; esto llevará de manera consecutiva al cuarto componente, la petición, donde se manifiesta la respuesta que se espera de la otra persona; se cree que, por medio de estos cuatro pasos, se puede lograr el enriquecimiento de la vida de las personas involucradas.

De esta manera, se establece una corriente de comunicación adaptable a distintas situaciones; desde el espacio familiar, relacional, hasta los contextos educativos y laborales.

Como conclusión y hallazgos, la CNV permite conectarse con el resto de las personas y con uno mismo de manera compasiva, reconociendo, escuchando y respetando tanto las emociones como las necesidades que tenemos para así propiciar tratos de bienestar.

En latinoamérica, se han adaptado algunos programas en base al paradigma

de la Comunicación No Violenta: por ejemplo, en Colombia, existe el programa “Comunicación Plena”, el cual actúa como una consultoría que busca promover el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales en el contexto escolar, universitario y laboral. Por otra parte, en México se han desarrollado Talleres de Comunicación No Violenta para jóvenes, llamados “Barrios de Paz” que busca promover una cultura de paz por medio del despliegue artístico.

Para referencias y más información:
<https://www.cnvc.org/learn-nvc/what-is-nvc>

Placed Based Learning

El aprendizaje basado en el lugar (“*Placed Based Learning*”) tiene como objetivo utilizar la comunidad local junto a su entorno como punto de pivote para enseñar conceptos de artes, matemáticas, ciencias sociales, y otras materias curriculares. Se basa en la experiencia de aprendizaje situada en el contexto real, para así incentivar los vínculos y generación de lazos entre los y las estudiantes con la comunidad.

Dentro de las conceptualizaciones iniciales del aprendizaje basado en el lugar, se encuentra la metodología de “Aprendizaje-Servicio”, donde a partir de la conexión con la comunidad, los y las estudiantes pueden identificar problemáticas reales de la comunidad y buscar soluciones a partir de los conocimientos y experiencias de aprendizaje.

El aprendizaje basado en el lugar es una innovación educativa que incluye múltiples dimensiones sociales, la cual tiene un fuerte foco en promover el

pensamiento crítico al acercar a los y las estudiantes a experiencias y situaciones reales. En este sentido, se reconoce que el contacto con las personas y su vínculo con la comunidad pueda ser fuente de motivación para atender las problemáticas del medio. Desde elementos medioambientales, culturales, entre otros más, los y las estudiantes pueden aproximarse e insertarse dentro de la comunidad, aplicando conocimientos y desarrollando nuevos aprendizajes.

Dentro de los hallazgos, se ha encontrado que, para favorecer este vínculo, se debe fomentar el interés y motivación de los y las estudiantes, lo que a su vez puede repercutir positivamente en su sentido de autoeficacia. Por otra parte, debe generarse una conexión emocional entre la comunidad y el estudiantado, para así lograr contribuir con un aporte que tenga un trasfondo significativo para la localidad.

Para referencias y más información:
<https://promiseofplace.org>



c. Casos de estudio: Educación Intercultural

● Tata Mallku

Tata Mallku corresponde a un proyecto que consistió en promover y difundir el enfoque intercultural en la zona de San Pedro de Atacama entre los años 2013 y 2019. Para cumplir con este objetivo, se desarrollaron acciones basadas en el patrimonio cultural y natural de los pueblos originarios de Chile.

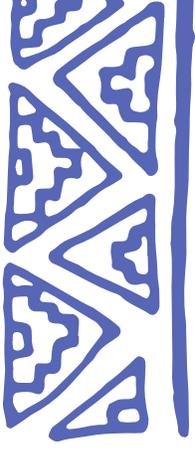
Este programa se encontraba dirigido hacia la localidad en general, entendiendo que la promoción y difusión de saberes y prácticas de los pueblos de la región andina debe ser compartido por toda la comunidad. Junto a esto, se realizaron trabajos más focalizados con colegios y liceos municipales a partir de 3 ejes: educación intercultural, patrimonio cultural y sustentabilidad. El primer eje busca tomar los elementos constitutivos de la educación intercultural, y generar experiencias de aprendizaje que impactaran tanto al estudiantado como a la comunidad educativa. El segundo, enfocado en el patrimonio cultural, tiene como objetivo promocionar la difusión de saberes y prácticas que forman parte del patrimonio cultural de los pueblos originarios. Por último, la sustentabilidad se centró en generar programas basados en la conservación del patrimonio cultural y natural, basado en el respeto de las tradiciones.

Tata Mallku tenía por objetivo levantar un diálogo intercultural entre distintas culturas que habitaban en el territorio del norte de Chile. El enfoque

se sustentó bajo la propuesta de la interculturalidad, donde se reconoce que la comunicación efectiva y validación de las diferencias culturales permitirá la participación comunitaria y fomentará prácticas de respeto. De esta manera, se entiende que todas las personas cuentan con creencias diferentes, las cuales no necesariamente tienen que interferir en la manera en que las personas se relacionan, y en cambio el reconocimiento y aceptación de las diferencias puede actuar como un recurso positivo para promover la participación e involucramiento de toda la comunidad.

Los programas con estudiantes se enfocaron en reconstruir la identidad desde el reconocimiento del territorio andino, donde temáticas como el legado, historia, cultura y situaciones de discriminación son consideradas para la consolidación identitaria. Dentro de las actividades realizadas a partir de Tata Mallku, se encontró el programa Senderos Tradicionales, en donde un guía tradicional acompaña al estudiantado a lo largo de estaciones de aprendizaje (Ayllus), en donde se llevan a cabo actividades que permiten vivenciar las diferentes tradiciones nativas, y así promover en los y las estudiantes el sentido identitario del pueblo Likan Antai.

Otros programas también pertenecientes a Tata Mallku son: Barro y agricultura; Molienda y Metalurgia; Camino del agua; Cuento y Fábula; Taller de



Salud Intercultural, entre otros. Cada una de estas instancias aporta a la reconstrucción y fortalecimiento de la identidad territorial.

A raíz de lo anterior, Tata Mallku mantuvo un fuerte vínculo con la Reserva Elemental Puri Beter, que se constituye como un espacio de encuentro diseñado para alcanzar los desafíos previamente desarrollados. Junto a esto, la comunidad científica del Observatorio Alma también desarrolló una alianza con Tata Mallku, lo que permite profundizar en los encuentros interdisciplinarios.

Como conclusión, Tata Mallku es una iniciativa finalizada el año 2019, que reconoció la importancia de fortalecer las raíces identitarias de las personas, en base a los ideales culturales de los pueblos nativos. Dentro de los aprendizajes recogidos, se debe tomar en cuenta que las personas jamás dejan de conocer y aprender de la cultura, y que se requiere de un trabajo constante para continuar su reconocimiento, y valorar los distintos saberes que tiene para contribuir a la comunidad.



Para referencias y más información:
[https://web.facebook.com/
FundacionTataMallku/?_rdc=1&_rdr](https://web.facebook.com/FundacionTataMallku/?_rdc=1&_rdr)

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), corresponde a una iniciativa que busca fomentar una educación alternativa para responder a las necesidades del pueblo indígena, por medio de la formación bilingüe intercultural de docentes. El objetivo de esto es poder contribuir al aprendizaje de niños, niñas y jóvenes indígenas, y así lograr una mayor participación en las actividades educativas, la conservación del medio ambiente, y la validación de las lenguas y cultura indígena.

Esta iniciativa surge alrededor de 1980, cuando los pueblos indígenas de la Amazonía comenzaron a idear un sistema educativo que se basara en la cultura y creencias ancestrales. Producto de esta, y en conjunto con la Asociación Interétnica del Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), se desarrolló el Programa FORMABIAP, con el objetivo de fomentar la formación de los y las docentes, y así asegurar una educación cultural, lingüística y ecológica de calidad, que se sustentara de los ideales del territorio, naturaleza, y creencias ancestrales.

Una de las particularidades de este programa, es que se coordina en conjunto a las autoridades de las respectivas aldeas, dirigentes y actores claves en materias educacionales. El objetivo de esto es poder triangular miradas y llegar a consensos por medio de reuniones y evaluaciones de los respectivos sectores; es así como las distintas perspectivas involucradas en la formación estudiantil pueden trabajar en conjunto a favor de una educación intercultural de calidad. Junto con lo anterior, estos actores también se encargan de autorizar material educativo que se encuentre en línea con los ideales interculturales.

En la actualidad, se han elaborado distintos planes de estudio, material didáctico y metodologías tanto para nivel de enseñanza básica como preescolar. Cada uno de estos cuenta con docentes quienes tienen la tarea, desde la innovación educativa, de promover el desarrollo sociocultural, conciencia medioambiental y sostenibilidad, e incentivar el liderazgo estudiantil.

Se establece que, por medio de la formación bilingüe intercultural, los y las docentes pueden inspirar y verse inspirados por distintas fuentes educativas, etnográficas y perspectivas que reflejan y den cuenta de la visión, necesidades y anhelos del pueblo indígena.

Para referencias y más información:
<https://formabiap.org/es/>

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana

La localidad indígena de San Miguel Tzinacapan, ubicada en el municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla, es una de las localidades en México con el mayor número de habitantes indígenas, quienes se identifican con las culturas autóctonas del sector.

Con el objetivo de promover y mejorar la calidad de vida de las personas de la población, y reconocer los distintos saberes y aprendizajes que las culturas ancestrales tienen para inspirar a las personas, Miguel Mora, Gabriel Salom e Ignacio Mendoza, decidieron levantar la iniciativa de la “Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin”. Este corresponde a un modelo de intervención pedagógica, donde no se modifica el currículum, sino que aprovecha el espacio cultural para su desarrollo.

Este modelo pedagógico establece que aquello que se aprende en las aulas de clase mantiene una fuerte relación con las necesidades inmediatas del entorno, y por lo mismo se puede aprovechar este último para el desarrollo de los contenidos; así el currículum puede ser trabajado de manera flexible.

Dentro de sus principales metodologías, se encuentra el aprendizaje basado en proyectos, como por ejemplo proyectos de tipo agroindustrial, ambiental y de recolección de datos.

La propuesta educativa de Tetsijtsilin se sustenta a partir de la importancia de generar ambientes de colaboración. Para esto, se crean modalidades de “talleres de práctica” o “proyectos escolares”, donde estudiantes, junto con el apoyo de docentes y profesionales expertos, pueden fortalecer una formación adaptable al medio, donde los y las estudiantes puedan desarrollar las competencias y habilidades necesarias para construir una vida digna. Estos proyectos consideran elementos de la cultura indígena, con el objetivo de vincular siempre al estudiantado con las raíces de la localidad. Gracias a esto, no solo se identifican problemáticas, sino también se originan soluciones a partir de las propias herramientas culturales.

La Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin busca fomentar habilidades para la vida, y así impulsar el desarrollo de pensamiento crítico y resolución de problemas, al igual que iniciativas de toma de decisiones y el establecimiento de metas compartidas por la comunidad.

Dentro de las conclusiones que plantea este programa, se establece la relevancia de promover la escolarización en sectores de la población indígena, pues esto tiene un impacto directo frente a las oportunidades laborales que tendrán en el futuro, al igual que facilitará su inserción en la comunidad sin eliminar la esencia indígena de cada uno de ellos.

Vale la pena mencionar que el hecho de que el programa cuente con diversos proyectos y talleres prácticos, fomenta que los y las estudiantes generen vínculos significativos con sus comunidades, así relevando, por una parte, la convivencia armónica con el sector, y por otra parte, la sensación de responsabilidad para construir una vida más digna y sustentable para todos y todas.

Para referencias y más información:
<https://www.youtube.com/watch?v=9CkjNL70-xA>

07

Mesa de trabajo III: Propuestas y Recomendaciones

△ Introducción

El presente documento de carácter abierto, elaborado durante el primer semestre del año 2022, y gracias a la colaboración de distintos actores claves, tiene como objetivo plantear diversos puntos de reflexión, problematización y recomendaciones para quienes tienen o tendrán a cargo los proyectos educativos del futuro. En este sentido, este documento se encuentra abierto a todo tipo de público que pueda verse beneficiado e inspirado por su contenido, en especial para los tomadores de decisiones quienes cumplen un rol preponderante en el modelamiento de los procesos educativos.

Este documento se enmarca en el sentido de urgencia que significa replantear la educación bajo nuevos paradigmas que confluyan hacia un futuro sostenible. Se espera, mediante las distintas temáticas tratadas en las tres mesas de trabajo del Observatorio COEDU22, poder transversalizar las miradas “top-down” o de “arriba hacia abajo”, y “bottom up” o de “abajo hacia arriba”; esto entendiendo que las acciones, propuestas y soluciones pueden no solo originarse desde tomadores de decisiones, sino también desde los mismos actores quienes viven y comparten diariamente en los contextos educativos. Es así como mediante este documento se ha transmitido en numerosas ocasiones el rol de estudiantes, familias, docentes, comunidades, territorio e instituciones estatales al momento de replantear los modelos de la educación para el siglo XXI.

Como sociedad, es de máxima necesidad formar a niños, niñas y jóvenes para liderar el futuro desde los principios de equidad, empatía, interculturalidad y sostenibilidad. Frente a este panorama, son los tomadores de decisiones quienes tienen la posibilidad y responsabilidad de acoger estas necesidades y darles relevancia a los asuntos sociales, involucrándose de esta manera en acciones que permitan responder a las demandas sociales, contextuales, ecológicas y emocionales.

Para esto, se considera importante reflexionar sobre el cambio de paradigma en la toma de decisiones, donde se pase desde la perspectiva pragmática hacia una que centre sus intereses y se focalice en el bienestar y desarrollo humano.

Propuestas y recomendaciones

Habiendo recorrido marcos teóricos y desafíos actuales en el capítulo 1 y casos en que se implementan nuevos modelos y paradigmas educativos, en el capítulo 2, este tercer y último capítulo tiene como objetivo plantear propuestas y recomendaciones para el lector, especialmente a tomadores de decisión sobre proyectos educativos. Para información más detallada sobre conceptos e implementación de proyectos sugerimos volver a los capítulos anteriores en que se desarrollan estos puntos con más profundidad.

La primera recomendación para cualquier tomador de decisiones que ofrecemos es tomar en consideración la multiplicidad de evidencia científica existente en materia de educación. El hecho que estén recurriendo a este documento ya es muestra de un interés para ampliar el espectro del entendimiento que se pueda tener sobre proyectos educativos del siglo XXI.

Ofrecemos entonces, una breve definición de los conceptos claves de este documento:

La educación integral tiene como objetivo sensibilizar a las personas sobre las múltiples y complejas aristas que hay que considerar a la hora de potenciar la formación y desarrollo estudiantil. Por lo mismo, este es un modelo pedagógico enfocado en el desarrollo del potencial humano desde una mirada holística. La educación integral busca considerar todas las

dimensiones de desarrollo, tanto de estudiantes como docentes y las mismas comunidades educativas.

Aquellas corrientes educativas situadas bajo la mirada holística o integral toman en cuenta todos los aspectos relevantes del ser humano para su aprendizaje, tales como los personales, sociales y espirituales (Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi, & Liaghatdar, 2012). Este modelo, se vincula estrechamente con las contingencias sociales, como los cambios a nivel mundial, los avances tecnológicos y comunicacionales, al igual que las expectativas y demandas del nuevo milenio.

El Mapa de Desarrollo Humano, por ejemplo, es el marco conceptual institucional de Filantropía Cortés Solari (FCS), y es utilizado para el diseño de los programas y quehacer de la red colaborativa de fundaciones de FCS, entre ellas Caserta. El Mapa plantea una concepción del ser humano desde un enfoque integral, la cual comprende cuatro dimensiones: corporal, emocional, mental y espiritual. Asimismo, se propone que el crecimiento personal y desarrollo de todo humano tiene etapas de desarrollo conocidas como niveles de aprendizaje, que proponen tanto un estadio como un desafío a lograr para quienes se aventuran en el proceso de crecer como persona.

Las habilidades sociales y emocionales se entienden como las capacidades que tienen las personas para regular sus propios estados emocionales, corporales y sus pensamientos. Desde esta concepción se entiende

el aprendizaje socioemocional como “el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y hacer decisiones responsables y afectuosas” (CASEL, 2020).

Desde esta concepción se entiende el aprendizaje socioemocional como la adquisición y enriquecimiento, a través de acciones formativas deliberadas, de los procesos que permiten a niñas, niños y adolescentes desarrollar las competencias fundamentales para una próspera vida.

La Educación Intercultural es una propuesta pedagógica que re-conceptualiza el diálogo, la revalorización de la diversidad, la promoción del respeto entre todas las culturas de un territorio.

Es por medio del reconocimiento de la diversidad, la adopción de posturas críticas y acciones enfocadas en promover marcos educativos inclusivos, que se puede favorecer el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

Este enfoque inclusivo tiene dentro de sus objetivos incentivar la visión de que el mismo sistema educativo tiene que cambiar su estilo curricular, de enseñanza, y los roles que promueve para romper las barreras que, históricamente, han limitado el acceso a una educación de calidad e integral a estas personas (Arroyo, 2013).



a. Propuestas y Recomendaciones: Educación Integral para el Desarrollo Sostenible

A continuación, abordaremos distintas recomendaciones según áreas de aplicación:

● Sobre educación integral

- La educación debe superar el enfoque centrado en el desarrollo del conocimiento teórico, y en cambio reconocer los beneficios y fortalezas de abordar el desarrollo de actitudes, valores y habilidades que favorezcan la resolución de problemas, flexibilidad cognitiva y creatividad. Así, el ser humano debe ser comprendido desde su multidimensionalidad, tomando en cuenta los distintos intereses y aptitudes.
- El desarrollo de competencias socioemocionales, interculturales y ambientales deben ser transversales tanto a nivel curricular, como en toda la comunidad educativa.
- Las diversas acciones, proyectos y/o intervenciones que busquen desarrollar una educación integral, deben ser promovidas, compartidas y visibilizadas para que puedan fortalecerse y replicarse. Para ello, sugerimos evaluar toda iniciativa para conocer su efectividad y eficacia, además de sistematizar los resultados y aprendizajes, para identificar fortalezas y limitaciones que presentan los proyectos e intervenciones, para así adecuar éstas a los requerimientos específicos de la comunidad.

✚ Sobre los docentes

- Los y las docentes son figuras pilares para guiar los cambios educativos necesarios para enfrentar las demandas y necesidades del siglo XXI y próximo siglo XXII. Es por ello que, se debe legitimar, reconocer y validar el rol del docente como agente activo en la transformación educativa, capaz de introducir ideas novedosas e innovadoras.
- Las acciones enfocadas en el empoderamiento docente pueden actuar como estrategias para potenciar la innovación y cambio a nivel educativo, que favorezca una educación basada en el modelo integral. Para poder promover el empoderamiento docente, se deben considerar distintas medidas: desde instancias para trabajar el liderazgo pedagógico, capacitaciones, materiales y libertades para tomar decisiones y guiar procesos que fomenten un aprendizaje significativo.
- Los vínculos entre docentes son otras de las fuentes que pueden facilitar cambios a nivel de la comunidad educativa, como también obstaculizarlos. Para potenciar y fortalecer la comunidad docente, se deben generar espacios donde se pueda poner en práctica



la escucha activa, la cooperación, el aprendizaje conjunto, y así generar un espacio de bienestar.

- Los y las docentes son personas que también se encuentran en un proceso constante de formación; si bien son quienes tienen la tarea de formar a los niños, niñas y jóvenes del futuro, también son personas que presentan limitaciones, necesidades, y requieren también de espacios para crecer a nivel individual, colectivo y emocional.

- Las instancias de formación continua para docentes tienen la fortaleza de proveer de nuevos saberes, herramientas y competencias para aplicar en el ejercicio docente, y así encontrar nuevas formas de potenciar el desarrollo integral de los y las estudiantes. Conocer nuevos modelos educativos puede ser una herramienta de gran utilidad a la hora de querer hacer modificaciones al actual sistema educativo, y por lo mismo, es importante no solo motivar a los y las docentes a participar de instancias de formación continua, sino también generar más espacios con conocimientos distintos.

- El desgaste emocional o “*burnout*” se encuentra presente en distintos contextos de trabajo, donde producto de las

altas exigencias, situaciones de estrés, limitados recursos y otros elementos atentan en contra de las personas y sus trayectorias laborales. En el caso de los y las docentes, estos elementos estresores se ven agravados por situaciones tales como: contextos de vulnerabilidad social de sus estudiantes, problemas de convivencia escolar y violencia entre estudiantes y de estudiantes hacia los mismos docentes, jornadas con extenuantes horarios de aula, evaluaciones de desempeño y evaluaciones a estudiantes con altas consecuencias, climas laborales tóxicos u otros. Por todo ello, el desgaste laboral es un factor de riesgo que, en muchos casos, implica licencias médicas de larga duración o decisiones como renunciar. Frente a este panorama, tanto desde las comunidades educativas como a nivel estatal, es importante reconocer los distintos estresores a los que se encuentran expuestos los y las docentes, al igual que responsabilizarse por cambiar este panorama, pasando desde una lógica de “autocuidado” que tiene de responsabilizar a los docentes por su propio estado emocional, hacia una estrategia que comience por reconocer que el contexto en el que se desarrolla el ejercicio docente debe cambiar para potenciar ambientes positivos que favorezcan el bienestar docente contenido por una red.

- El acompañamiento docente es una estrategia fundamental utilizada por las distintas naciones y poblaciones del mundo. Dentro de sus desafíos, se reconoce la necesidad de complementar la visión y enseñanza técnica de nuevos saberes, junto con el desarrollo de la educación socioemocional. De esta manera, y sin perder de vista las herramientas pedagógicas se puede modificar la manera de concebir el acompañamiento docente hacia una mirada integral, donde por medio de mentorías y apoyos socioemocionales se pueda promover una red docente que permita intercambiar conocimientos y actuar como fuente de contención. Este intercambio de miradas, permite contrarrestar el desgaste docente, y tiene la potencialidad de influir en el ambiente escolar a mayor escala.

☰ Sobre el desarrollo sostenible

- La educación para el desarrollo sostenible debe ser entendida, más que una asignatura, como un elemento transversal en la formación estudiantil. Al tener el objetivo de formar ciudadanos capaces de enfrentar y superar los desafíos presentes y futuros, sus principios pueden ser intencionados en las distintas asignaturas y momentos de desarrollo de



los y las estudiantes, para así formar futuros agentes capaces de enfrentar creativamente y bajo los principios de equidad, justicia y diversidad.

- Se sugiere que las comunidades educativas puedan trabajar reflexivamente en torno a la Agenda 2030 e incorporarla de manera explícita en sus acciones contando así con proyectos educativos, misiones, visiones, valores compartidos e instancias de reflexión basada en los objetivos de desarrollo sostenible. En la medida en que las comunidades compartan valores y visiones relacionadas al desarrollo sostenible, es que serán capaces de formar a los y las estudiantes bajo estos parámetros y responder sus dudas.

- La perspectiva de género es un elemento fundamental que debe ser considerada en los proyectos educativos. Bajo este enfoque, se espera promover una educación inclusiva y equitativa que no discrimine tanto explícita como implícitamente a los y las estudiantes por su identidad de género.

- Es fundamental desarrollar tanto conocimientos que se alineen con los objetivos de desarrollo sostenible, como también inculcar actitudes, valores y habilidades que puedan aplicar los y las estudiantes en distintos contextos y a lo largo del transcurso de sus vidas.

- Se recomienda formarse en los conocimientos e hitos de la Agenda 2030, para

así poder complementar los contenidos y objetivos curriculares a los distintos elementos presentes en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

- Las estrategias de innovación pedagógica, basadas en dinámicas de aprendizaje activo (como por ejemplo el Aprendizaje Basado en Proyectos permiten abordar los distintos elementos del desarrollo sostenible; por medio de exploración, resolución de problemas, compartir visiones e ideas, trabajar colaborativamente, y reconocer las necesidades de la comunidad local, los y las estudiantes pueden formarse bajo los ideales del desarrollo sostenible.

Sobre la infraestructura

- Con el objetivo de formar estudiantes conscientes del medio ambiente, y tomando en consideración las virtudes que tienen los espacios abiertos para el desarrollo de conocimientos y habilidades, se propone promover espacios verdes en las escuelas. Si bien hay escuelas que no cuentan con recursos o posibilidades para crear o fortalecer este tipo de espacios, se puede extender la labor pedagógica hacia el entorno próximo a la escuela y/o fomentar alianzas con otros centros o instituciones locales que puedan aportar y beneficiar a la formación estudiantil con espacios verdes de calidad.

- La infraestructura debe estar habilitada para todo tipo de estudiante,

docente, apoderado y cualquier persona de la comunidad educativa. Por lo mismo, esta tiene que estructurarse desde los principios de la inclusividad, para así considerar las distintas necesidades requeridas para que un estudiante pueda aprovechar al máximo su formación, un docente pueda desplegar de la mejor manera sus habilidades pedagógicas, y que todas las personas puedan beneficiarse de las fortalezas presentes en la comunidad educativa.

Sobre la comunidad educativa

- Se sugiere promover una cultura de bienestar, a través de una agenda específica que permita establecer propósitos y acciones enfocadas en cumplirlas. Los planes de mejora permiten explicitar acciones concretas basadas en proyectos e ideas efectuadas por actores claves. Estas benefician a la comunidad en la medida en que responden a necesidades específicas de la misma.

- Los y las docentes requieren de distintos tipos de apoyos para alcanzar las metas pedagógicas y afrontar los desafíos presentes en sus contextos. Actores como directivos, profesionales de la educación, funcionarios, apoderados y otro tipo de personas pueden actuar como fuentes de apoyo, que brindan de ideas y aproximaciones novedosas, aporten desde la empatía y el buen trato, y promuevan tratos de bienestar comunitario..

b. Propuestas y Recomendaciones: Educación Socioemocional

A continuación, abordaremos distintas recomendaciones según áreas de aplicación:

- La educación socioemocional no debe ser una asignatura o vista únicamente como contenidos curriculares, sino que debe trabajarse transversalmente en el proceso educativo. Es decir, se recomienda generar espacios de trabajo para desarrollo de competencias a través de dinámicas y mentorías de forma paralela al currículum.

Sobre los estudiantes

- Cada etapa del desarrollo tiene sus propios desafíos evolutivos tanto a nivel cognitivo, como físico y emocional, estos desafíos deben ser visibles y explícitos a la hora de tomar decisiones de diseño pedagógico que consideren el desarrollo socioemocional desde la educación inicial hasta la enseñanza media. Es por esto mismo que se deben tener en cuenta los distintos niveles de apoyo y trabajo con los mismos:

- En un primer nivel, los agentes formativos deben conocer cuál es el aporte biológico que hace un niño a su aprendizaje socioemocional según la etapa del desarrollo. Desde el nacimiento en adelante se van activando habilidades innatas que el adulto debe ir cautelando y enriqueciendo.

- En un segundo nivel, el adulto debe conocer a cabalidad de qué

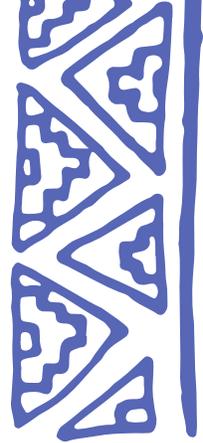
modo puede cuidar y enriquecer el desarrollo socioemocional del niño a través de una relación de guía y de andamio, activando habilidades específicas según la edad de desarrollo.

- En el tercer nivel, se deben identificar aquellas habilidades socioemocionales específicas del siglo XXI, tales como resiliencia, comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, sentido de ciudadanía, sostenibilidad e interculturalidad.

- El aprendizaje de habilidades emocionales y sociales es cultura-dependiente, en el sentido de que cada territorio tendrá significados, conceptualizaciones y requerimientos específicos que moldean a cada persona.

- La expresión emocional es fundamental para la formación de las personas a lo largo de las distintas etapas de su desarrollo. Es mediante esta que pueden expresar su mundo interno, entender, reconocer y validar las propias emociones y las del resto. Por tanto, se deben considerar espacios especiales para que los estudiantes puedan expresarse de forma libre y segura.

- Las interacciones entre pares y en particular aquellas actividades donde estudiantes se encuentran cara-a-cara,



favorecen el reconocimiento de los otros y sensibiliza a los y las estudiantes a cuidar los tratos con el resto de las personas. En el contexto educativo, estas interacciones son favorecidas por actividades lúdicas colaborativas.

- La empatía es un recurso biológico, emocional y social. Los adultos que acompañan el proceso formativo y de desarrollo de niños y niñas mantienen, ineludiblemente, la responsabilidad de configurar y cautelar la empatía, a través del modelamiento. En la medida que se desarrolla la empatía se establecen relaciones humanas seguras y compasivas, que permiten a las personas visualizar las necesidades del otro, movilizándolo a tomar acciones de cooperación y vínculo social. Una manera de acompañar el desarrollo de empatía y compasión en los procesos educativos, es sensibilizando y formando a las y los docentes en modelos y estrategias didácticas concretas para abordar competencias socioemocionales, así como generando espacios donde los y las docentes puedan sentirse validados y sostenidos en su quehacer docente.

- Ante situaciones de incertidumbre y estrés, es importante que las personas sean flexibles y capaces de adaptarse al contexto. Frente a esto, tanto la regulación emocional como la resiliencia son habilidades fundamentales que permiten a niños, niñas y jóvenes a

enfrentar adversidades y encontrar soluciones creativas a una diversidad de problemas. Para promover el desarrollo de estas habilidades, se plantean actividades de trabajo bajo escenarios que requieran cambiar la forma de pensar. En estos escenarios cambiantes, se le transmite a los y las estudiantes que existen situaciones que no pueden ser controladas, pero que, por medio de la creatividad, cambio de atención y refocalización podrán hacer frente a dichas situaciones de manera innovadora tanto dentro como fuera de clases. Por lo mismo, se sugiere que este tipo de actividades se realice en distintos contextos, para así incentivar la flexibilidad y capacidad de resiliencia.

- Para promover el aprendizaje significativo, es necesario promover lo que se conoce como “conflicto cognitivo”; este “conflicto” puede ser entendido como asombro frente a un evento o situación novedosa que genera interés, motivación, e incentiva a los y las estudiantes a continuar aprendiendo sobre el tema.

- Una de las principales estrategias y pilares en el trabajo de la educación socioemocional en el contexto educativo es la validación de emociones. Esto implica, por una parte, reconocer aquellas emociones experimentadas tanto por uno como por otros -conocido como “alfabetización emocional”

(Steiner, 2003)-, y a su vez acoger esa emoción junto con su significado sin juzgar, es un paso esencial para movilizar la autoconciencia, compasión y la prosocialidad. Esta es una dimensión básica del trabajo de emociones y se recomienda considerar al momento de diseñar e implementar actividades de educación socioemocional.

● Sobre los docentes

- Las mentorías realizadas por parte de profesionales capacitados que apoyen y acompañen a los y las docentes en la sala de clases es una estrategia útil a la hora de buscar potenciar las habilidades socioemocionales de los mismos docentes. Al considerar que son los docentes los modelos a seguir por los estudiantes y el rol que cumplen en la comunidad educativa, poder apoyarlos en el reconocimiento y validación de sus emociones, propiciar tratos de respeto, y otras prácticas es que se puede incentivar el cambio en la cultura y clima de cada escuela y centro educativo. Es por lo mismo que las prácticas reflexivas en docentes (dentro de las cuales encontramos mentoría, coaching y reflexión colaborativa entre pares, entre otras) permiten guiar el camino de introspección de los y las docentes, facilitando de este modo que estos últimos sean quienes marquen su propio desarrollo profesional.





© Monkey Business Images

- El vínculo entre docente y estudiante es la base para el desarrollo de la educación socioemocional, a través del cual se crea un espacio seguro y de respeto que permitirá el desarrollo de habilidades socioemocionales. Por esta razón, la promoción de espacios de escucha, instancias de resolución de conflicto y fortalecimiento de la comunicación efectiva, son elementos pertinentes para favorecer una comunidad docente sana y con sólidas competencias formativas en el ámbito socioemocional.

- La formación y capacitación docente en educación socioemocional es fundamental para la implementación de programas en la educación formal y no formal. Esta formación debe ser tanto a nivel de pregrado como a nivel de formación continua.

- Durante la formación docente y a lo largo de todo el ejercicio de su carrera, requiere estar en constante entrenamiento de habilidades socioemocionales que facilite estados de reflexión, introspección y conocimiento de los estados emocionales y sus implicancias en su quehacer, para así desarrollar competencias que permeen los vínculos estudiantiles y con el resto de la comunidad educativa.

- El bienestar docente es determinante para su desarrollo profesional y para generar contextos de bienestar en el

aula. Para esto, el docente requiere espacios de trabajo, estructura institucional y materiales que le permiten desarrollar su labor de forma óptima.

- El bienestar docente es determinante para su rendimiento profesional y para generar contextos de bienestar en el aula. Para esto, el docente requiere espacios de trabajo, estructura institucional y materiales que le permiten desarrollar su labor de forma óptima.

✦ Sobre la comunidad escolar

- Los adultos tienen el desafío de actuar como acompañantes de niños, niñas y jóvenes para guiar sus procesos de aprendizaje y desarrollo integral a nivel emocional, social, cognitivo y territorial. Para esto, el adulto debe intervenir desde una asistencia intencionada que propicie el desarrollo de estas aptitudes, pero dando el espacio para que los mismos niños y niñas exploren sus propios intereses.

- Las personas que componen la comunidad educativa presentan distintas resistencias y recelos, principalmente por el rol que cumplen en la misma comunidad. Frente a esto, se destaca la relación docente-familia como una de las que requiere de gran atención para favorecer espacios de educación socioemocional. Es importante que cada persona de la comunidad reconozca la identidad y rol que cumplen el resto

y ellos mismos en el espacio educativo. Mediante este reconocimiento inicial, se pueden inducir actividades y acciones que favorezcan la toma de perspectiva del otro, la valoración de su contribución a la comunidad, y la comunicación de incertidumbres y miedos. Es a partir de estas acciones que se puede favorecer el trabajo colaborativo entre los distintos actores de la comunidad, potenciando así un ambiente cálido afectivamente.

- Durante el proceso de la planificación de actividades centradas en el desarrollo de habilidades socioemocionales, se debe considerar el rol y participación de la comunidad dentro de estas. Cada persona puede aportar desde su rol distintas virtudes, y frente a espacios donde se busca potenciar el desarrollo socioemocional, la presencia de un otro quien pueda actuar como figura y espacio de contención y escucha, favorece, por un lado, la generación de lazos de empatía, al igual que la creación de redes de apoyo.
- Las comunidades de aprendizaje tienen la fortaleza de que, entre las personas involucradas, pueden darse instancias

de monitoreo, tutoría y, por lo mismo, se puede aprender del resto. Las comunidades de aprendizaje presentan la característica de potenciar la sensación de empoderamiento y sentido de pertenencia al grupo, en la medida que se incentiva la autorregulación y autonomía. Estas comunidades funcionan a partir de la lógica “bottom-up” o “abajo hacia arriba”, en donde son las mismas personas las que guían sus procesos de aprendizaje y de donde surgen propuestas educativas innovadoras.

- Cada persona tiene elementos, cualidades y virtudes que aportan a la comunidad, y por lo mismo los principios de diversidad, inclusión y equidad son fundamentales de considerar a la hora de hablar de aprendizaje socioemocional. Es a partir de las distintas experiencias, reconocimiento y validación de otros puntos de vista, que los y las estudiantes pueden integrar nuevos puntos de vista, y ser sensibles a las necesidades del resto de la comunidad.
- Las familias tienen un rol fundamental en el desarrollo socioemocional de niños, niñas y jóvenes, pues es en estos contextos donde aprenden pautas

conductuales, maneras de tratar con los demás y la validación de sus propias emociones. Por lo mismo, es relevante incorporar de manera activa a las familias en la educación socioemocional, donde sean capaces de reconocer qué conductas favorecen tratos prosociales, el impacto que tienen en la formación de sus niños y niñas, al igual que herramientas y estrategias para favorecer la continuidad del aprendizaje socioemocional tanto en la sala de clases como en las casas. Para esto, es importante que las comunidades educativas puedan plantearse las siguientes interrogantes: *¿Cómo se integra a la familia y se involucra en la sala de clases? ¿Cómo motivamos a los apoderados? Considerando todas las configuraciones de familias que existen.*

- Tanto estudiantes como docentes necesitan tener espacios donde puedan plantear de manera segura sus dudas e inquietudes relacionadas a la vida y sus proyecciones: Qué nos motiva, en qué soñamos, qué queremos para el futuro, son algunas de las preguntas y reflexiones que se deben promover en espacios de contención para así contactarse con la propia emocionalidad y con la del resto.



© Studio Romantic

c. Propuestas y Recomendaciones: Educación Intercultural

A continuación, abordaremos distintas recomendaciones según áreas de aplicación:

☰ Sobre la educación intercultural

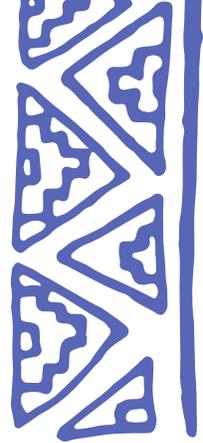
- Los modelos de aprendizaje basados en competencias presentan múltiples beneficios tanto para los y las estudiantes como para la comunidad que los rodea. Es por lo mismo que resulta una tarea fundamental poder abordar la educación intercultural desde una visión basada en el desarrollo de competencias que permitan a los distintos actores de la sociedad vivir en armonía; sostener competencias inclusivas, empáticas, reflexivas.
- La no discriminación hacia los pueblos originarios y visiones culturales es una tarea indispensable de la sociedad. Es así como se sugiere repensar los espacios de la propia cultura escolar, donde exista una convivencia exenta de discriminación, abierta a la inclusión, basada en la empatía, comunicación, reconocimiento y valoración de diferencias, que permitan relaciones basadas en respeto y equidad.
- Desarrollo articulado entre la educación intercultural, educación socioemocional y educación ambiental, para así aprovechar sus perspectivas y enriquecer el proceso de formación integral a los niños, niñas y adolescentes.
- La educación intercultural siempre enfrentará desafíos en contextos de

inequidad, donde los derechos pueden verse limitados por la sociedad. Debido a esta estrecha relación, todo programa, proyecto o actividad dirigida a la interculturalidad debe tener en consideración las condiciones socioeconómicas, materiales, históricas y culturales del grupo con el que se trabajará.

- La educación digital, que ha tomado protagonismo en el último tiempo, ha evidenciado las diferencias y dificultades de acceso tecnológico, siendo más restringido para ciertos sectores, con menores recursos y posibilidades, el intercambio y alcance al saber (contenidos, información, educación, etc...).

△ Sobre los territorios

- Los pueblos originarios cuentan con una vasta sabiduría sobre cómo vincularse con la tierra de manera respetuosa y armoniosa. Sus conocimientos y saberes comunitarios pueden ser considerados para la creación y aplicación de proyectos educativos que permitan salvaguardar la herencia cultural, significados y conocimientos epistemológicos.
- En particular, y frente a los muchos saberes de los cuales la comunidad educativa se puede beneficiar, los programas y lineamientos de educación intercultural debieran ser elementos



transversales en el sistema educativo, donde toda la sociedad pueda aprovechar esta dependiendo de las características territoriales y respectivo público educativo.

- Todo proyecto educativo debe tener una visión territorial, con el objetivo de reconocer aquellas necesidades presentes en el contexto, al igual que adoptar soluciones y formas de actuar que puedan también beneficiar a este. En este sentido, se plantea la necesidad de superar la mirada centralizada de la toma de decisiones, muchas veces basadas en cifras poco descriptivas, y en cambio escuchar a las localidades frente a sus necesidades, acciones y maneras de solucionar problemas.
- Vale decir que la educación intercultural no debe ser una asignatura o vista únicamente como contenidos curriculares, sino que puede ser aprovechada para trabajarse transversalmente en el proceso educativo. Mediante el reconocimiento de nuevas visiones, experiencias y sensibilización a distintas realidades y maneras de entender el mundo, es que la misma comunidad educativa puede beneficiarse de tratos basados en la empatía.

Sobre los docentes

- Para esto, y entendiendo los desafíos que acompañan el nuevo rol docente,

resulta una tarea indispensable otorgar mayor libertad pedagógica a los y las docentes, donde se pueda salir de la lógica evaluativa con altas consecuencias basada en indicadores estandarizados, y se pueda avanzar en realizar una contextualización de los contenidos al territorio, para así promover aprendizajes significativos a nivel del estudiantado y de la comunidad.

- En la definición y entendimiento de la educación del siglo XXI, los y las docentes ya no son sólo transmisores de conocimiento, sin embargo, esta visión continúa siendo reproducida en la formación inicial de las profesiones de educación. A raíz de esto, se presenta el desafío de reaprender el papel del docente como un tejedor, mediador, facilitador que conjuga saberes, con visión comunitaria, ambiental. Por tanto, se requiere trabajar hacia una mirada que empatee y comprenda al docente como un ser humano que también se encuentra en la construcción de conocimiento y en constante formación. Esto tiene como principal implicancia el cambio en metodologías que buscan responder preguntas a través de proyectos más que una instancia de transmisión de saberes.

- La formación de los docentes debe ser un proceso continuo, trascendiendo la formación de pregrado, para así ampliar la red de docentes y educadores con

miradas novedosas capaces de formar a los y las estudiantes y para enfrentar los desafíos del futuro. Esto implica superar la formación conductista del docente, y en cambio pasar hacia un enfoque intercultural que aproveche las cosmovisiones y sus potencialidades para los procesos formativos.

- El acompañamiento docente es una estrategia fundamental utilizada por las distintas naciones y poblaciones del mundo. Dentro de sus desafíos, se reconoce la necesidad de complementar la visión y enseñanza técnica de nuevos saberes, junto con el desarrollo de la educación socioemocional. De esta manera, y sin perder de vista las herramientas pedagógicas se puede modificar la manera de concebir el acompañamiento docente hacia una mirada integral, donde por medio de mentorías y apoyos socioemocionales se pueda promover una red docente que permita intercambiar conocimientos y actuar como fuente de contención. Este cambio de mirada, permite con-

trarrestar el desgaste docente, y tiene la potencialidad de que las prácticas desarrolladas en este pueden permear al ámbito laboral.

- El Estado es uno de los principales responsables en escuchar y atender a los y las docentes, no solo en materias de necesidades, sino también reconociendo sus ideas y visiones innovadoras a nivel educativo. Al ser quienes se encuentran en contacto directo con el estudiantado, su perspectiva puede aportar en la generación de programas, proyectos y cambios que lleven hacia la mejora de la sociedad. Es por esto que se releva la importancia de la escucha activa y espacios donde se puedan compartir saberes, dejando de lado la mirada fiscalizadora que históricamente ha acompañado a la acción estatal. Junto a esto, las políticas que sobre-reglamentan el ejercicio docente podrían ser revisadas con una mirada hacia modelos que potencien la capacidad de reflexión e innovación pedagógica frente a los tiempos actuales.



08

Palabras de cierre

La educación requiere un cambio de paradigma. Los cambios que atraviesa la humanidad nos obligan a repensar los fundamentos y conceptos más básicos en los que yace la educación. ¿Qué rol tienen los estudiantes? ¿Qué rol tienen los docentes? ¿Qué rol tiene la comunidad?

La educación del siglo XXI requiere que reformulemos la ecuación y transformemos su paradigma a uno integral, intercultural, volcándose a una visión sostenible, con una dimensión espiritual. Un nuevo paradigma implica una educación para el desarrollo de conciencia y un retorno hacia la naturaleza como la nueva (y vieja) sala de clases.

Una visión sostenible e integral implica necesariamente considerar la ecología como una ciencia guía, con un enfoque transdisciplinar que considere la complejidad de la realidad actual.

El nuevo rol docente busca potenciar y reconocer la relevancia de los diferentes actores de la comunidad escolar, otorgándole el espacio a los docentes para que sean percibidos como profesionales que se desarrollan, aprenden y reconfiguran su carrera en base a los desafíos del siglo XXI.

Los nuevos procesos de aprendizaje y enseñanza no deben recaer únicamente en los docentes, sino en personas de la comunidad, quienes adopten un rol

como agentes de cambio e influyan positivamente en la formación estudiantil a nivel valórico, social, cognitivo y territorial.

El desafío de plantearse una educación integral es el primer escalón para superar la visión que, hasta el día de hoy continúa estando presente en el sistema y contextos educativos, en donde estándares e indicadores se encuentran por sobre de la formación integral en ámbitos sociales, emocionales, espirituales, físicos, artísticos y en contacto con la naturaleza. Es por esto que la educación ambiental, educación socioemocional, y educación intercultural, adquieren un rol preponderante, donde por medio de sus particularidades y perspectivas, es que se podrá fortalecer la formación de un estudiante integral para el futuro.

La empatía y comportamiento pro social está correlacionado con actitudes pro-sociales con el medio ambiente. En este contexto, la educación socioemocional adquiere mayor relevancia, promoviendo tratos y vínculos de empatía no solo con las personas que componen a la comunidad, sino también los distintos seres vivos y elementos naturales que la componen.

Esta es la nueva educación que muchos soñamos. Esperamos que este documento pueda aportar a la educación del hoy y el mañana para construir un mundo mejor para todos.

Referencias Educación Integral

Albéniz Iturriaga, A., Fonseca Pedrero, E., & Lucas Molina, B. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su Implementación*. Universidad de La Rioja. Logroño: España.

Anderson, J. R., & Schunn, C. D. (2000). *Implications of the ACT-R learning theory: No magic bullets*. En R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology: Educational Design and Cognitive Science* (Vol. 5, págs. 1-33). London: Lawrence Erlbaum.

Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. *Investigación y Prospectiva de Educación UNESCO*.

Araiza, M.J, Pérez, T., Dörfer, C., Jardines, F. J., Castillo, R., & Vázquez, B. A. (2013). *Influencia en los estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de licenciatura en una universidad pública*. *Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIEUANL*

Aravena, F., Ramirez, J., & Escare, R. (2020). *Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde?*. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 45-65.

Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). *Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile*. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.

Banco Interamericano del Desarrollo. (2020). *Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a clases presenciales*. UNESCO; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Banco Mundial (2022). *Mi educación, nuestro futuro Un compromiso para recuperar y proteger el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/630c052747d568e54e0b7244f93adf7b7-0370012022/original/Declaracio-n-espan-ol.pdf>

Barrientos, P.(2018). *Modelo educativo y desafíos en la formación docente*. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 175-191.

Bauman, Z. (2005). *Education in Liquid Modernity*. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303-317. doi:10.1080/10714410500338873

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Castillo, M., & Gamboa, R. (2012). *La educación para la paz: Una respuesta a las demandas sociales*. *Diálogos Educativos*, 23(12), 117-133.

CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Chaverri Chaves, P. (2021). *La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 120-143.

da Silva Bernado, E. (2020). *Educación en tiempo integral: algunos desafíos para la gestión escolar*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 79-94.

Darling-Hammond, L., Hyle, M., & Garnder, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17357>

Dede, C. (2010). *Comparing frameworks for 21st century skills*. En J. Bellance, & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Durán Sanhueza, F. (2018). *La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas*. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 85-99.

Escobar, A. (2020). *Política pluriversal: lo real y lo posible en el pensamiento crítico y las luchas latinoamericanas contemporáneas*. *Tabula Rasa*, (36), 323-354.

Feo, R. (2011). *Una mirada estratégica a la formación docente de calidad*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 2-13.

Fourés, C., Fernandez, M. S., Chrestia, M., Birgin, J., Cutsaimanis, A., Peña, J., Kalko, L., Casella, V., & Berger, P. (2018). *La Práctica Docente en contextos de vulnerabilidad: Enseñar hoy en las escuelas públicas en Bariloche*. V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Ciencias de la Educación.

García, J.A. (2011). *Modelos Educativos Basados en Competencias: Importancia y Necesidades*. *Actualidades investigativas de la educación*, 11(3), 1-24.

Gorodokin, I. C. (2006). *La formación docente y su relación con la epistemología*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3752691>

Jara, C., Sández, M., & Cox, C. (2019). *Liderazgo Educativo y Formación Ciudadana: Visiones y Prácticas de Autores*. *Calidad en la Educación*, 51, 350-381.

López, G., & Guiamaro, Y. (2016). *El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas*. *Ixaya*. *Revista Universitaria de desarrollo social*, (10), 31-55.

Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). *Holistic Education: An Approach for 21 Century*. *International Education Studies*, 5(3). doi:10.5539/ies.v5n3p178

Marrero Peniche, G. (2019). *La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo*. *Revista Educación*, 43(2), 641-657.

Martínez, J. (2014). *Profesor o facilitador de aprendizaje*. Puerto Rico: Inter-Forum.

Meza, M. (2011). *El proyecto educativo integral comunitario: un instrumento para la promoción de la participación del docente*. *Investigación y Postgrado*, 26(1), 129-154.

Moreno, M. C. (2014). *La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo*. *Sophía: colección de Filosofía de la Educación*, (17), 193-209.

Mujica-Johnson, F. N. (2020). *Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social*. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472-485.

Muñoz, M. L., & Lucio-Villegas, E. (2021). *La metodología Design Thinking para la innovación y centrada en la persona*. In *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, 866-877.

Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). *El Covid-19 y las brechas educativas*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13.

Murray, T. (June de 2009). *What is the Integral in Integral Education? From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy*. *Integral Review*, 5(1).

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago.

Núñez Paula, I. (2019). *Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión socio-pedagógica*. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(19), 291-314.

O'Brien, L. (2009). *Learning outdoors: the Forest School approach*. *Education 3-13*, 37(1), 45-60.

Palazzoli, S. (1993). *El Mago sin Magia*. Buenos Aires: Paidós.

Paro, V. H., Ferretti, C. J., Vianna, C. P., & Souza, D. T. R. de. (1988). *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*. *Cadernos De Pesquisa*, (65), 11-20. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1192>

Paúl, F. (6 de diciembre, 2019). *Pruebas PISA: qué dicen de América Latina los malos resultados obtenidos por los países de la región*. *BBC News*, Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50685470>

Pérez Luna, E., Moya, N. A., & Colón, A. C. (2012). *Transdisciplinariedad y educación*. *Educere*, 17(56), 15-26.

Prieto, M. (2005). *La participación estudiantil, ¿Un camino hacia la emancipación?* *Theoria*, 14(1), 27-36.

Rao, H., Puranam, P., & Singh, J. (2020). *Does Design Thinking Training Really Increase Creativity? Results from an Experiment with Middle-School Students*.

Rawat, P. (2020). *Escúchate: Encuentra la paz en un mundo ruidoso*. Aguilar.

Rivero, J. (2017). *Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente*. *Educación en Contexto*, 3, 110-120.

Rychen, D., & Salganik, L. (Edits.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

Rodríguez, M. E. (2017). *Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad*. *Educación y humanismo*, 19(33), 425-440.

Rodríguez-Sosa, J., & Hernández-Sánchez, R. (2018). *Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza*. *Propósitos y representaciones*, 6(1), 507-541.

Silva, C. (2017). *Formación Integral para Facilitadores*. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidad y Artes, Bellas Artes*, 1(1), 35-50.

Seibold, J. R. (2000). *La calidad integral en educación: Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa*. *Revista Iberoamericana de educación*, (23), 215-231.

Serrat, O. (2010). *Desing Thinking*. International Publications.

Speicher, S. (2017). *Aprender a pensar y actuar como diseñadores*. En Fundación, S. M. (2018). *Desing for Change: Un movimiento educativo para cambiar el mundo*.

Treviño, R. (2016). *La transformación del maestro al facilitador: El reto del Siglo XXI*. *Vinculatégica*, 2(1), 2914-2931.

UNICEF. (2020). *La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje*. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educaci%C3%B3n-distancia-en-el-contexto-de-la>

UNICEF. (2021). *Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la COVID-19*. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/escuelas-168-millones-ninos-llevan-casi-ano-entero-cerradas-debido-covid19>

Urroz, A. (2018). *Diseño y desarrollo: la innovación responsable mediante el Desing Thinking*. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. *Ensayos*, 69,1-6.

Vare, P. (2020). *Forest school origins*. In *Learning, Environment and Sustainable Development* (pp. 105-107). Routledge.

Villamizar Cañaz, M. L. Á. (2021). *Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar*. *Educación* 45(2), 1-9.

Whitty, G., Power, S. y Halpin (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Ediciones Morata.

Zulaski, J. (2017). *A Complete Integral Education: Five Principal Aspects*. *Integral Review: A Transdisciplinary & Transcultural Journal for New Thought, Research, & Praxis*, 13(1), 20-29.

**Referencias
Educación
Socioemocional**

Alamos, P., & Williford, A. (2019). *Exploring Dyadic Teacher-Child Interactions, Emotional Security and Task Engagement in Preschool Children Displaying Externalizing Behaviors. Social Development.*

Albéniz Iturriaga, A., Fonseca Pedrero, E., & Lucas Molina, B. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su Implementación.* Universidad de la Rioja. Logroño: España.

Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). *Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. International Journal of Educational Development, 49, 279-290.*

Antúñez, Á., & Sánchez, A. (2015). *Inteligencia emocional y manejo de conflictos en docentes de Educación básica y Media general. Escenario Educativo, 1(1), 49-65.*

Araiza, M.J, Pérez, T., Dörfer, C., Jardines, F. J., Castillo, R., & Vázquez, B. A. (2013). *Influencia en los estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de licenciatura en una universidad pública. Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIEUANL*

Aravena, F., Ramirez, J., & Escare, R. (2020). *Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile:¿ Qué?¿ Con quiénes? y¿ Dónde?. Perspectiva Educativa, 59(2), 45-65.*

Banco Interamericano del Desarrollo. (2020). *Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a clases presenciales.* UNESCO; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Banco Mundial. (2022a). *Educación.* <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#1>

Banco Mundial. (2022b). *Mi educación, nuestro futuro Un compromiso para recuperar y proteger el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/630c052747d568e54e0b7244f93adfb7-0370012022/original/Declaracio-n-e-span-ol.pdf>*

Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J. M., & Miranda-Jaña, C. (2021). *Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. Revista Saberes Educativos, (6), 59-75.*

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., & Justiniano, B. (2009). *Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos: Estudios en Educación, 17, 21-43.*

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.*

CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Chaverri Chaves, P. (2021). *La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes. Actualidades Investigativas en Educación, 21(3), 120-143.*

Chao, C. (2018) *Educación socioemocional: la frontera educativa del siglo XXI. Educación Socioemocional, 72, 25-28.*

Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. & Lagos, J. I. (2015). *Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile*. *Psicoperspectivas*, 14(2): 72-83

De Pablos, Juan Manuel; Colás Bravo, Pilar; González, María Teresa (2011). *Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación*. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 59-81.

Escobar, A. (2020). *Política pluriversal: lo real y lo posible en el pensamiento crítico y las luchas latinoamericanas contemporáneas*. *Tabula Rasa*, (36), 323-354.

Escobar, M., & Rivera, L. (2021). *Rendición de cuentas y trabajo docente: O cómo fraguar una identidad docente mercantilista. Saberes y prácticas*. *Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1-22.

Epstein, J. (1992). *School and family partnerships*. Report n.º 3. Baltimore: Center on Families Communities, Schools and Children's Learning.

Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships*. United States: Westview press.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). *Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum*. *Developmental psychology*, 51(1), 44 - 51.

Fourés, C., Fernandez, M. S., Chrestia, M., Birgin, J., Cutsaimanis, A., Peña, J., Kalko, L., Casella, V., & Berger,

P. (2018). *La Práctica Docente en contextos de vulnerabilidad: Enseñar hoy en las escuelas públicas en Bariloche*. V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Ciencias de la Educación.

García Andrade, A. (2019). *Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia*. *Sociológica (México)*, 34(96), 39-71.

Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). *Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

López, G., & Guiamaro, Y. (2016). *El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas*. *Ixaya*. *Revista Universitaria de desarrollo social*, (10), 31-55.

López, G. C. H., Palacio, C. R., & Nieto, L. A. R. (2007). *Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña*. *El Agora usb*, 7(2), 233-240.

Marchant, T., Milicic, N., & Alamos, P. (2015). *Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3o a 7o Básico*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.

Marrero Peniche, G. (2019). *La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el*

ámbito educativo.

Revista Educación, 43(2), 641-657.

Martínez, J. (2014). *Profesor o facilitador de aprendizaje*. Puerto Rico: Inter-Forum.

Martínez Ramón, J. P. (2015). *Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(1), 1-9.

Márquez Cervantes, M. C. & Gaeta González, M. L. (2016). *La educación emocional y el trabajo de los padres de familia*. En: M. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez Linares, M. Molero Jurado, Á. M. Martínez, M^a del Mar Simón,

A. B. Barragán Martín (coords.). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar*, II. España. ASUNIVEP.

Martínez, S. D. (2010). *La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia*. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15.

Mejía Bustamante, C., & Urrea Henao, A. L. (2015). *La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar*. *Sophia*, 11(2), 223-236.

Milicic, N., & Alcalay, L. (2020). *Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente*. M. Corvera y G. Muñoz. *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, 53-62.

Morris, C. G., & Maisto, A. A. (1999). *Psychology: An introduction (10th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). *El Covid-19 y las brechas educativas*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13.

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington DC: The National Academies Press.

OECD. (2018). *Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

OCDE (2018b) *Marco de Competencia Global. Estudio PISA*.

Palazzoli, S (1993). *El Mago sin Magia*. Buenos Aires: Paidós.

Pérez Luna, E., Moya, N. A., & Colón, A. C. (2012). *Transdisciplinariedad y educación*. *Educere*, 17(56), 15-26. Prieto, M. (2005). *La participación estudiantil, ¿Un camino hacia la emancipación?* *Theoria*, 14(1), 27-36.

Rychen, D., & Salganik, L. (Edits.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

Sánchez Agostini, C., Daura, F. T., & Laudadio, J. (2019). *La comunidad escolar como medio para el desarrollo socio emocional de los alumnos. Un estudio de caso en la República Argentina*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 31-49.

Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Personhood Press.

Treviño, R. (2016). *La transformación del maestro al facilitador: El reto del Siglo XXI*. *Vinculatégica*, 2(1), 2914-2931.

Villamizar Cañaz, M. L. Á. (2021). *Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar*. *Educación* 45(2), 1-9.

Westera, W. (2001). *Competences in education: A confusion of tongues*. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 75–88.

Referencias Educación Intercultural

Abacioglu, C. S., Zee, M., Hanna, F., Soeterik, I. M., Fischer, A. H., & Volman, M. (2019). *Practice what you preach: The moderating role of teacher attitudes on the relationship between prejudice reduction and student engagement. Teaching and Teacher Education, 86*, 1-12.

Albéniz Iturriaga, A., Fonseca Pedrero, E., & Lucas Molina, B. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su Implementación. Universidad de La Rioja. Logroño: España.*

Araiza, M.J, Pérez, T., Dörfer, C., Jardines, F. J., Castillo, R., & Vázquez, B. A. (2013). *Influencia en los estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de licenciatura en una universidad pública. Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIEUANL*

Aravena, F., Ramirez, J., & Escare, K. (2020). *Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde?. Perspectiva Educativa, 59(2)*, 45-65.

Arroyo, M. J. (2013). *La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. Revista de educación inclusiva, 6(2)*, 144-159.

Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). *Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. International Journal of Educational Development, 49*, 279-290.

Banco Interamericano del Desarrollo. (2020). *Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a clases presenciales. UNESCO; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.*

Banco Mundial (2022). *Mi educación, nuestro futuro Un compromiso para recuperar y proteger el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/630c052747d568e54e0b7244f93adfb7-0370012022/original/Declaracio-n-espan-ol.pdf>*

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.*

Chaverri Chaves, P. (2021). *La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes. Actualidades Investigativas en Educación, 21(3)*, 120-143.

CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.*

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada.*

Dietz, G. (2017). *Interculturalidad: una aproximación antropológica. Perfiles educativos, 39(156)*, 192-207.

Escobar, A. (2020). *Política pluriversal: lo real y lo posible en el pensamiento crítico y las luchas latinoamericanas contemporáneas. Tabula Rasa, (36)*, 323-354.

Ferrão Candau, V. M. (2010). *Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(2)*, 333-342.

Fourés, C., Fernandez, M. S., Chrestia, M., Birgin, J., Cutsaimanis, A., Peña, J., Kalko, L., Casella, V., & Berger, P. (2018). *La Práctica Docente en contextos de vulnerabilidad: Enseñar hoy en las escuelas públicas en Bariloche*. V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Ciencias de la Educación.

García-Lago, V. (2002). *¿Educamos en prejuicios o educamos en valores?*. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (7), 4-16.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2016) *International Civic and Citizenship Education Study Technical Report (ICCS)*.

Lagos, C. (2015). *El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?* *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 52, núm. 1, pp. 84-94.

Leiva, J.J. (2011). *La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural*. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 43-56. <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.

Lissi, M. & Salinas, M. (2012). *Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión*. En I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad: Aportes desde la psicología educativa* (pp. 197-237). Santiago: Ediciones Universidad Católica.

López, G., & Guiamaro, Y. (2016). *El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas*. *Ixaya. Revista Universitaria de desarrollo social*, (10), 31-55.

Luna Figueroa, L., Bolomey Córdova, C., & Caniguan Velarde, N. (2017). *Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía*. *Sinéctica*, (50), 1-25.

Marrero Peniche, G. (2019). *La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo*. *Revista Educación*, 43(2), 641-657.

Martínez, J. (2014). *Profesor o facilitador de aprendizaje*. Puerto Rico: Inter-Forum.

Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). *El Covid-19 y las brechas educativas*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13.

Novaro, G. (2006). *Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos*. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 49-60.

Osuna Nevado, C. (2012) *En torno a la educación intercultural : una revisión crítica = Intercultural education : a critical review*. *Revista de Educación* (358), 2012, p.38-58.

Palazzolli, S. (1993). *El Mago sin Magia*. Buenos Aires: Paidós.

Peiró, S., & Merma, G. (2012). *La Interculturalidad en la Educación: Situación y Fundamentos de la educación intercultural basada en valores*. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 127-139. <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322127623008.pdf>

- Pérez Luna, E., Moya, N. A., & Colón, A. C. (2012). *Transdisciplinariedad y educación*. *Educere*, 17(56), 15-26.
- Portera, A. (2014). "Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy". *Intercultural Education*, vol. 25, N°2, pp. 157-174. Londres: T&F for the International Association for Intercultural Education (IAIE).
- Pozo, G. (2014). *¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche*. *Polis*, vol. 13, núm. 38, pp. 205-223.
- Prieto, M. (2005). *La participación estudiantil, ¿Un camino hacia la emancipación?* *Theoria*, 14(1), 27-36.
- Quintriqueo Millán, S., Morales Saavedra, S., Quilaqueo Rapimán, D., & Arias Ortega, K. (2016). *Interculturalidad para la formación inicial docente: desafíos para construir un diálogo intercultural*.
- Rico-Gómez, M. L., & Ponce Gea, A. I. (2022). *El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77-101.
- Rother, T. (2017). *Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y problemas de la educación intercultural bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (9), 71-84.
- Sanabria-León, G. (2016). *La educación intercultural en América Latina y el Caribe como medio para la inclusión en la escuela: estudio de caso en establecimientos educativos en la ciudad de Bogotá, Colombia*. JA Gómez (Comp.). *Educación, sociedad e interculturalidad: Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Solano, J. (2015). *Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente*. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). *Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis*. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Treviño, R. (2016). *La transformación del maestro al facilitador: El reto del Siglo XXI*. *Vinculatégica*, 2(1), 2914-2931.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, 24-28.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y Objetivos de Aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París: Francia.
- UNESCO. (2018). *Educación para la ciudadanía mundial: para un enfoque global*. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/educacion-ciudadania-mundial-enfoque-global>
- Vargas Manrique, P. J. (2016). *Una educación desde la otredad*. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228.

Villalta, M. A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605>

Villamizar Cañaz, M. L. Á. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Educación* 45(2), 1-9.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.