

En-redando caminos: hacia un sentipensar participativo entre imágenes y pantallas para vivir una escuela “otra”

Elia Fernández Díaz

eliamaria.fernandez@unican.es

Universidad de Cantabria

Corren tiempos convulsos en los que apremia acometer un desarrollo curricular competencial a contrarreloj, bajo un paraguas global no exento de volatilidad, incertidumbre y complejidad (Stein, 2021). Pero precisamente, en esta agitada coyuntura educativa de cambios urge reivindicar la emergencia de otras visiones del sistema-mundo desde la diversidad y la valoración de las diferentes formas de conocimiento y de construcción de la realidad. Apostar por prácticas de re-existencia que permitan avanzar en la construcción de una realidad educativa “otra” (Rivas, 2020). Trataremos a continuación de buscar la cabida de un quehacer docente disruptivo a propósito de la actual reforma de nuestro sistema educativo, reflexionando sobre sus luces y sombras para poder “poner atención a los huecos en la realidad, percibir desde múltiples ángulos, y situarnos en espacios de creatividad y posibilidad insurgentes” (Walsh, 2019) desde una visión tecnosocial glocal.

Desde diversos lugares se ha venido explicitando las posibilidades y limitaciones del actual marco curricular para poder lograr transformaciones comunitarias sostenibles (García-Gómez, 2021). A pesar de la incuestionable declaración de intenciones en materia de calidad, equidad, sostenibilidad y justicia social, la toma de decisiones curriculares continúa reflejando lo que Schwab denominara, allá por los años 60, como toda una “huida de la práctica”; una huida de la legitimación del espacio escolar y de quienes protagonizan las historias que allí acontecen como guionistas recreadores, capaces de entretejer los desafíos ecosociales utilizando múltiples lenguajes y dispositivos, re-buscando en el cajón de sastre curricular.

Incluso podríamos levemente ahondar en esta “crónica de una huida anunciada”, matizando que conocíamos ya el declive de todo intento reformista por idear un escenario para promover la investigación en torno al desarrollo del currículum políticamente impulsado (Montero, 2014). Y es que, por más que transitemos reformas educativas, la arquitectura curricular seguirá heredando lógicas alejadas de un tratamiento negociado: continuamos definiendo el currículum por sus elementos curriculares y empeñándonos en conseguir lo que actualmente se denomina una idónea “alineación” entre los mismos, esto es, entre competencias específicas, saberes básicos, criterios de evaluación y perfiles. En cierta medida, esa manida teorización y cristalización normativa del diseño del currículum en torno a sus elementos es la que continúa alimentando el engranaje de la maquinaria escolar, generando unos textos curriculares cortoplacistas que sitúan al profesorado como “programador” y en los que difícilmente puede reconocerse, dando cuenta de haber estado allí y posibilitando el análisis de la experiencia de transformación comunitariamente vivida (Suárez, 2017).

No obstante, lejos de querer imbuirnos de un sentimiento pesimista, utilizaremos la hipnosis con la que parece abrazarse el actual planteamiento curricular competencial para refrendar la reivindicación del papel del profesorado como intelectual que habrá de liderar, de forma contextualizada, no tanto la concreción de una declaración de intenciones externamente perfilada como las siembras de una ciudadanía que crece y re-existe, cuestionando formativamente su lugar en el mundo y soñando colectivamente a partir de las vivencias en los espacios intersubjetivos, sentipensantes (Orrego, 2014). Ataviados, pues, con los atuendos LOMLOE, trataremos de buscar los huecos para desenmascarar y reaccionar ante las inevitables realidades curriculares, vivencias híbridas y tendencias culturales que paralelamente mediatizarán nuestros propósitos si continuamos aferrándo-

nos a una mera alineación curricular del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar competentemente en esta sociedad digitalizada.

En nuestra apuesta por conseguir una alfabetización digital otra, capaz de hacer frente a la racionalidad lineal, progresiva y economicista, proponemos buscar alternativas contrahegemónicas mediante la recreación de oportunidades educativas en múltiples escenarios para forjar un conocimiento relacional de la realidad (Escobar 2014; Estermann, 2006). Un pensar situado capaz de huir de esos formatos clásicos de enseñanza centrados en la selección de contenidos y temáticas, para poder integrar las diferentes formas de conocer y los saberes que emergen de las interacciones tecnosociales, mediante una actuación comunitaria sostenible y equitativa, potenciando el cuidado digital (Pischetola, 2021).

Para ello, en vez de acometer un abordaje curricular como confección laboriosa de un puzle con una representación predefinida, planteamos trazar divergentemente un recorrido indagatorio con el objeto de movilizar distintos recursos cognitivos, así como diferentes lenguajes y formatos para dar respuesta a la multiplicidad de situaciones y formas de representación funcionales en la sociedad actual, situando en el epicentro la dimensión ecosocial (Herrero, 2021).

Esta subversión de dependencia vertical curricular garantizaría, en primer lugar, poder resignificar la proyección curricular en el centro educativo (Marre-ro, 2010). Con ello, el diseño (en la medida en que permite anticipar la toma de decisiones y por tanto imaginar e idear, explicitando una primera aproximación) lograría ser redefinido tras el análisis de la experiencia, huyendo de formatos curriculares atomizados (Conle, 2014). Abandonaríamos, de esta forma, los textos curriculares confeccionados a partir de una relación jerárquica y asimétrica entre los saberes, que acaban reforzando prácticas con espacios y tiempos de desigualdad entre los diferentes alfabetismos. En segundo lugar, conseguiríamos repensar la autonomía pedagógica para potenciar el desarrollo de proyectos curriculares de vida comunitaria conectando diferentes agentes y contextos educativos y sociales. Finalmente, nos permitiría optimizar el uso de la documentación narrativa de la experiencia escolar como versión compartida y compatible del texto curricular, como eslabón que permite conectar la intencionalidad y la práctica democráticamente, así como reconfigurar la trayectoria profesional docente (Ritcher, 2003).

Buscando en los huecos, colectivamente imaginando, podremos ir sembrando un currículum negociado, generando puentes entre lo global y lo local, redefiniendo los espacios y ambientes en el entorno escolar, así como posibilitando que el

entorno social, natural, digital... sea tomado e invada la realidad escolar para favorecer prácticas de valor que contribuyan al crecimiento personal y comunitario. Por un lado, el propio contexto escolar se apropia de la configuración de escenarios para procurar experiencias diversas. Por otro, se invade el territorio para hacer del entorno rural y urbano una fuente de aprendizajes; la cultura experiencial coexiste con la escolar procurándole una mayor contextualización, favoreciendo un aprendizaje glocalmente situado, tornando las aulas en espacios abiertos, compartidos y transformables (Martínez Bonafé, 2022).

La envergadura de los retos planteados sugiere procesos formativos no compatibles con recetas descontextualizadas y fragmentadas que supongan una mera actualización de referentes conceptuales y metodológicos sin apoyatura experiencial. Necesitamos apostar por la generación de espacios colectivos que garanticen un aprendizaje real, situado, poliédrico e interconectado, vehiculados por la indagación colaborativa (Ellsworth, 2005; Bolívar, 2022). Junto a la necesidad de diversificar los contextos, agentes y herramientas hemos de posibilitar el flujo de significados poniendo en diálogo las vivencias grupales e historias personales con las situaciones de aprendizaje que paralelamente se desarrollan en el entorno tecnosocial, prestando especial atención a la influencia de los objetos, las infraestructuras, las tecnologías y los lenguajes que sostienen situaciones de injusticia y desigualdad (Gutiérrez-Cabello y Aberasturi-Apraiz, 2019).

En definitiva, se trata de considerar las imágenes y pantallas como mediadores que arbitren el desarrollo de experiencias formativas para promover una auténtica democratización curricular, recreando de forma compartida las hendiduras a través de las que logramos re-vivir desde el cuidado y el crecimiento mutuo e ideando un nuevo sentido de pertenencia comunitaria en-redando caminos mediante afectos, conocimiento y acción (Sancho y Hernández, 2019).

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2022). Del currículo prescrito al currículo escolar. En Moya, J. y Luen-go, F. (coords.). *LOMLOE: de la norma al aula*. Grupo Anaya.
- Conle, C. (2014). Anatomía del currículum escolar, en J. I. Rivas, A. Leite y E. Prados (coords), *La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Aljibe.

- Durán, D. (2019). Aprenentatge docent entre iguals: mestres i escoles que aprenen uns dels altres. *Àmbits*, 50, 47-58.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Escobar, A. (2016). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: ediciones UNAULA.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: ISEAT.
- García-Gómez, R. J. (2021). *Por otra política Educativa*. Foro de Sevilla. <https://porotrapoliticaeducativa.org/>
- Gutiérrez-Cabello, A. y Aberasturi-Apr aiz, E. (2019). Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en educación infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 93-114.
- Herrero, Y. (2021). *Los cinco elementos: una cartilla de alfabetización ecológica*. Arcadia.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-224). Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J.M. (2020). Ausencias relevantes en la teoría del currículum. *Investigación en la escuela*, 100, 1-9.
- Montero, A. (2014). Dilemas en el currículo. Concepto, elementos y responsabilidades. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 22(2), 13-16
- Orrego, I. A. (2014). Educación para el desarrollo en zapatos latinoamericanos: apuestas epistémicas. En C. Juliao (Ed.), *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación* (pp. 180-256) Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Pischetola, M. (2021). Re-imagining Digital Technology in Education through Critical and Neo-materialist Insights. *Digital Education Review*, 40, 154-171.
- Ritcher, A. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. En A. Lieberman y L. Miller (coords), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Barcelona: Octaedro

- Rivas, J. I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22.
- Sancho, J. y Hernández, F. (2019). Ser docente para un proyecto de vida en común. En J. Manso y J. Moya (coords.), *Profesión y Profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 179-189). ANELE-REDE.
- Stein, S. (2021). Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world. *Globalisation, Societies and Education*, 19, 482-495.
- Suárez, D. H. (2017). The narrative documentation of pedagogical experiences and the democratization of professional development and schooling in Argentina. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5, núm. 30, 474-487.
- Walsh, C. (2019). De-Humanities and De-Humanizations: Decolonial Reflections on Knowledge and Higher Education in the Present Times. *Korean Studies Quarterly*, Spring 2019.