

Metodologías del aprendizaje: ¿nuevas o recicladas?

Daniel Gustavo Llanos Erazo

Universidad Politécnica Salesiana, Carrera de Educación Básica
dllanos@ups.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7206-5052>

Jessica Jazmín Rivadeneira Peñafiel

Universidad Politécnica Salesiana, Carrera de Educación Básica
jrivadeneira@ups.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8441-2034>

Introducción

En una aproximación muy breve a un grupo de educadores,¹ encontramos que en el ejercicio de la docencia existen, de forma constante, preguntas acerca de las metodologías de enseñanza. Al parecer, a los docentes nos interroga y a la vez nos preocupa —de forma válida por supuesto— el cómo enseñar, qué hacer durante el desarrollo de las clases y surge el cuestionamiento: ¿los niños y jóvenes están aprendiendo con mi *forma* de enseñar? Estas interrogantes superan la experiencia de cada docente, es decir, no importa si es un docente que está iniciando su labor o si tiene una trayectoria más dilatada.

Ciertamente, el grupo de docentes que posee más experiencia da cuenta de una preocupación adicional, es decir, se preocupa por la comprensión que los estudiantes desarrollan. A saber, que las metodologías que varios de ellos emplean se enmarcan en propuestas consideradas tradicionales² y un escaso uso de tecnologías, según lo relatan en los diálogos mantenidos. En ese sentido, la interrogante que se inscribe en los docentes con más trayectoria se enfila en cómo utilizar las tecnologías en el ejer-

1 A lo largo del texto, para facilitar la lectura, se usará el genérico masculino en todos los casos para referirnos a hombres, mujeres e identidades y diversidades sexuales.

2 De acuerdo a los diálogos realizados con docentes, “lo tradicional” se entiende como una labor que deja por fuera el uso de las tecnologías y centra la actividad de la enseñanza en un estilo de clase magistral. Algo que, por cierto, para nada es erróneo. Esta discusión la retomamos en páginas posteriores.

cicio de la docencia. Asunto que en el grupo de los nuevos docentes no es de mayor preocupación, porque la incógnita que circula en estos profesionales de la educación tiene que ver con las actividades, recursos y acciones que realizan en perspectiva de la “adquisición” de conocimientos. En suma, en los dos grupos de docentes, la metodología es un tema que inquieta.

De igual forma, debemos tener claro que, en los debates educativos, talleres y actividades de capacitación, las preguntas por las metodologías ocupan un lugar central en las interacciones entre educadores, más aún a partir del inicio de la pandemia en 2020.³ Para nadie es extraño que el cambio de modalidad de estudios que sufrió el sistema educativo a nivel mundial provocó un repensar y un reacomodo de las didácticas y metodologías que se estaban aplicando en un mundo tecnologizado. Algo que, en el ejercicio de la docencia presencial, se concentraba en el manejo de láminas y proyecciones de imágenes y videos, un asunto que, con la entrada de una educación mediada por las tecnologías, tuvo que transformarse. Así, se dio paso a “nuevas metodologías” y la aplicación de “nuevos métodos” de enseñanza, que por cierto se los instaló con el membrete de “innovadores”, pero en rigor, ¿son nuevos métodos y nuevas metodologías?, ¿o son métodos y metodologías que ya se encontraban planteados desde las teorías de la “escuela activa”?

En el presente escrito nos proponemos abordar estas interrogantes con el propósito de valorar las metodologías de enseñanza que se han construido a lo largo del tiempo y que, sin duda, han jugado un papel importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de varias generaciones. De igual forma, procuramos plantear el debate acerca de las finalidades y alcances de los procesos pedagógicos en los niveles educativos, a saber, que las metodologías son fundamentales en todo proceso educativo, pero también es importante considerar el desarrollo de las “capacidades intelectuales o cognitivas”⁴ de los sujetos que aprenden. Asunto que, a nuestro entender, actualmente es una tarea inconclusa en algunos niveles educativos, sobre todo porque la centralidad del proceso presta mayor atención al desarrollo de competencias.⁵ En ese sentido, todos los

3 En los primeros meses de la pandemia, los talleres y *webinars* que mayor oferta tuvieron eran aquellos que ofrecían metodologías de enseñanza como: el aula invertida y el ABP. Las metodologías innovadoras se convirtieron en temas de interés en diferentes grupos de educadores (cf. CEC-EPN, s. f.; UTPL, 2020).

4 En este escrito entendemos las capacidades intelectuales o cognitivas como un conjunto de procesos mentales que permiten a los seres humanos resolver problemáticas de la vida cotidiana. Entre las principales capacidades se encuentran la memoria, la atención y el lenguaje, siendo este último un elemento vital en el proceso educativo (Capilla, 2016).

5 Entendiendo a las competencias como aquellas habilidades específicas que permiten un “saber hacer” y la ejecución de una tarea en particular.

esfuerzos didácticos, metodológicos y pedagógicos apuntan a este objetivo, dejando por fuera el desarrollo de capacidades y la generación de conocimientos.

Una breve historia

Para abordar las metodologías de enseñanza es importante referirnos a la didáctica, categoría y ciencia que debe ser precisada para que no existan confusiones o equívocos posteriores. Partamos de la etimología de la palabra didáctica, la cual proviene del griego *didaskhein* que significa enseñar, instruir, explicar, hacer, saber, demostrar (Casasola, 2020). Este significado griego de la didáctica se conserva hasta nuestros días, por ello, su fuente primaria tiene que ver con el enseñar, instruir y explicar, tarea que se desarrolla en los procesos educativos.

Si bien la noción de didáctica se remonta a la Grecia antigua, su uso y presencia surgen en el año 1629, cuando aparece en el libro *Principales aforismos didácticos* del educador alemán Wolfgang Ratke (Casasola, 2020). Empero de ello, la consagración de la noción de didáctica se consolida en ese mismo siglo cuando Juan Amos Comenio publica su obra *La didáctica magna*, trabajo que permitió cimentar las bases de las posteriores ideas pedagógicas que plantean una revisión de las metodologías de la enseñanza, cuestionando los métodos de la pedagogía tradicional y abriendo debates que más tarde devendrán en la llamada “escuela nueva” o “escuela activa”.

Es preciso mencionar que los aportes que el pedagogo Comenio realizó al campo educativo, se fundamentaron en el pensamiento de varios teólogos, filósofos y pensadores contemporáneos a él. Por tanto, es relevante entender que la concepción acerca de la educación que tuvo el pedagogo se enmarcó en la idea de que la sociedad se puede mejorar a través del medio que representa la educación (Vives, 1999). Afirmación que permitió que Comenio desarrollara estrategias encaminadas a buscar una sociedad educada pero no únicamente en contenidos, sino que tenga reflexiones éticas; asunto que, según el pedagogo, fortalecería los principios de una sociedad más justa.

De igual forma, la influencia de Martín Lutero en la obra y pensamiento de Comenio fue significativa, a partir del criterio que la educación debía estar disponible para todos independientemente de su origen social o económico (González y Méndez, 2024). Esta idea luterana se constituyó en el asidero para que Comenio considere que la educación es un acto colectivo y de principio universal y, por lo tanto, se debe promover que toda la población joven asista a las escuelas.

Dos filósofos que aportaron de forma importante a los escritos de Comenio fueron John Locke y René Descartes, autores que, a través de su reflexión acerca de

la importancia de la experiencia en el proceso educativo y la duda metódica como una acción que conduce a la generación del conocimiento, motivaron al pedagogo a cuestionar las formas de enseñanza. Es decir, la validez de la experiencia sumada a la observación y constante reflexión a través de preguntas se constituyeron en actividades que siempre deben estar presentes en la enseñanza. Por supuesto, estos aportes de Comenio sustentados en filósofos y teólogos, toman otras geometrías a partir del siglo XIX cuando autores como John Dewey reflexionan el proceso educativo y las metodologías de enseñanza.

Si bien Comenio aportó a la reflexión de una escuela activa, no podemos pasar por alto al filósofo Juan Jacobo Rousseau, quien en el siglo XVIII propone una comprensión diferente de la noción del niño, joven y adulto en su obra *Emilio*. Es justamente en este texto que el filósofo afirma acerca de la infancia, al decir que esta no es en modo alguno una simple vía de acceso o de preparación para la vida adulta, sino que es un estado indispensable —es el estado de la naturaleza, considerado perfecto— con un valor en sí con su propio fin (Narváz, 2006).

Los aportes de Rousseau acerca de la comprensión de lo que significa la educación y la función de la Escuela como institución inspiró a pedagogos como Juan Enrique Pestalozzi, pedagogo de origen suizo que se declaraba contrario a la educación libresca. El pedagogo en cuestión afirmaba que la experiencia es el eje fundamental de todo proceso de aprendizaje, evidentemente, una experiencia que el sujeto aprendiente debía vivirla de forma natural.

Asimismo, Federico Froebel, educador de origen alemán, también fue seguidor de los presupuestos rousseauianos. Él concebía que el niño desarrollaba aprendizajes en contextos de entretenimiento y con actividades lúdicas, siendo así el propulsor del primer jardín de infantes denominado Kindergarten: un espacio educativo donde los niños deben desarrollar y potenciar sus capacidades a través del juego. Froebel consideraba que el aprendizaje se fortalece en contextos de libertad. En suma, la antesala del pensamiento de la escuela nueva se encuentra establecida por aportes provenientes de pensadores de los siglos XVII y XVIII. A continuación, se desarrolla un breve recorrido de lo que significó la escuela activa para el proceso educativo de las actuales generaciones.

La escuela activa

La corriente pedagógica denominada escuela activa tiene su origen en principios filosóficos provenientes del siglo XV (García, 2009). Entre los principales presupuestos que la corriente propone es la importancia del aprendizaje como un acto natural del sujeto; por lo tanto, la centralidad del sujeto que aprende es la clave fundamental de

todo proceso educativo en la escuela activa. Un segundo elemento, pero no menos importante, tiene que ver con los aspectos y elementos contextuales que rodean el proceso de aprendizaje, los cuales deben ser motivadores y estimulantes para propiciar el desarrollo del aprendiente.

En lo referente al contexto, es importante recordar que, desde los principios de la escuela activa, el compartir espacios de aprendizaje con otros sujetos fomenta la capacidad de socialización y, con ello, la posibilidad de generación de preguntas. Por eso, desde la perspectiva de Dewey, la reforma educativa era entendida como una empresa colectiva y no una tarea individual (Ruiz, 2013). Indudablemente, la apuesta de Dewey además de propiciar la acción educativa de forma colaborativa también apuntaba a la responsabilidad social que tiene la acción política para la educación y, de forma recíproca, la educación en la formación de ciudadanos que aporten en la sociedad.

Si bien Dewey pensó a la educación como un acto social, debemos recordar que, desde el siglo XIX, Karl Marx apoyaba la idea de la enseñanza activa, al decir que todo sujeto debe trabajar de forma manual, pero también de manera cognitiva (García, 2009). Dicha afirmación nos conduce a deducir la importancia de la diada trabajo (acción manual) y cerebro (acción reflexiva e intelectual).

Es claro que Marx entendía el trabajo de forma diferente a la del pedagogo Dewey, sin embargo, la similitud de su concepción se centra cuando el filósofo en 1869 afirmaría que es necesario, en primer lugar, efectivizar un cambio de las condiciones sociales de forma coherente y, además, se requiere de un sistema educativo pertinente y crítico que favorezca el cambio de las condiciones sociales (García, 2009).

Queda, entonces, demostrado que los dos autores consideran que la educación, al ser un acto social, conduce de forma directa a una transformación social. Por supuesto, la transformación no es un acto automático, debe ser intencionado y como afirmaba Dewey (1998):

Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en el que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos -una inteligencia común- una semejanza mental. (pp. 15-16)

En suma, para que la transformación social se operativice es fundamental que la sociedad decante sus intereses y, a partir de ello, la Escuela como institución social, transmitirá los intereses y objetivos de la población adulta a la generación más joven. De ese modo, se garantiza la permanencia y subsistencia de las sociedades.

Ahora bien, el elemento central de la transmisión entre generaciones es la comunicación, acción que, según Dewey, debe ser constante y activa, porque no solo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa (Dewey, 1998). Con lo afirmado en estas líneas podemos inferir que Dewey propone una estrategia clara a implementarse en el proceso educativo; nos referimos a la comunicación como una acción pedagógica que, además de rescatar los intereses y objetivos de la generación adulta, propicia la construcción de un sujeto ciudadano que reflexiona e interroga la realidad y su contexto.

Otro elemento que emerge con fortaleza en la propuesta de Dewey tiene que ver con el acto de compartir con otros sujetos, es decir, la apuesta educativa prefigura ampliar las redes de contacto y diálogos constantes entre los actores educativos. Según el pedagogo, el compartir favorece a la construcción de toda organización social y, por tanto, toda organización que comparte se constituye en una forma educativa. En ese sentido, la vida social no solo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa (Dewey, 1998).

Como se puede apreciar, la escuela activa se fundamentó en principios que provienen de la filosofía y de la teología, todo ello como una respuesta a los métodos de enseñanza tradicionales que se aplicaban en los diferentes contextos educativos. Así, el desarrollo de esta corriente pedagógica también tuvo sus fases o etapas, las cuales reseñamos de forma sucinta a continuación. Siguiendo lo planteado por García (2009), el proceso histórico de la escuela activa tuvo su inicio en 1859, cuando los aportes de Reddie,⁶ Ferrière⁷ y otros destacados pedagogos sentaron las bases de lo que en años posteriores será la escuela activa.

Una segunda etapa corresponde al planteamiento ideológico de la escuela activa bajo los principios del instrumentalismo de John Dewey y el pragmatismo de William James. Dewey prefería hablar de instrumentalismo antes que pragmatismo porque en palabras de García (2020) debemos asumir con seriedad el empirismo y para ello se requiere disponer de un método —que instrumente la acción educativa— adecuado para poder incorporar información necesaria que permita conocer el mundo.

6 Cecil Reddie fue un reformador educativo, importante en el desarrollo de la educación progresista en Inglaterra. Entre sus principales aportes está el generar un sistema educativo basado en la relación sujetos-naturaleza. Planteaba que la experiencia aportaba al desarrollo de los niños y es considerado el padre de la “escuela progresista”.

7 Adolphe Ferrière, pedagogo de origen suizo, estuvo comprometido con las reformas educativas que hagan frente a las prácticas de la Escuela tradicional. Fundó en Ginebra de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, en 1899, desde donde realizó una fecunda labor de difusión del movimiento.

En suma, se expresa la necesidad de trabajar a partir del análisis de los problemas reales existentes, es decir, Dewey valoraba la identificación de los hechos que acontecían en la vida de los sujetos para analizarlos e interaccionarlos con la teoría y la práctica. Al mismo tiempo, consideraba que una escuela debería constituirse en una comunidad cooperativa mientras desarrolla las capacidades de cada sujeto, capacidades que de alguna manera deben satisfacer al propio individuo.

Por otro lado, William James afirmaba que las ideas no tendrían valor o, para ser precisos, sentido, si no tuvieran alguna importancia para nuestras vidas. Con esta afirmación James nos conduce a la comprensión de que todas las ideas que existen tienen una relación directa con la experiencia vivida y, por tanto, son aplicables y utilizadas en la vida cotidiana. A partir de las dos concepciones, se instituyen los principios orientadores del modelo de escuela activa, a saber, que la importancia del contexto, la experiencia del sujeto y el trabajo cooperativo son los pilares que sostienen la acción educativa.

Durante las dos primeras décadas del siglo XX, las ideas de la escuela activa irradiaron sus presupuestos en diferentes espacios educativos, las transformaciones en las metodologías de enseñanza no se hicieron esperar y, en ese escenario, surge en Alemania una propuesta que fue denominada “escuela del trabajo”. Georg Kerschensteiner fue el pedagogo fundador de esta iniciativa, la cual procuraba que:

Mediante la organización de la escuela en comunidades de trabajo, los alumnos desarrollen el carácter cívico, en el cual es indispensable el valor moral, la buena voluntad desinteresada, y el sentimiento de responsabilidad, con la pretensión final de formar ciudadanos útiles al Estado que contribuyan a su orden y mantenimiento, mediante la realización de un trabajo realizado del mejor modo posible por el trabajo mismo y en beneficio de la comunidad. Por lo tanto, para Kerschensteiner la idea de la Escuela del Trabajo no es una idea que surja a partir de una preocupación económica o intelectual, sino a partir de una preocupación ética. (Valbuena, 2018, p. 74)

A partir de la cita, se rescata que es importante realizar una puntualización en aras de una mejor comprensión. La escuela activa propone métodos que deben utilizarse en la enseñanza y la escuela del trabajo, se plantea un modo de organización escolar; sin embargo, a partir de los años 1920, la escuela del trabajo se presenta de manera convergente con la escuela activa, llegando a identificarse ambos conceptos como el mismo, utilizándose uno u otro término indistintamente (Valbuena, 2018).

Los años transcurren y surgen autores que aportaron a los métodos inicialmente propuestos por la corriente de la escuela activa. El caso puntual es el de la italiana María Montessori, educadora que desarrolló su trabajo con niños. Los principios que sustentan el método montessoriano son cuatro.

El primero es el respeto a la autonomía del niño acompañado siempre de una libertad e iniciativa personal. La pedagoga italiana concebía que todo niño cuenta con creatividad que debe ser estimulada por parte de los educadores.

El segundo principio es la autodisciplina que cada niño debe tener, Montessori afirmaba que cada sujeto en el marco de la autonomía puede autorregularse y, por tanto, la autodisciplina se puede efectivizar.

El tercer principio tiene que ver con el ejercicio constante de exploración y búsqueda de conocimiento. Todo ser humano desde que es niño explora, curioso con el propósito de reconocer y conocer el mundo en el que habita, esta característica de la naturaleza humana debe ser estimulada desde tempranas edades con la finalidad de motivar el aprendizaje a través de la exploración.

El último principio es la adquisición básica de los grandes aprendizajes y conocimientos. La pedagoga afirma que el aprendizaje por exploración es importante en la vida de los seres humanos, pero enfatiza que este aprendizaje será significativo o trascenderá en la medida que el sujeto desarrolle seguridad y confianza en sí mismo. Por ello, el rol del adulto-educador es fundamental, porque es justamente el encargado de proporcionar estímulos para aprender y desarrollar la autoconfianza (Sanchidrián Blanco, 2023).

Otro de los referentes importantes de la escuela activa fue Ovidio Decroly, pedagogo de origen belga que realizó estudios en medicina y psicología, esto le permitió tener una mirada multidisciplinar frente al proceso educativo. Entre su principal postulado se encuentra la centralidad de sujeto que aprende, que sería el estudiante el protagonista de su propio aprendizaje y no el docente (Narváez, 2006).

Otro aporte desarrollado por Decroly tiene que ver con la forma de concebir la enseñanza, pues esta debe tener un principio de globalización, es decir, el niño no tiene un conocimiento detallado de la realidad, sino que la percibe en forma global (Narváez, 2006). A partir de este principio la apuesta educativa de Decroly sugiere que los docentes deben organizar la enseñanza con actividades articuladas a los intereses y necesidades de los educandos para luego plantearles como aprendizajes significativos para que los educandos encuentren la utilidad de lo aprendido.

Finalmente, en este breve recorrido de algunos autores que fortalecieron y aportaron en la construcción de la corriente denominada Escuela Activa nos encontramos con William Heard Kilpatrick, filósofo estadounidense que acuñó el método de proyectos, él consideraba que el aprendizaje debía producirse fuera de la escuela y para ello los educandos debían identificar problemáticas reales de su comunidad. El

aprendizaje debe ser activo y nutrirse de la experiencia y de la reflexión crítica de los hechos que ocurren en el contexto del educando. Las responsabilidades del educador se encaminan a propiciar curiosidad en sus estudiantes, pero sobre todo a preocuparse por los acontecimientos y problemáticas del contexto, si los estudiantes son conscientes de la realidad, serán capaces de generar soluciones de forma creativa.

Los métodos actuales

Luego de una revisión sucinta podemos identificar que la escuela activa aportó en el desarrollo de métodos y metodologías para la enseñanza. La valoración del sujeto que aprende y su centralidad en todo proceso constituye en un primer aporte de esta corriente pedagógica. Por supuesto que también existen aportes similares que provienen del constructivismo; sin embargo, en el presente escrito no hemos referido nada de esta corriente pedagógica, no porque sea menos importante, al contrario, el constructivismo goza de un prestigio y de una vigencia que se refleja en la cantidad de material bibliográfico producido y, por tanto, enfilamos el esfuerzo en rescatar algunos pedagogos que aportaron a la reflexión metodológica actual.

La importancia del ambiente de aprendizaje es un segundo elemento a considerar, pero cuando nos referimos al ambiente no centramos la atención únicamente en los espacios áulicos, sino que por el contrario también se considera el contexto de los educandos. En ese sentido, se define al ambiente de aprendizaje como un “sistema integrado por un conjunto de elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes favorecedoras de aprendizaje” (García Chato, 2014, p. 71). En esa línea, la escuela activa propone que los niños y jóvenes identifiquen su realidad social y comunitaria, con este acto de conciencia social serán capaces de poner en acción su creatividad para generar conocimientos y alternativas de cambio.

Es claro que la creatividad atributo “natural” de los seres humanos se potencia en espacios adecuados. Según los postulados de la escuela activa, la libertad y la experimentación son elementos que deben estar presentes en los procesos de enseñanza. Adicional a ello, es importante rescatar que, desde la misma escuela activa, la reflexión y la criticidad siempre estarán presentes en el espacio educativo. Ciertamente, la base de la reflexión y criticidad es la capacidad de formular preguntas por parte de los educandos. En ese sentido, los educadores somos los llamados a potenciar y no inhibir la curiosidad, experimentación y exploración que nos caracteriza como especie. Estas características se potencian en ambientes de libertad, seguridad y de confianza, elementos que también son parte del proceso educativo promulgado por la escuela activa.

Ahora bien, como se puede apreciar, la escuela activa propició desde el siglo XIX un conjunto de métodos y metodologías que han sido probados en diferentes contextos sociales y culturales, así como en diferentes grupos poblacionales, lo que ha permitido establecer parámetros de aplicación de los métodos. Queda claro que la propuesta educativa de la corriente pedagógica de la escuela activa se basa en potenciar las capacidades intelectuales y cognitivas que cada sujeto tiene, pero sobre todo procura trabajar en los aspectos emocionales de los individuos con la finalidad de desarrollar conciencia de sí pero también procurando ser parte de un proceso educativo social. Es decir, se apunta a mejorar las condiciones individuales de los educandos y, a su vez, que ellos sean parte de la solución colectiva de su contexto.

En la actualidad, en pleno siglo XXI, nos encontramos con un conjunto de propuestas metodológicas que rescatan o quizá “reciclan” los métodos de la escuela activa. Es así que en todo espacio de formación y actualización docente encontramos ofertas de aprendizaje basado en proyectos o en problemas (ABP), metodologías que ya fueron sugeridas y empleadas por Dewey y William Heard Kilpatrick.

De la misma forma, se apuesta por aprendizajes colaborativos o cooperativos que fueron puestos en marcha a través de la escuela del trabajo, es decir, las metodologías que en la actualidad se promocionan como innovadoras, en realidad corresponden a insumos provenientes de la corriente pedagógica escuela activa. En rigor, esto garantizaría un aprendizaje probo y que supera las prácticas educativas anquilosadas en un modelo tradicional, no obstante, lo que encontramos es que todos estos métodos y metodologías no cumplen la finalidad con la que fueron pensadas. Por ejemplo, cuando hablamos de ABP, los docentes son quienes sugieren los problemas,⁸ coartando la capacidad del alumnado de identificación de problemas sociales reales de su comunidad. De igual forma, esta práctica de encaminar y sugerir problemas reprime la identificación de los intereses que los jóvenes tienen yendo a contramano con los principios de la escuela activa.

Otro elemento que quizás conviene cuestionar, es la idea del trabajo colaborativo, si bien se enuncia de forma reiterada que los trabajos apuntan a la construcción de conocimientos colectivos, lo cierto es que el modelo educativo actual obedece a principios que fortalecen la individualización y la competencia dentro del proceso educativo, y en algunos casos incluso se consolidan procesos de exclusión entre pares

8 En diálogos mantenidos con docentes de educación media y superior, nos han comentado que lo habitual en los salones de clase es sugerir problemáticas, casi siempre asociadas a los contenidos a ser tratados en las asignaturas. Estas problemáticas se traducen en buscar alternativas o soluciones que resuelvan los problemas a tratar. El desarrollo de estos trabajos se realiza a través de un formato de proyectos integradores, es decir, fortalecimiento de una perspectiva interdisciplinar.

(Rivadeneira Peñafiel y Llanos, 2021). Entonces, la retórica de trabajar de forma colaborativa se estaciona en una narrativa que no se compadece con la realidad; pero no todo es negativo, también encontramos experiencias educativas en las que los procesos de ABP se ejecutan de forma precisa y respetando los intereses de los educandos.⁹

Las tecnologías y los métodos “emergentes”

Como ya se mencionó, en el contexto educativo actual se utiliza y aplica una gran diversidad de metodologías, varias de ellas, en el último lustro, fueron trasladadas a las aplicaciones y plataformas que ofrecen “nuevas” y “novedosas” alternativas didácticas. Sin embargo, es preciso mencionar que los métodos que se ofertan como “emergentes” y “alternativos”, en rigor, son aquellos propuestos y empleados por la corriente pedagógica de la escuela activa.

Enfatizamos la importancia del reconocimiento del origen de los métodos que se aplican ahora en los espacios educativos porque consideramos que es fundamental no perder las intencionalidades pedagógicas de una corriente que propuso una ruptura en el proceso de la enseñanza signado por prácticas tradicionales que, si bien se mantienen, de alguna forma los métodos que propuso la escuela activa se constituyen en una posibilidad de avanzar en el desarrollo del aprendizaje centrando el proceso en el sujeto que aprende.

Por otro lado, a partir de 2020 —con el confinamiento obligatorio a nivel global por la pandemia de COVID-19— la implementación y ampliación del uso de plataformas de comunicación incrementó de forma sustantiva. Las actividades laborales y educativas depositaron su confianza en el uso de plataformas de video conferencia. De igual forma, se acrecentó el uso de los sistemas de gestión de aprendizajes (*i. e.* Moodle o Blackboard), los cuales se convirtieron en indispensables para la difusión de contenidos e interacción de estudiantes con profesores. Si bien la respuesta a la imposibilidad de no asistir a los espacios educativos no tardó, queda claro que el proceso de socialización en el cual se plantean dispositivos de aprendizajes sociales se vio afectado (Llanos Erazo, 2014; Rivadeneira y Guamán, 2021).

En gran medida porque los niños y jóvenes no tuvieron actividades recreativas en espacios alejados de su círculo familiar, asunto que dificulta el desarrollo de la autonomía y la capacidad de resolución de conflictos (Llanos Erazo, 2021; Rivadeneira Peñafiel

9 Es interesante revisar los procesos educativos que se desarrollan en el Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE). La propuesta educativa centra su atención en el trabajo y desarrollo integral de los educandos en un espacio de diálogo que promueve un aprendizaje por descubrimiento.

et al., 2024). No cabe duda que el confinamiento amplió el consumo de tecnologías en todos los aspectos de la vida, la actividad educativa no estuvo al margen y por ello se difundieron masivamente los “nuevos” o “emergentes” métodos de enseñanza (ABP, aula invertida, etc.) (Rivadeneira e Inga, 2023; Rivero *et al.*, 2016). Métodos que desde los postulados de la escuela activa propician aprendizajes a través de las actividades lúdicas, grupales y con movimiento corporal, y que lamentablemente por cuestiones el mismo confinamiento no pudieron ejecutarse de forma precisa.

Así, las plataformas tecnológicas intentaron ser el canal, la herramienta que acercaba a la realidad socializadora y de aprendizajes. No podemos dar cuenta si los resultados fueron efectivos, pero desde la práctica educativa cotidiana, sí podemos afirmar que algunas destrezas como: la argumentación, el relacionamiento de la realidad con un problema existente, la resolución de conflictos a través de acuerdos verbales, etc., son tareas pendientes que tenemos los docentes a la hora de formar y educar sujetos del siglo XXI.

En suma, las plataformas tecnológicas y recursos digitales son fundamentales en el proceso educativo actual y deben ser empleadas. Pero también debemos tener la claridad de que todo proceso de aprendizaje se realiza en el marco de un contexto social diverso, donde los sujetos socializamos, interactuamos y, a partir de ello, generamos conocimientos y aprendizajes que serán puestos en acto a la hora de realizar actividades en el campo educativo o laboral (Laverde *et al.*, 2018; Rivadeneira Peñafiel y Llanos, 2022).

Conclusiones

Un primer ejercicio reflexivo y crítico que realizamos tiene que ver con la necesidad de fortalecer el conocimiento acerca del origen de los métodos y las metodologías que se sugieren aplicar en los procesos educativos en la actualidad. Como lo mencionamos, la totalidad de los métodos innovadores que ahora se divulgan tienen su origen en los aportes provenientes de la filosofía, la teología, la pedagogía y la didáctica de los siglos XVII, XVIII y XIX. Lo que nos permite afirmar que para nada son innovadores y que, por el contrario, son el resultado de reflexiones realizadas durante los últimos cuatro siglos.

En la misma dirección crítica, al no tener una claridad del origen del método, se corre el peligro de desvirtuarlo y aplicarlo de forma errónea, irrespetando los principios que cada autor y pedagogo propuso. De igual forma —y esto es comprensible e incluso necesario— se realizan adaptaciones y contextualizaciones para ejecutar el trabajo de las metodologías, lo que permite garantizar mejores resultados. Sin embargo, no existen evidencias académicas, actuales, que den cuenta de la eficiencia de los métodos

empleados, lo que nos invita a pensar que las “innovaciones” se han convertido en una narrativa convocante y casi una estrategia de mercadeo educativo, que busca vender una oferta educativa innovadora, pero que no respeta los fundamentos de la corriente pedagógica que sostiene la propuesta.

Es imperante reflexionar que la escuela activa propone actividades que reviertan las metodologías tradicionales imperantes; no obstante, en la actualidad el tradicionalismo continúa, claro está, con unas pinceladas de metodologías innovadoras que una vez más son enunciadas, pero no ejecutadas con rigurosidad. Por supuesto que esta ausencia de rigurosidad no obedece únicamente al desconocimiento de las metodologías y sus vertientes iniciales, sino que se encuentra articulado a un sistema social, político y económico que hace tributo a las innovaciones, sin tener en cuenta que las propias finalidades de la educación han mutado. Por lo tanto, los métodos ofertados y promocionados son herramientas de mercadeo más que de una propuesta educativa y pedagógica. En definitiva, las metodologías se “reciclan” para constituirse en un insumo que se promociona, se vende y capta estudiantes, dejando por fuera la finalidad original de convertirse en herramientas que fortalezcan las capacidades cognitivas y socioemocionales de los educandos.

Referencias bibliográficas

- Capilla, R. (2016). Habilidades cognitivas y aprendizaje significativo de la adición y sustracción de fracciones comunes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 49-62. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.2.2610>
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 29(1), 38-50. <https://doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- CEC-EPN. (s. f.). *Herramientas digitales para docentes virtuales*. <https://bit.ly/3CtyrLE>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata. <https://bit.ly/4h2c5QH>
- García Chato, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72. <https://bit.ly/42nA606>
- García, O. (2009). *Breve historia de la escuela activa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- García, O. (2020). Pragmatismo y derecho: el caso de la filosofía de John Dewey. *Juris Tantum*, 34(32), 89-102. <https://doi.org/10.36105/iut.2020n32.07>
- González, P. y Méndez, J. (2024). *Juan Amos Comenio, vigencia de sus ideas*. Abya-Yala.
- Laverde, P., Gallego, M. y Rivadeneira, J. (2018). La incorporación de las TIC en el aprendizaje: mejoramiento de la calidad de vida (testimonio). En M. Gallegos Navas (coord.), *La inclusión de las TIC en la educación de personas con discapacidad: relatos de experiencias* (pp. 103-115). Abya-Yala. <https://bit.ly/3R76HjR>
- Llanos Erazo, D. (2014). Socialización escolar. En R. Unda, D. Llanos y L. Herrera (coords.), *Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes en el Centro del Muchacho Trabajador* (pp. 51-74). Abya-Yala. <https://bit.ly/3YICl0V>

- Llanos Erazo, D. (2021). Las infancias y juventudes en tiempos de coronavirus: el imperativo de atender su situación integral. En M. Robalino Campos, C. Crespo Burgos, M. E. Ortiz Espinoza y M. S. Villagómez Rodríguez (coords.), *Educación en tiempos de desigualdades: el derecho bajo amenaza en el Ecuador* (pp. 87-92). Abya-Yala. <https://bit.ly/3dlitX2>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. <https://bit.ly/40gShSo>
- Rivadeneira Peñafiel, J. y Llanos, D. (2021). Exclusión por estereotipos de género en la interacción social infantil. *Cadernos de Género e Diversidade*, 7(1), 179-198. <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43867>
- Rivadeneira Peñafiel, J. y Llanos, D. (2022). La práctica docente y los procesos de inclusión/exclusión en estudiantes. En M. E. Ortiz Espinoza (coord.), *Centros infantiles y escuelas de la ciudad de Quito por dentro: una mirada desde la investigación* (pp. 261-280). Abya-Yala. <https://bit.ly/42pfzGQ>
- Rivadeneira Peñafiel, J., Llanos Erazo, D. y Freire Perugachi, M. (2024). Los procesos de exclusión social infantil y su relación con la práctica docente en contextos prepandémicos y pandémicos. En J. A. Cárdenas Tapia y D. G. Llanos Erazo (coords.), *Asociatividad juvenil y transformación socioeducativa para el desarrollo sostenible* (pp. 115-131). McGraw-Hill. <https://bit.ly/3Yj2Vrw>
- Rivadeneira, J. y Guamán, J. (2021). Percepciones de estudiantes de la educación superior ecuatoriana en tiempos de pandemia. En M. Robalino Campos, C. Crespo Burgos, M. E. Ortiz Espinoza y M. S. Villagómez Rodríguez (coords.), *Educación en tiempos de desigualdades: el derecho bajo amenaza en el Ecuador* (pp. 125-134). Abya-Yala. <https://bit.ly/3FQxQVQ>
- Rivadeneira, J. y Inga, E. (2023). Interactive Peer Instruction Method Applied to Classroom Environments Considering a Learning Engineering Approach to Innovate the Teaching-Learning Process. *Education Sciences*, 13(3), 301. <https://doi.org/10.3390/educsci13030301>
- Rivero, C., Chávez, A., Vásquez, A. y Blumen, S. (2016). Las TIC en la formación universitaria. Logros y desafíos para la formación en psicología y educación. *Revista de Psicología*, 34(1), 185-199. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.007>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sanchidrián Blanco, C. (2023). La pedagogía de Montessori y la formación de profesores: la importancia de la teoría. *Pedagogía y Saberes*, (58), 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17194>
- UTPL. (2020, 31 de agosto). *UTPL capacita a docentes sobre "Cómo educar en tiempos de pandemia"*. <https://bit.ly/40gUGMI>
- Valbuena, C. (2018). Georg Kerschensteiner y la escuela del trabajo: su introducción en España en el primer tercio del siglo XX a través de la figura de Lorenzo Luzuriaga. *Foro de Educación*, 16(25), 69-94. <https://doi.org/10.14516/fde.667>
- Vives, J. (1999). *Obras políticas y pacifistas*. Atlas.