

Aprendizajes Basados en la Incertidumbre: Construyendo Escenarios Educativos Post-Covid en México

Uncertainty-Based Learning: Building Mexico's Post-Covid Educational Scenes

Luis-Alan Acuña-Gamboa¹

¹ Universidad Autónoma de Chiapas luis.gamboa@unach.mx

Recibido: 10/6/2022

Aceptado: 21/10/2022

Copyright ©
Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
Luis Alan Acuña Gamboa
Facultad de Arquitectura
Universidad Autónoma de Chiapas
Blvd. Belisario Domínguez km. 1081
Colonia Terán, C.P. 29050
Tuxtla Gutiérrez
Chiapas, México

Resumen

Los temores y retos que como mecanismos de incertidumbre trajo consigo la Covid-19, obligan al replanteamiento de los sectores económicos, políticos, culturales y educativos a nivel mundial. Desde esta óptica, el presente artículo invita a pensar en la incertidumbre como una posibilidad pedagógica para la práctica docente del siglo XXI en México, y no como adversidad por evitar. Para lograrlo, se proponen los Aprendizajes Basados en la Incertidumbre como puentes entre el ideal y lo real del acto educativo en este país a partir de cambios sustanciales en el ejercicio profesional de la docencia.

Palabras clave

Educación, Competencias del Docente, Justicia Social, Derecho a la Educación, Filosofía

Abstract

The fears and challenges brought about by Covid-19 as mechanisms of uncertainty force the rethinking of economic, political, cultural and educational sectors worldwide. From this perspective, this article invites us to think of uncertainty as a pedagogical possibility for the teaching practice of the 21st century in Mexico, and not as an adversity to be avoided. To achieve this, Uncertainty-Based Learning is proposed as a bridge between the ideal and the real of the educational act in this country, based on substantial changes in the professional practice of teaching.

Key Words

Education, Teacher Qualifications, Social Justice, Right to Education, Philosophy

1. INTRODUCCIÓN

Los humanos somos seres de rutinas. Es indiscutible que nuestro desempeño es mejor cuando los contextos propios de acción gozan de estructura y orden. Dicha búsqueda no es circunstancial: es producto de un sistema educativo donde el control y el orden juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde hace varias décadas, donde se vigila y castiga (Foucault, 2002) todo aquello que se encuentra fuera de la norma (por lo regular, todo lo que contraviene a lo ya previsto y establecido).

Desde esta óptica, las escuelas se convierten en maquiladoras de la gran fábrica socioeducativa llamada Secretaría o Ministerio de Educación (según sea el país). Escuelas cuyos principales objetivos son la reproducción de la cultura políticamente avalada, de marcos generales para la convivencia, así como la preservación de las estructuras sociales a través de planes y programas de estudio rígidos y obsoletos, tanto en lo pedagógico como en lo humanista, que fungen el papel de panóptico educativo. Ante la impermeabilidad del Estado en la toma de decisiones sobre políticas educativas; en la implementación sin rechiste de las medidas de dichas políticas por los cuerpos directivos y docentes en las escuelas, así como en la vetusta necesidad/necedad de guía que padres de familia y estudiantes ven como obligatoria en los actores educativos; lo diferente, lo no convencional o lo no planeado, son objetos de desestabilización de la organización y, por consiguiente, de erradicación inmediata.

La enseñanza del siglo XXI es casi idéntica a la decimonónica a pesar de la evolución en los modelos y tendencias educativas que priman sobre los sistemas educativos a nivel mundial. En la actualidad resulta evidente el incumplimiento de la finalidad y al menos de dos de las competencias que se espera que la educación desarrolle en el estudiantado para denominarse de calidad, Aprender a Conocer y Aprender a Hacer (UNESCO, 2007; 2015). Las escuelas, como instancias reproductoras de “conocimiento” y de estructuras sociales (Bourdieu y Passeron, 2009), sostienen la encomienda de transmitir la cultura de una generación a otra bajo los preceptos de homogeneización y estabilidad social. Dicho objetivo viene bien cuando las únicas pretensiones son la formación de mano de obra altamente calificada que las empresas demandan al país de residencia, como han sido y son los casos de México (Gobierno de México, 2013, 2019), Perú (CEPLAN, 2011), Chile (Gobierno de Chile, 2020) y Ecuador (Gobierno de Ecuador, 2020).

En términos reales, las escuelas de ahora operan desde estándares rígidos de evidencia de conocimientos, y los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizan bajo esquemas mecanizados de apropiación de lo existente; en otras palabras, se enaltece la reproducción y el consumo cultural por y para algunas sociedades del siglo XXI, restando así, de manera consciente o inconsciente, el valor a la crítica, a la investigación y a la gran incertidumbre que representa la realidad social, tanto para los docentes como para los estudiantes. Los retos, las amenazas y la rapidez con la que el mundo cambia hacen imposible pensar el desarrollo de la educación actual en escenarios herméticamente controlados y con planeaciones rigurosas para cada nivel y ciclo escolar. A lo largo de la historia, los problemas naturales y sociales han mostrado la facilidad con la que se desmoronan los sistemas educativos mundiales ante situaciones no previstas y no controladas: la incertidumbre es una constante en la vida en sociedad.

2. LA INCERTIDUMBRE COMO POSIBILIDAD PEDAGÓGICA: HACIA LA DOCENCIA MEXICANA DEL SIGLO XXI

El hecho más reciente, que hasta el momento de escribir estas reflexiones nos mantiene en aislamiento socioeducativo, fue el descubrimiento en diciembre de 2019 de la nueva cepa de coronavirus denominada SARS-CoV-2 (Covid-19 o nuevo coronavirus). A casi año y medio del cierre de las instituciones educativas en México y de la sucesión de la educación presencial a una totalmente a distancia, ha quedado evidenciado que faltan muchas cosas por mejorar o solucionar de forma estructural en nuestro sistema educativo, como la conectividad educativa gratuita, la formación docente para el uso de las tecnologías para la educación, así como el rezago y deserción escolar (Mérida Martínez y Acuña Gamboa, 2020), que han imposibilitado velar por la equidad educativa y la justicia social para el total del estudiantado.

Sin embargo, también se evidencia que tanto los docentes como los estudiantes del país no han recibido formación alguna para enfrentar situaciones adversas, lo que se ha traducido en problemas socioemocionales como estrés, ansiedad, sentimiento de fracaso o de estar quemado (Síndrome de Burnout); de esta manera, la incertidumbre es un elemento no considerado en la ecuación educativa.

Si bien la incertidumbre nos posiciona con cierto grado de desconocimiento hacia los eventos futuros, en el plano educativo debe concebirse como la capacidad de proponer acciones o ejes de intervención resilientes en torno a problemas o escenarios de crisis. Como se ha mencionado anteriormente, lo que escapa de toda planeación o norma es evitado, en la medida de lo posible, por los sistemas educativos y sus actores; en este sentido, los sistemas educativos son rumbo y sentido para las sociedades, y la incertidumbre funge como el desestabilizador que rompe con la cotidianidad socioeducativa.

Así, la incertidumbre obliga al replanteamiento de los fines, acciones y prácticas educativas; en otras palabras, redirigir su rumbo y sentido. Como bien lo define Bárcenas-Orbe (1993), todo sistema educativo tiene dos características inherentes: es complejo, y por lo tanto, necesario. Complejidad y necesidad para la evolución de las sociedades que se delimitan en los imprevistos de su tiempo y espacio. En este tenor de ideas, es necesario dar un giro copernicano a la noción de incertidumbre en el campo social y educativo, suceder la idea de adversidad por la de oportunidad; es decir, pensar la incertidumbre como posibilidad pedagógica para el desarrollo tanto de los profesionales como de las personas del futuro.

Aunque la educación mexicana no es homogénea, así como prevalece en otras latitudes, esta se encuentra en deuda con su comunidad escolar, puesto que de los últimos 30 años aún persiste el único objetivo de formar capital humano con altas capacidades para el mercado laboral (Gobierno de México, 1989; 1995; 2001; 2007; 2013; 2019), objetivo que da cuenta del hecho de que la sociedad mexicana necesita de un Estado "... garante y protector de [la] nación y del progreso" (González Delgado, 2013, p. 1.217); es decir, de un Estado Benefactor. Que la escuela y los docentes se conviertan en meros reproductores de competencias genéricas de capacitación para el trabajo, expone la decadencia de los sistemas educativos ante las demandas del mundo actual. Con la llegada de la 4ª Revolución Industrial, queda en evidencia que el capital económico, y ahora el desarrollo tecnológico, marcan las pautas para la reconfiguración de las estructuras sociales, culturales, políticas y, por supuesto, educativas, al grado de

obligar a los gobiernos y sus instituciones a la alineación inmediata con base en estos cambios.

Klaus Schwab (2016) sentencia que en el futuro próximo los avances tecnológicos generarán millones de nuevos empleos para los que posean las competencias y formación *ad hoc* para las demandas de la sociedad actual, pero que en esta transición se perderán también varios millones de empleos existentes, donde las Ciencias Sociales y Humanidades se encuentran en el ojo del huracán. La tendencia laboral en esta gran revolución es generar mayores ingresos económicos con la menor cantidad de capital humano (siendo posible gracias a los avances tecnológicos presentes y futuros), lo que provoca gran incertidumbre para las generaciones en formación académica.

Ante esta cruda realidad, ¿la escuela está preparando a sus estudiantes para enfrentar estos y otros retos del siglo XXI? Lamentablemente no. Como se ha mencionado antes, la dinámica educativa en todos sus niveles continúa realizándose desde cuatro acciones inamovibles: mirar, copiar, memorizar y aprobar/reprobar. Mirar con atención la exposición del docente; copiar en libretas o equipos electrónicos las ideas, fórmulas, definiciones-clave y lecciones importantes de cada clase; memorizar dichas ideas, fórmulas, etcétera, para los exámenes parciales y finales; y, por último, demostrar en una prueba objetiva la capacidad/incapacidad de recordar todo lo abordado en un período de tiempo en una asignatura o seminario. Desde esta dinámica, la educación del siglo XXI prioriza el desarrollo de conocimientos estáticos y de corta duración, donde la preocupación de estudiantes y padres de familia es la obtención de calificaciones o notas excelentes, sin reparar en la relevancia de este tipo de conocimientos para el futuro educativo de los discentes.

Este talante educativo se mantiene y es producto de la acuciante *mercadización y credencialismo* que en el campo educativo viene observándose en los últimos años en la región Latinoamericana (Acuña Gamboa y Pons Bonals, 2019; Bruner y Uribe, 2007) a guisa de dominación ideológica gestada entre el Estado y los sistemas educativos (Weber, 2019). Las buenas calificaciones, títulos y grados obtenidos a lo largo de la vida académica mantienen su valía gracias a la idea social de éxito profesional que a estos se les atribuye; en otras palabras, a mayor y mejor nivel de estudios, más y mejores opciones de insertarse en el mercado laboral. Sin embargo, el mérito académico definido como "...la unidad valorativa que permite proveer, o no, reconocimiento a las instituciones (...) así como a sus docentes y estudiantes" (Acuña Gamboa, 2020, s.p.) no es, en su justa medida, un ejercicio democrático en las sociedades actuales, lo que relativiza esta idea social del éxito: un escenario más plagado de incertidumbre.

Como se aprecia, la incertidumbre es una constante a lo largo de la vida, aún más en los escenarios sociales presentes y futuros. Entonces, ¿qué se necesita para que la incertidumbre se asuma como una posibilidad pedagógica en los sistemas educativos a nivel internacional? Si partimos de este cuestionamiento, en primer lugar debe aceptarse la existencia e incidencia de la incertidumbre en todos los contextos de la vida social; por consiguiente, educativa. Segundo, se debe alinear la enseñanza y el aprendizaje con los aspectos de la realidad social en la que se vive y convive con los demás. Tercero, es necesario entender que para que el aprendizaje sea efectivo debe sustentarse en bases sólidas de análisis y crítica de dicha realidad social (Filosofía) (Morales-Gómez, 2008), con lo cual se posicione a los estudiantes en el ajo de las problemáticas y tendencias del mundo actual, en aras de formar a las nuevas generaciones con habilidades profesionales y humanas. Por último, tanto los sistemas educativos como sus actores

(docentes, directivos, tomadores de decisiones, etc.) deben desterrar el paradigma educativo reproductor por modelos hodogógicos *in situ* donde los procesos de enseñanza y aprendizaje surjan de las propias necesidades del espacio social en el que se vivencia el acto educativo (Morales-Gómez et al., 2016).

Para lograr lo que hasta este momento se ha comentado, es necesario diseñar nuevos modelos de formación docente que tengan como común denominador la incertidumbre pedagógica; y a los maestros en activo, cursos de actualización y fortalecimiento bajo el mismo objetivo que el anterior. Así, se precisa que estos actores educativos realicen un verdadero *kairyo*¹ en su práctica profesional.

Es innegable el hecho de que los resultados de los sistemas educativos no mejorarán si no hay un cambio real en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en otras palabras, es tiempo de intercambiar la transmisión por la construcción crítica y colectiva del conocimiento en los niveles educativos. Para lograr esto, es necesario que la figura del docente se transforme y desarrolle habilidades para la enseñanza del siglo XXI, así como para generar ambientes de aprendizajes más abiertos y plurales, donde la mediación cognitiva sea su función principal. Desde esta perspectiva, para que la incertidumbre se traduzca en un propósito pedagógico, es necesario que la docencia considere los ejes de alineación profesional que se expondrán a continuación.

3. PROPUESTA

3.1. El docente como conocedor y crítico de la realidad social

¿Cuántos docentes contrastan los contenidos académicos con los males públicos globales, con los efectos mundiales y las repercusiones de la 4ª Revolución Industrial; de las repercusiones de la Covid-19; o al abordar temas de inseguridad, pobreza, desigualdad, exclusión socioeducativa, marginación, y un largo etcétera que obligue a la movilidad de los conocimientos previos y la información al alcance?

Uno de los grandes problemas en el ejercicio de la docencia es la preferencia por la memorización y mecanización de la información. Los estudiantes desarrollan una especie de ecolalia académica que les permite aprobar exámenes, y posteriormente a esto, desechar dicha información por su nula relevancia. En este sentido, hay dos preguntas por responder: en primer lugar, ¿cómo intercambiar la información por conocimiento? En segundo lugar, ¿cómo hacer los contenidos académicos atrayentes para el estudiantado? Aunque separados, estos cuestionamientos tienen un mismo origen en su respuesta.

Para superar las condiciones mecánica y memorística de los contenidos académicos, es preciso que a estos se les dote de contexto y se enaltezca su valor social para dar respuesta a problemas, necesidades y exigencias del espacio en el que se desarrollan los alumnos. Sin lugar a dudas, el aprendizaje situado –entendido como la oportunidad de aprehender la realidad con fines didácticos y pedagógicos en el desarrollo de conocimientos por y para el contexto en el que se aplicarán (Benavides et al., 2009; Villavicencio-Martínez y Uribe-Bugarín, 2017)– es una excelente oportunidad para posicionar al estudiante ante los retos y necesidades de su contexto inmediato; sin embargo, para lograr esto es necesario que los docentes sean conocedores y críticos de la realidad mediata e inmediata.

So pena de esto, la historia de la reproducción educativa en las escuelas ha vetado durante muchos años la posibilidad de generar capacidades críticas y reflexivas del mundo social, donde maestros y estudiantes vivencian el acto educativo desde la ceguera blanca (Saramago, 2009) que imposibilita la toma de conciencia y postura ante lo que acontece alrededor. Un docente que sitúa la incertidumbre como posibilidad pedagógica debe comprender que la dinámica de la sociedad global es un continuo ir y venir de situaciones adversas y, a su vez, un abundante caldo de cultivo para el diseño de objetos de aprendizaje para sus alumnos. Por ende, es preciso suceder la idea del maestro garante por la del azuzador del aprendizaje, donde la docencia se apoya en los sucesos de la realidad en aras de lograr habilidades críticas, reflexivas y propositivas en los discentes. Imposible será alcanzar este objetivo si el talante profesional se mantiene en la revisión y acumulación temática, y el impacto de la educación sigue midiéndose únicamente en el número de lecciones concluidas y en la aprobación/reprobación de pruebas objetivas.

Así, la incertidumbre se posiciona como aspecto relevante en la creación de escenarios educativos presentes y futuros, tanto como corriente pedagógica alineada al desarrollo del pensamiento crítico en docentes y estudiantes, como actividad de toma de conciencia de la realidad social. En otras palabras, el modelo de Aprendizajes Basados en la Incertidumbre obliga al docente a una constante reflexión, contraste y crítica de su realidad en aras de ubicar su práctica y los contenidos educativos en modo dinámico.

3.2. Del docente consumidor al docente creador de contenidos educativos

Es evidente que la sociedad del consumismo es una constante a nivel mundial. La evolución apresurada y desmedida de la tecnología ha llevado a las sociedades al caos y la incertidumbre, esto a través de la creación de necesidades superfluas de consumo que generan inestabilidad e insatisfacción en lo que se es y se tiene, y un descontrolado anhelo por lo que se quiere ser y tener (Bauman, 2013; Fromm, 2012). El sistema educativo mexicano se enmarca en estas dinámicas sociales, pero se mantiene distante en la construcción crítica de dicha realidad.

Ante esto, los sistemas educativos, siendo fieles a sus preceptos de reproductivismo socioeducativo, se han adentrado en el campo de los mercados y sus tendencias para hacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje un objeto adaptable a merced de las exigencias y necesidades de los clientes potenciales (estudiantes), un talante subrepticio para mejorar las estadísticas en la materia. En estos escenarios educativos marcados por la mercadización, la práctica docente se reconfigura bajo los principios de la inestabilidad social y profesional, la información altamente volátil de modelos pedagógicos, estrategias didácticas, tecnologías aplicadas a la educación, programas de fortalecimiento académico, por citar ejemplos; todo lo anterior lleva a los docentes a ser, en gran medida, consumidores asiduos –por vocación u obligación profesional– del último grito de la moda educativa. Sin embargo, es evidente que consumir, copiar e instaurar modelos de éxito educativo en países con características tan diferentes sigue siendo la panacea de los sistemas educativos de países en desarrollo como los latinoamericanos, y por lo cual no se alcanza una legítima calidad educativa (Charpentier, 2018; Redacción Nacional, 2019; Shalom, 2017).

Consumir y copiar medidas de políticas, modelos y contenidos educativos para la mejora de la calidad y del quehacer profesional docente son grandes errores que el sistema educativo mexicano no ha logrado subsanar (Acuña Gamboa y Pons Bonals, 2016; Brooks, 2012; Maldonado, 2000; Rodríguez Hernández, 2015), esto debido a la histórica dependencia de talentos socioeducativos y culturales que “...impiden la creación autónoma y original” (Nassif, 1984, p. 58) en este país. Desde esta óptica, el sistema educativo mexicano ha arraigado la idea de que la mejora de la educación proviene del extranjero, haciendo del consumismo educativo una constante en la hechura, implementación y evaluación de políticas públicas educativas, así como en la práctica docente con las cuales se obtienen, hasta hoy día, malos resultados académicos. Por consiguiente, pensar al docente fuera del consumismo escolar es una posibilidad para medrar la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos; en otras palabras, es necesario que sobre la práctica docente del siglo XXI se realice un verdadero cambio, ese que permita suceder el consumismo por la creación de contenidos educativos *in situ* que propicien los aprendizajes en los estudiantes desde los retos, necesidades e incertidumbres de los contextos que les son propios. El docente actual debe crear condiciones de aprendizaje que obliguen a la crítica y reflexión de la realidad socioeducativa en la que se circunscriben sus alumnos, a la luz de potenciar estos más allá de los escenarios inmediatos: pensar en lo local sin descuidar la visión global de las sociedades a nivel mundial.

Es innegable el hecho de que el acto educativo está inmanentemente ligado a la evolución de la Humanidad; entonces, ¿por qué la práctica docente no presenta la misma evolución? Uno de los grandes retos que enfrenta el quehacer docente es la actualización de su profesión. Romper las estructuras reproductivistas, así como la sucesión sociohistórica de la figura del maestro apóstol o asalariado por la del profesional (Tedesco y Tenti-Fanfani, 2002; Tenti-Fanfani, 2008), son requisitos indispensables para la reivindicación de la docencia y su talante. El docente creador de contenidos educativos debe ser propositivo y abierto a la incorporación de nuevas y mejores herramientas para su trabajo. Una de las pocas cuestiones favorables del confinamiento educativo por el Covid-19 –si no es que la única– fue la exposición clara y alarmante de los problemas formativos que los docentes latinoamericanos de los distintos niveles presentan en relación con su capacidad de resiliencia pedagógica y la incorporación de otras opciones para la consecución de su práctica profesional, donde el confort en el que se ha establecido desde hace años la educación en Latinoamérica juega un papel primordial que frena su evolución.

El docente creador de contenidos educativos emplea y prioriza los recursos que tiene a su alcance para la generación de objetos de aprendizaje que superan la transmisión, facilitación y reproducción del “conocimiento” curricular; es decir, la creación de contenidos educativos debe: velar por la mediación entre un hecho/problema social actual (sociedad de la incertidumbre); los conocimientos previos de los estudiantes respecto al hecho/problema; la discriminación de la nueva y vasta información de acceso abierto sobre el hecho/problema (sociedad de la información); atravesados por la crítica y reflexión del hecho/problema a partir de la incorporación de los objetivos o logros esperados de las distintas asignaturas de una malla curricular (flexibilidad y transversalidad del currículum). Con base en esto, el acto educativo se transforma para dar cabida al desarrollo de habilidades investigativas y de orden superior del pensamiento, por encima de la inoperante mecanización y memorización en la que se

mantiene la consecución de los ciclos escolares en la actualidad. Hacer este cambio representa una responsabilidad compartida entre los sistemas educativos y sus docentes: esto no se logrará si, por decirlo de un modo figurado, la tripulación del barco no rema hacia un mismo destino.

3.3. De las TIC a las TICCAD: El camino que debe transitar el docente del siglo XXI

Aunque resulte trillado, es innegable que existe una asimétrica relación entre los estudiantes y docentes en cuanto al uso y dominio de las tecnologías y los dispositivos electrónicos actuales. En el vocabulario educativo, aún se mantienen conceptos como *nativos e inmigrantes digitales* para hacer una diferenciación generacional y cognitiva en relación con el avance tecnológico y estos actores educativos (Farfán, 2014; Piscitelli, 2006; Prensky, 2010). Sin embargo, poco se ha expuesto respecto a que los jóvenes, si bien dominan el uso de los dispositivos tecnológicos y actividades digitales relacionadas con estos, en la gran mayoría de los casos solo se cubren aspectos de ocio y esparcimiento; es decir, los niños y jóvenes del siglo XXI no utilizan estas herramientas como posibilidades de desarrollo educativo y profesional, más bien son medios de comunicación y convivencia digital entre personas con los mismos intereses sociales, deportivos, lúdicos, etcétera. Esto queda claro al observar que el consumo tecnológico y de conectividad de este grupo social se limita al uso de redes sociodigitales tales como Snapchat, Instagram y Tik Tok, las cuales han visto un incremento muy significativo en su consumo por esta población tras el confinamiento por el Covid-19 (Fernandes *et al.*, 2020; Redacción Master Marketing Digital, 2020).

Ante esto, el grueso de los docentes puede dividirse en tres segmentos en relación con el uso de las tecnologías y, en específico, de las redes sociodigitales. En primer lugar, están los que no comulgan con la implementación de las tecnologías en su práctica profesional y existe un gran vacío en cuanto al conocimiento de las redes sociodigitales existentes. Segundo, el grupo de docentes que utiliza la tecnología de manera esporádica en su quehacer profesional, e incursiona en las redes sociodigitales que ya son consideradas como anticuadas por los niños y jóvenes (Facebook, Twitter, LinkedIn). Por último, la generación de maestros *millennials* son adeptos a los avances tecnológicos y a las redes sociodigitales de moda, pero poco las relacionan con su ejercicio profesional.

Sin duda, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fueron pieza fundamental para los sistemas educativos de finales del siglo XX y principios del XXI; empero, ahora se debe comprender que el empleo de las redes sociodigitales es una constante en la vida de nuestros estudiantes, pues es en estas plataformas donde conviven y se relacionan con su entorno social.

El docente del siglo XXI debe asumir estas incertidumbres en su práctica profesional, tanto para orientarla como para redefinirla. No se puede seguir pensando en la información y la comunicación fuera de los escenarios sociodigitales actuales; por ello para el caso mexicano, es necesario hacer hincapié en la urgente transformación del concepto TIC por el de Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) que, más allá de una definición superficial del concepto, busca posicionar a los docentes en la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías y redes sociodigitales a su talante; apelando a los preceptos de la

educación inclusiva, no son los alumnos los que deben adaptarse a la escuela, sino que es la escuela la que debe reconfigurarse a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Como producto de la incertidumbre por el confinamiento socioeducativo generado ante la pandemia provocada por el Covid-19, han proliferado los canales de *edutubers* y cuentas de *tiktokers* que empiezan a abrir el campo de las TICCAD y la creación de contenidos al cotidiano del ejercicio profesional de la docencia. Sin duda, esto es un reto mayúsculo que requiere de la fusión de los tres ejes de alineación que se han abordado hasta ahora y que obligan a una formación, capacitación y actualización flexible y permanente: en terreno fértil y virgen, toda siembra da cosecha.

3.4. El retorno de la Filosofía a la práctica docente

Una de las asignaturas olvidadas por el sistema educativo nacional es la Filosofía como eje transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles. Sin duda, la Filosofía abre muchas posibilidades para la creación de comunidades críticas de aprendizaje donde se debatan problemas o necesidades prioritarias o emergentes que generan incertidumbre en la sociedad. Desde esta perspectiva, la Filosofía como posibilidad pedagógica contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior en docentes y estudiantes, posicionando a adultos, niños y jóvenes en la necesidad de discutir temas que han dejado de ser de interés curricular: incertidumbre ante contextos de pobreza, desigualdad social, delincuencia, amenazas médicas y bélicas, vida/muerte, por citar algunos.

La Filosofía aplicada a los contextos escolares que proponen Lipman et al. (1998) permite relacionar la educación con la sociedad, rompiendo toda intención mecanicista y reproductivista del acto educativo por y para la señera memorización de información. Aunado a esto, la implementación de contenidos relacionados con la Filosofía en los niños y jóvenes abre todas las posibilidades de formar a las nuevas generaciones bajo un esquema de recuperación de la identidad, el pensamiento autónomo y los valores humanos para la convivencia y la mejor toma de decisiones en sus escenarios social, cultural y natural (Echeverría, 2020; Madrigal-Romero, 2020). Desde esta perspectiva, es necesario recuperar las nociones de diálogo, libertad y paz en la educación de este siglo, que posibiliten analizar la realidad socioeducativa a partir de la incorporación de la incertidumbre como una constante y posibilidad pedagógica, y no como obstáculo y temor por evitar.

Los docentes del siglo XXI deben recuperar los principios filosóficos de la mayeutica socrática para el desarrollo del pensamiento crítico y de conocimientos personalizados en sus estudiantes. Así, con base en el cuestionamiento constante sobre un hecho o situación de incertidumbre social, los alumnos deben tener la posibilidad educativa de dar respuestas propositivas sobre el hecho/problema y, por ende, construir sus conocimientos a partir de sus intereses y reflexiones individuales y colectivas: a esto se le llama *comunidad de diálogo*. Para llegar a esto, es necesario que docentes y estudiantes empiecen a realizar cambios significativos en su quehacer escolar cotidiano: situar un hecho/problema en el centro de la reflexión áulica, retomar la pregunta detonadora/profunda para su indagación, y posicionar la incertidumbre que esto genera como posibilidad pedagógica y no como adversidad por evitar; estas pueden definirse como las primeras acciones para aproximarse a la comprensión del dédalo social, así como para un cambio educativo verdadero (Freire, 2012).

4. CONCLUSIONES

La educación es un eje prioritario para el desarrollo de las sociedades a nivel mundial; sin embargo, el sistema educativo mexicano se encuentra en ciernes en materia de innovación de la práctica profesional docente, esta que permita el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior en los estudiantes; por el contrario, se continúan privilegiando la mecanización y la reproducción, así como la memorización, como factores clave para aprobar los niveles formativos de los que nuestro sistema educativo se compone. Esto ha traído como consecuencia un estancamiento en el rendimiento académico nacional, el cual mantiene la visión hegemónica de formar capital humano de alto nivel para el mundo laboral del siglo XXI (CEPLAN, 2011; Gobierno de México, 2013, 2019), lo que responde a la implantación del discurso dominante de orden global, llamado por antonomasia, nacionalismo educativo (Bourdieu y Passeron, 2009; Caruso y Tenorth, 2011).

A costa de esto, las escuelas mexicanas –principalmente en la educación básica– han olvidado la formación crítica y en valores para la constitución de grupos sociales más plurales y abiertos al diálogo para velar por la mejora o solución de los hechos/problemas sociales. Asimismo, se continúa privilegiando la estabilidad y la monotonía como líneas principales en el diseño de planes y programas de estudio que dejan de responder a escenarios marcados por la incertidumbre social que significa la rápida evolución de la sociedad de la información y el conocimiento.

Desde esta mirada social, se propone el Aprendizaje Basado en la Incertidumbre (ABI) como posibilidad pedagógica para la reconfiguración de la docencia en el siglo XXI, la cual busca posicionar al maestro, junto a los estudiantes, en el centro de toda intención educativa. Así, el ABI precisa de la formación del magisterio inicial y permanente de forma holística, donde se retomen los principios filosóficos, críticos y reflexivos para desarrollar no solo profesionales, sino personas comprometidas con la sociedad, en aras de buscar nuevas y mejores formas de dar respuesta a los grandes males públicos que generan incertidumbre e inestabilidad; ahora, se necesita pensar dicha incertidumbre como oportunidad de creación de comunidades de diálogo y aprendizaje para forjar ideales y cultura de la prevención, la resiliencia y, por supuesto, la vivencia del acto educativo a partir de lo que acontece a nuestro alrededor.

Para iniciar este largo camino hacia la reconstrucción de los sistemas educativos, es necesario posicionar a los docentes como conocedores y críticos de la realidad social, como creadores y no consumidores de contenidos educativos, adeptos a la evolución de las tecnologías aplicadas a la educación y, por supuesto, retomar la Filosofía como eje imprescindible para el óptimo talante de la docencia.

NOTAS

¹ Aunque el concepto de *Kairoyo* proviene del mundo empresarial japonés, este es aplicable al campo educativo por considerarse la oportunidad de romper paradigmas o estructuras profesionales tradicionales; en otras palabras, es la posibilidad de revolucionar e innovar (por encima de la mejora continua) los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel de escolaridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña Gamboa, L.A. (28 de octubre de 2020). ¿Puede el mérito académico ser un ejercicio democrático? *Blog Educativo Nexos*. <https://bit.ly/3m5o3OT>
- Acuña Gamboa, L.A. y Pons Bonals, L. (2019). Itinerarios de la formación de investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 27-57. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Acuña Gamboa, L.A. y Pons Bonals, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del proyecto nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 155-174. <https://bit.ly/3wIOZbT>
- Bárcenas Orbe, F. (1993). El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico. *Revista de Educación*, 300, 105-132. <https://bit.ly/3j3YUme>
- Bauman, Z. (2013). *Vida de consumo*. FCE.
- Benavides, D., Madrigal, V. y Quiroz, A. (2009). La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo. <https://bit.ly/3vbUDCd>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Fontarama.
- Brooks, D. (16 de diciembre de 2012). México copia a EU modelos que empujan la enseñanza: Ayers. *La Jornada*, p. 4. <https://www.jornada.com.mx/2012/12/16/politica/004n1pol>
- Bruner, J.J. y Uribe, D. (2007). *Mercados Universitarios: El Nuevo Escenario de la Educación Superior*. Ediciones Universidad Diego Portales. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/44129.pdf>
- Caruso, M. y Tenorth, H.-E. (Coomp.) (2011). *Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global*. Granica.
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN). (2011). *Plan Bicentenario. El Perú al 2021*. <https://www.ceplan.gob.pe/sinaplan/plan-bicentenario-2/>
- Charpentier, D. (15 de abril de 2018). Finlandia: experto explica lo peligroso de copiar el “mejor modelo educativo” del mundo. *Biobiochile*. <https://bit.ly/3p39ZYx>
- Echeverría, E. (2020). Filosofía para niños: propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de valores en la escuela. En M.S. Madrigal Romero, P. Díaz Herrera, E. Echeverría, J. Ezcurdia, L. Cázares Aponte, M.C. Camarillo Gómez, D. Sumiacher y A. Alonso Salas, *Filosofía para niñas y niños en México. Un horizonte de diálogo, libertad y paz* (pp. 45-67). Editorial Torres Asociados. http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/libros-e/Filosofía-para-ninas-y-ninos-en-Mexico.pdf
- Farfán, P. (2014). *Los nativos digitales, los migrantes digitales y el futuro*. Congreso Nacional de Pedagogía de Don Bosco. <https://bit.ly/3BKqNak>
- Fernandes, B., Biswas, U.N., Tan-Mansukhani, R., Vallejo, A. y Essau, C.A. (2020). The impact of COVID-19 lockdown on internet use and escapism in adolescents. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 59-65. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/010_0.pdf
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (2012). *Del tener al ser*. Paidós.
- Gobierno de Chile. (2020). *Plan Nacional de Educación: 30 Prioridades para el 2030*. http://educacion2020.cl/sites/default/files/plan_nacional_de_educacion_2017.pdf
- Gobierno de Ecuador. (2020). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. “ Toda una Vida ”*. <https://bit.ly/2YTRNWF>

- Gobierno de México. (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2011/CDPaneacionD/pdf/PND%201989-1994.pdf> (link inhabilitado)
- Gobierno de México. (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. <http://www.zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>
- Gobierno de México. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. <http://www.sagarpa.gob.mx/ganaderia/Publicaciones/List/Otros/Attachments/4/PND0106.pdf>
- Gobierno de México. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. http://www.oic.sep.gob.mx/portal3/doc/PMG/pnd_2007-2012.pdf
- Gobierno de México. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. <https://itcampeche.edu.mx/wp-content/uploads/2016/06/Plan-Nacional-de-Desarrollo-PND-2013-2018-PDF.pdf>
- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- González Delgado, M. (2013). Teoría Social Realista y la Construcción del Sistema Educativo Estatal en España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1.213-1.239. <https://bit.ly/3AGuJaz>
- Lipman, M., Sharp, A.M. y Oscayan, S.F. (1998). *La filosofía en el aula* (trad. Félix García Moriyón). Ediciones de la Torre.
- Madrigal Romero, M.S. (2020). Desafíos y oportunidades de una educación filosófica en la escuela básica. En M.S. Madrigal Romero, P. Díaz Herrera, E. Echeverría, J. Ezcurdia, L. Cázares Aponte, M.C. Camarillo Gómez, D. Sumiacher y A. Alonso Salas, *Filosofía para niñas y niños en México. Un horizonte de diálogo, libertad y paz* (pp. 11-29). Editorial Torres Asociados. http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/libros-e/Filosofia-para-ninas-y-ninos-en-Mexico.pdf
- Maldonado, A. (2000). Los Organismos Internacionales y la Educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, XXII(87), 51-75. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a4.pdf>
- Mérida Martínez, Y. y Acuña Gamboa, L.A. (2020). Covid-19, pobreza y educación en Chiapas: Análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Morales Gómez, G. (2008). Interacciones e implicaciones entre la filosofía y la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 4, 39-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846110003>
- Morales Gómez, G., Arteaga-Rolando, M., Gallegos-Samaniego, A., Yanchapaxi-Sánchez, N. y Stay-Zúñiga, J. (2016). Tendencias metodológicas universitarias en los siglos XX y XXI. Estudio comparativo. *Revista Ciencia UNEMI*, 9(17), 125-135. <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/259>
- Nassif, R. (1984). Las tendencias pedagógicas en América Latina. En J.C. Tedesco (Coord.), *El sistema educativo en América Latina* (pp. 51-102). UNESCO, CEPAL y PNUD. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8549/S37019N268.pdf?sequence=1>
- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales. ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 179-185. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/676/676>
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora SEK, S.A. [https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

- Redacción Master Marketing Digital (26 de junio de 2020). Aumenta el uso de redes sociales por parte de niños y adolescentes durante el estado de alarma. *Digital School*. <https://bit.ly/3vbsrPI>
- Redacción Nacional (15 de diciembre de 2019). Copiar los modelos educativos no es la solución. *El Nuevo Siglo*. <https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/12-2019-copiar-los-modelos-educativos-no-es-la-solucion>
- Rodríguez Hernández, M. (7 de septiembre de 2015). Reforma Educativa en México una copia burda de la de Chile: Michael Umaña. *Alcalorpolítico.com*. <https://bit.ly/3pbVBNO>
- Saramago, J. (2009). *Ensayo sobre la ceguera*. Punto de lectura.
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Debate.
- Shalom, B. (20 de junio de 2017). No deben copiar los modelos educativos. *The Journal Universidad Hebraica*. <https://thejournal.uhebraica.edu.mx/2017/06/20/no-deben-copiar-los-modelos-educativos/>
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos, nuevos docentes. Regional Conference on Teachers Performance in Latin America and the Caribbean: New Priorities, Brasilia. *Biblioteca Digital de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134675>
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Seminario Internacional (2-6 de junio de 2008). http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POSDOCTORADOENEDUCACION2019/document/FORMACION_PROFESIONAL/EmilioTentiFanfani.pdf
- UNESCO. (2007). *Situación educativa en América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152894>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y una aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf
- Villavicencio Martínez, R.A. y Uribe Bugarín, R.A. (2017). *Supervisión del aprendizaje situado: Camino hacia un modelo didáctico*. XIV Congreso Internacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf>
- Weber, M. (2019). *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo* (2ª Ed.). Ediciones Coyoacán.