

VOL VI

# EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2022

VOL VI

# EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2022



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizadoras</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Paula Arcoverde Cavalcanti
<b>Imagem da Capa</b>	Daniel Collier / 123RF
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal



Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima  
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México  
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juárez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco  
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru  
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile  
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, USA  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla – La Mancha*, Espanha  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES – Centro Universitário de Mineiros  
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe  
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia  
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal



Editora Artemis  
Curitiba-PR Brasil  
[www.editoraartemis.com.br](http://www.editoraartemis.com.br)  
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande  
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol.VI /  
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,  
2022.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
Edição bilingue  
ISBN 978-65-87396-56-9  
DOI 10.37572/EdArt\_270522569

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.  
I.Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



Editora Artemis  
Curitiba-PR Brasil  
[www.editoraartemis.com.br](http://www.editoraartemis.com.br)  
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

## CAPÍTULO 6

### DESAFÍOS SOCIETALES Y COMPROMISOS COEDUCATIVOS: APRENDIZAJES SITUADOS Y RETOS PEDAGÓGICOS TRANSFORMADORES

Data de submissão: 18/02/2022

Data de aceite: 10/03/2022

#### María Jesús Vitón de Antonio

Profesora Titular y  
Coordinadora del Grupo de  
Investigación SleP de la UAM  
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)  
Espanha  
<https://orcid.org/0000-0002-7006-8671>

#### Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti  
CIDTFF da Universidade de Aveiro  
CIPAF da ESEPF  
Portugal  
SleP de la Universidad Autónoma de  
Madrid (UAM)  
Espanha  
<https://orcid.org/0000-0003-2138-1124>

Esta orientación formativa conlleva entender los compromisos de la democratización de bienes comunes, para atender el cuidado de las situaciones de aprendizaje (UNESCO, 2015) como mediaciones generadoras con las que configurar comunidades educativas de práctica crítica emancipatoria (Vitón y Gonçalves, 2017) que hace de los cuidados una praxis ética y política frente a lo que atenta, limita o niega la vida. En este contexto, es clave rescatar la potencial agencia transformadora del quehacer formativo para contribuir al desarrollo de una sociedad más libre, responsable y solidaria, al implicarse en la formación de sujetos participantes activos de una ciudadanía paritaria, incluyente y creativa. Esto es, sujetos que, como agentes transformadores, se conflictúan con las inequidades y se construyen respetuosos con los bienes comunes (UNESCO, 2015), sabiéndose responsables en su sostén y para su sostenibilidad, haciendo posible la mejora de una calidad de vida para todas y todos, libre de cualquier forma de exclusión.

**PALABRAS-CLAVE:** Formación transformadora. Cuidado pedagógico. Aprendizaje situado.

**SOCIAL CHALLENGES AND CO-EDUCATIONAL COMMITMENTS: SITUATED LEARNING AND TRANSFORMATIVE PEDAGOGICAL CHALLENGES**

**ABSTRACT:** Making educational life a lively reflexivity from the training action as an action

**RESUMEN:** Hacer de la vida educativa una viva reflexividad desde la acción formativa como acción que nos transforme, implica hacer de la tarea pedagógica una praxis crítica y creativa (Vitón, 2019) en la que, recogiendo los desafíos societales y su complejidad, hace posible desplegar un compromiso decidido con los retos de un aprendizaje situado dialógico, crítico y relevante, a fin de dar tratamiento a las exigencias transformadoras del siglo XXI.

that transforms us, implies making the pedagogical task a critical and creative praxis (Vitón, 2019) in which, gathering the societal challenges and their complexity, makes it possible to deploy a resolute commitment to the challenges of dialogical, critical and relevant situated learning, in order to address the transformative demands of the 21st century. This training orientation entails understanding the commitments of the democratization of common goods, to attend to the care of learning situations (UNESCO, 2015) as generating mediations with which to configure educational communities of emancipatory critical practice (Vitón and Gonçalves, 2017) that makes of care an ethical and political praxis against what threatens, limits or denies life. In this context, it is key to rescue the potential transformative agency of the training task to contribute to the development of a freer, more responsible and supportive society, by becoming involved in the training of active participants in equal, inclusive and creative citizenship. That is, subjects that, as transforming agents, conflict with inequities and are built respectful of common goods (UNESCO, 2015), knowing they are responsible for their support and for their sustainability, making it possible to improve a quality of life for all. and everyone, free from any form of exclusion.

**KEYWORDS:** Transformative training. Pedagogical care. Situated learning.

## 1 INTRODUCCIÓN

Desarrollar, en los espacios y procesos formativos cuidados como praxis educadoras acordes con la democratización de las relaciones, los conocimientos, exige plantearnos el desarrollo de los aprendizajes situados en los que se hace viva una pedagogía centrada en la vida de las personas y los colectivos, estos es, en sus sueños, necesidades, problemáticas, nos implica fundamentalmente cuidar miradas, enfoques y tratamientos (Vitón y de Castro, 2019) atravesadas por una reflexión ética-política en la dirección que apunta Butler (2021). Aquella con la que hacer nuestro un compromiso certero de sentirnos, pensarnos y actuarnos compartiendo un sentido de lo común que nos habita para cuidarlo colectivamente y de esta manera cuidar la vida y las vidas todas de un modo otro a lo que las coloniza de formas burocratizadas (Ball, 2012). Y con este cuidado hacer una praxis educativa real del planteamiento que nos hace Esquirol (2021). Haciendo con ello posible, desarrollar, al mismo tiempo que la consciencia plena en lo que amenaza los vínculos vitales que nos humanizan y los deterioros de un *ecosistema* que los liga y posibilita, dando atención al mundo que necesitamos y nos refiere Haraway y Segarra (2020) En este marco se impone desarrollar la concreción de praxis coeducativas decididas con las que transformar las realidades hostiles y conflictuadas, dando oportunidad al encuentro otro que nos transforma (Butler, 2021). Y lo hace, porque se fortalecen relaciones que por un lado potencian una autonomía interdependiente, orientando un pensamiento fluido (O'Brien

y Guiney, 2003), y por otro de manera colectiva se da sentido compartido a entender nuestras comunes necesidades humanas<sup>1</sup> posibilitando dialógicas democratizadoras. en el marco de las sociedades complejas. Esta intencionalidad pedagógica es la que permite hacer del conflicto, como parte de la vida, un lugar educativo donde transformar. Y transformar dando orientación a la educación emancipatoria (Garcés, 2020), al hacer del ejercicio de crítico reflexivo una constante con la que dar significado al aprendizaje y a nuestra identidad de aprendices, durante nuestra vida, para llegar a ser quien somos (Lledó, 2018). Es decir, poder hacer del ejercicio crítico- reflexivo vivido en la cotidianidad, una ejercitación saludable creativa y recreadora en la alteridad a fin de hacer posible la construcción colectiva de un proyecto político colectivo para superar en un mundo global, vulnerable, y conflictuado por modelos competitivos e individualistas, un entorno cuidado de la vida (Vitón, 2019). Son entonces estas conflictividades situadas en el seno de la complejidad creciente de las contradicciones que habitan en las sociedades del siglo XXI, y la pandemia COVI-19, ha revelado significativamente (Sousa, 2020) esclareciéndonos dos claves que sentimos fundamentales, por un lado el agigantamiento de las brechas de inequidad y la profundización de distintas violencias multiplicándose (CEPAL-UNICEF, 2020) y por otro las buenas prácticas desarrolladas por comunidades situadas dando respuesta a las necesidades socioafectivas emocionales y la integración de cuidados, desde un enfoque de buenos tratos (Parra y González, 2010). Entendemos desde ellas, que la acción transformadora de una coeducación crítica, analizada desde el ejercicio interseccional, nos permite dar sentido a la línea de acción de los aprendizajes situados desde los que crear y recrear posibilidades liberadoras frente a las adaptaciones acrílicas de adaptaciones formativas ajustadas a un modelo neoliberal reproductor de las violencias que limitan la vida o la niega para tantas comunidades y personas. Desde esta postura hacemos valer un tratamiento problematizador que desarrollen nuestra capacidad de agencia transformadora de las relaciones en las que hacer posible (Giroux, 2019) praxis pedagógicas ejercitando prácticas tratos y tratamientos otros en una dinámica decolonizadora (Vitón, 2019) que liberar entramados de violencias entrecruzadas (Vitón, 2021). Re-significando una educación de la paz<sup>2</sup>, que da sentido a transformar desde la fuerza de la no-violencia, las conflictividades procesos liberadores (Freire, 2002).

---

<sup>1</sup> Tomando en cuenta en la propuesta de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (2010)

<sup>2</sup> Tomando las referencias de NNUU antes referidas y que impregnan de sentido el horizonte de los ODS- de la agenda 2030 de NNUU desde los territorios educativos situados entre múltiples violencias que exige de dar tratamiento a una convivencia democratizadora desde una perspectiva ética política de los cuidados en la línea que plantea Renau (2009)



## 2 TAREA EDUCADORA COMO DESARROLLO DE UNA CULTURA DEMOCRATIZADORA CUIDADA

Cuidarnos y cuidar la vida como ecosistema de saberes<sup>3</sup>, desarrollando una capacidad crítica transformadora (Celigueta Comerma y Solé Blanch, 2014: 48) implica asumir los retos de una formación que reclama la conjunción de tareas que implican englobar i) una vertiente científica, de actualización al nivel de las áreas del saber; ii) una vertiente pedagógica, de mejora de las competencias en el campo de la didáctica, inherentes a los distintos procesos y metodologías de enseñanza-aprendizaje; iii) una vertiente de formación personal, desarrollo y cambio de actitudes y conocimientos, en concreto con respecto a los aspectos relacionales de la interacción educativa; iv) una vertiente investigativa e innovadora, tomando como campo privilegiado de análisis las situaciones pedagógicas vividas por el docente. En particular, investigadora e innovadora, tomando como campo privilegiado de análisis las situaciones pedagógicas vividas por el docente. Se considera, por tanto, una reflexión y (co)-construcción de una educación transformadora que integre los aspectos previamente señalados en la formación permanente de la dimensión profesional, la actividad docente, la dimensión social y ética y la dimensión del desarrollo de los procesos de aprendizaje-enseñanza vinculados a la creación de una comunidad crítica de práctica educativa (Vitón y Gonçalves, 2017) en la que se dinamiza el entrelazamiento del ejercicio pedagógico como ejercicio recreativo-reflexivo (Vitón 2019) democratizador y para en una línea transformadora del desarrollo personal y profesional de docentes y educadores, como nos propone el esquema de Sánchez Delgado (2012: p. 39), en el que hacer posible dos claves entrelazadas:

1. la atención a las relaciones que nos entrelazan como comunidad y en donde se incorpora el desarrollo profesional a lo largo de la vida en una integración formativa desde la práctica y para su mejora, haciendo de ésta, un elemento constitutivo de su orientación democratizadora, tomando en cuenta los aspectos que nos proporciona Lagarde (1996).
2. el entendimiento de una reflexividad que permite mediante un análisis problematizado de su práctica, fundamentar la construcción de la profesión, como trabajo educativo colectivo en el que la cooperación entre profesionales y educadores da sentido al continuo proceso en formación en el que se integra la acción de investigación con las actividades de los agentes de innovación pedagógica, y esta articulación el profesorado se desarrolla de forma colaborativa (Gonçalves & Silva, 2017).

<sup>3</sup> Noción propuesta por Boaventura do Santos.

Esta atención y forma de entendimiento hace gravitar el sentido de la calidad de la relación pedagógica viva y que, en línea con el planteamiento de UNESCO 2015, es generadora de integrar con criterios de rigor científico y metodológico, conocimientos de las áreas que los fundamentan; posibilitando desde ellas el desarrollo de las habilidades de la vida o las habilidades blandas (Pedroza 2020) dando vida al fortalecimiento de la competencia transferible (Unesco 2015).

Hoy, más que nunca, el intercambio y la colaboración son ingredientes esenciales a las respuestas encontradas para que ningún alumno quede atrás (Beaudoin, 2013) y, al mismo tiempo, para que todos puedan aprender y enseñar con recurso a diferentes dispositivos, plataformas, y recursos digitales. Con el fin de hacer de estas recursividades mediaciones, continuamente re-creadas, para fomentar la construcción colectiva con la que dar respuestas críticas al conjunto de necesidades que gravitan alrededor del cuidado de los bienes comunes de forma participativa (Vitón, 2021). En este sentir, y recogiendo dinámicas múltiples que se han hecho virales en diferentes momentos de la pandemia todavía vigente, consideramos clave, seguirnos planteando interrogantes saludables, con los que hacer un desarrollo socioafectivo emocional sostenido como comunidad de práctica (Barron, 2006)<sup>4</sup> y que para nosotras entendida como comunidad crítica de práctica emancipatoria posibilita desarrollar un resonante conocimiento profundo activo (Pina 2005: 86) en el que se da sentido a un aprendizaje transformativo situado. Pues, con él se trata de ir haciendo posible sostener un proceso en el que potenciar la educación en la vida, como la educación en el fluir y confluir fortaleciendo tanto de capacidades reflexivas como creativas, con las que potenciar la capacidad de agencia pacífica y proactiva, a fin de posibilitar la resolución de las conflictividades dando sentido al aprendizaje situado de las habilidades para la vida<sup>5</sup> como generadoras de una ciudadanía crítica y recreativa (Vitón, 2019).

### 3 COMPROMISOS DE UN PROCESO PEDAGÓGICO EMANCIPATORIO

En este planteamiento en el que nos situamos, entendemos que la formación de procesos transformadores, supone entender la acción educativa como acción política, que crea y recrea situaciones de aprendizaje con las que potenciar la convivencia pacífica y comprensiva de las diferencias, valorando la diversidad desde una equidad posibilitadora de un diálogo de saberes y prácticas en radical igualdad, para en la línea de Butler (2021)

<sup>4</sup> Y desde los principios que plantea Vázquez (2011; citado en Pedroza, 2020) para así situar frente a los tratamientos de recetas de la inteligencia emocional, un espacio sostenido de desarrollo socioemocional afectivo en orden a fortalecer dinámicas emancipatorias comprometidas con un mundo otro, que lejos de individualizarnos, viven el interés por el cuidado de lo común y compartido como interés público en una lógica sostenible.

<sup>5</sup> En la línea de lo que plantea la OMS (1999; citado en UNICEF, 2017), y que Pedroza (2020) trata como habilidades blandas y UNESCO 2015 refiere como competencias transferibles (UNESCO (2015: 49)

ir haciendo real, la construcción de conocimiento profundo activo transformador frente a las dinámicas de violencia (Barudy, 2012) y su compleja interactividad. Y es este escenario donde la agencia pedagógica puede desarrollar su capacidad mediática (Lederach, 2007) y ser según la teoría de la masa crítica que desarrolla este autor, la mejor potenciadora de una calidad relacional facilitadora de crear condiciones y recrear la formación de procesos para garantizar las transformaciones desde las personas en sus propios entornos en los que toman la responsabilidad de favorecen los cambios.

En esta lógica se necesita, al mismo tiempo que trabajar la flexibilidad<sup>6</sup>, desarrollarla con ella las tramas conversacionales que plantea Maturana, a fin de concretar procesos de innovación, en la línea que plantea Havergreen, A. y Fullan, M. (2014) y desarrollar una:

1. Dinamicidad dialógica, en la que cuidar la interactividad para, tomando en cuenta nuestra plasticidad y atendiendo la flexibilidad, apropiarse entendimientos comprensivos intersubjetivos e intelectivos en interrelación como plantea Morin, E. (2002)
2. Acción formativa, en la que despliega un ejercicio comprometido de interactividades emocionales-rationales, revitalizador de elaboración subjetivas abiertas, críticas y creativas, con las que generar procesos educativos humanizantes, en la línea que señala Riviere (2003)
3. Mediación de situaciones significativas de aprendizaje, con las que posibilitar procesos relevantes de resolución de conflictos situados, desarrollando la autonomía relacional que nos propone (Noddings, 2015) poder acompañar pedagógicamente diálogos deliberativos, y fortalecimientos democratizadores en la comunidad educativas.

Y así en la línea de lo que venimos afirmando, y para crear y recrear dinámicamente los aprendizajes situados y transformadores recreadores de formas otras de hacer, donde incidencias mutuas e interacciones diversas se traten evitando relaciones de dominio e imposiciones, y lograr mantener una postura abierta, flexible e interdependiente ampliando mirada atenta para que modos otros de aprender y enseñar supongan hacer nuestras las historias inspiradoras que desarrollan nuestra humanidad, y desarrollar lo que dice Covey (2017, p. 9) cuando nos recuerda que esas historias *“no son ejemplos de realización individual, sino historias de poder extraordinario de equipos unidos, talentosos y preparados que se mantienen dedicados y que comparten una visión del final deseado”*. Existe, por lo tanto, la necesidad de una inversión en otro tipo de actividades educativas y estrategias pedagógicas que estimulan la centralidad del proceso de aprendizaje de

<sup>6</sup> Para no perder la plasticidad que nos delata como humanos, estimulando el tercer nivel de la organización de la plasticidad humana, que nos plantea Riviere (2003)

los alumnos/personas, bien como un aprender en conjunto, participativo, crítico, creativo y autónomo. Subrayamos, pues, la reflexión de Cosme (2009, 2018), Trindade y Cosme (2010) y Bona (2017) sobre el papel de los profesores, cuando nos señalan que no se trata de encontrar una tercera vía para el desempeño docente (equilibrando la acción instruccional con la acción mediadora), sino antes entender la escuela como un mundo de vida y, por eso, los docentes deberán contribuir activamente para que tal objetivo se concrete. Esto significa que la gestión curricular y pedagógica ocurre teniendo en consideración la necesidad de establecer una relación entre alumnos y el patrimonio cultural dicho común, de forma que suscite los aprendizajes significativos de los primeros y el proceso de formación que tanto potencia como resulta de tales aprendizajes” (Cosme, 2018, p. 14).

De este modo, es posible comprender el carácter mutable y evolutivo del concepto de identidad, de patrimonio cultural, de escuela en cuanto mundo de la vida. Pues estas conceptualizaciones no son adquiridos de repente y para siempre, sino que los vamos construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia. En otras palabras, la identidad no es un dato rígido e inmutable, sino fluido —un proceso siempre en movimiento, en el cual continuamente nos alejamos de los propios orígenes— y se mantiene vivo, en construcción. Y en oposición a identidad fija, que es una identidad muerta, el flujo de contactos con otros nos implica no perder la identidad ni renunciar a aquello que nos es propio, pero es motivo para releer la visión que tenemos de lo que es nuestro. En este sentido estamos de acuerdo con João Maria André (2005) cuando considera que los otros mundos son, al final, nuestros mundos y el camino para el diálogo pasa por el entendimiento de esta identidad compuesta y plural.

En este lineamiento, consideramos que las conflictividades en las sociedades complejas pueden ser entendidas como una excelente oportunidad para reflexionar cómo somos nosotros e que realidad pretendemos (re)diseñar de forma independiente e interdependiente cristalizando lo que plantea Gonçalves (2006, p. 108) “el conocimiento/reflexión es una actividad imprescindible para todo aquel que desee ocupar lugar en el centro de la vida, asumiéndola codignamente y de forma reflexiva. Solo así su pensamiento se armonizará con su acción y sus valores; su teoría con su práctica” a fin de dar sentido a lo que Alarcao (2001) indica en la línea de ir haciendo posible cuidar una autonomía crítica que permita dinamizar el saber docente que analiza Roldão (2007) como un saber atravesado por una tensión profunda entre “profesar un saber y el (...) hacer aprender alguna cosa a alguien, está lejos de ser consensual o estática (...)” (Roldão, 2007, 94). Sentimos que sólo en este marco dinamizador, se hace sentido a la construcción reconstrucción crítica situada de una profesionalidad en permanente desarrollo ubicada

en un proyecto democratizador de la vida. Lo que supone, hacer nuestro lo que nos dice Roldão (1998) en la construcción del conocimiento profesional en cuanto proceso de elaboración reflexiva a partir de la práctica del profesional en acción” (Roldão, ídem, 98), y así cuidar la perspectiva que apunta Sá-Chaves (2007, p. 60) que “nos centra para revalorizar el Conocimiento Pedagógico de Contenido, que describe como la capacidad de hacer comprensibles, para quien aprende, los contenidos que se supone serán aprendidos” (Sá-Chaves, 2007, p. 60).

Se trata al fin de ir siendo quien somos, como fruto de una identidad compuesta y plural afrontando desafíos desde nos transformamos en mejores aprendices de ser educadores capaces de centrar propuestas personalizadas, concretando verdaderas oportunidades de aceptar debilidades y proponer reajustes valiosos, dando sostenimiento a una innovación que se proyecta en el espacio público como experiencia colectiva de aprendizaje, democratizando saberes reflexiona Carbonell (2015). Teniendo en cuenta diversas teorías educativas y su interrelación con su proyección en la políticas públicas educativas (Perrenoud, 2004; Day y Sachs, 2004; Canário, 2005; Alonso y Roldao, 2005; Bona, 2017; Covey, 2017) sentimos se ligan, en línea con el paradigma del educador reflexivo, y el que interpretamos nuestro pensamiento educativo y donde una “episteme de referencialidad múltiple” (Sá-Chaves, 2002, p. 58) nos permite sustentar la complejidad de los saberes científicos, pedagógicos, técnico-didácticos, contextuales y ético-relacionales y su dinámica de manifestación y de (re)construcción en la acción. Y en ella dar sentido, en un ecología de aprendizajes (Pedroza, 2020), a la movilización nuevas estrategias contextualizadas con visión crítica (Sá-Chaves, 2002), en la que la reflexión permite articular dinámicamente los propios saberes y conocimientos, dando resoluciones creativas a problemáticas vividas y manteniendo el sentido al desarrollo de aprendizajes contextualizados, comprometidos y colectivos.

Este recorrido que implica, como venimos afirmando, cuidar lo relacional que nos constituye, ha de conllevar el carácter coevaluativo crítico y autocrítico con el que fortalecernos en el compromiso compartido de avanzar en el horizonte de una calidad de vida con equidad. Se trata, por tanto, como propuesta formativa de trabajo corresponsable en equipo, en la que articular la atención por el bienestar personal y colectivo, con entender tarea de hacer comunidad de práctica crítica (Vitón y Gonçalves, 2017), revalorizando la diversidad con la que profundizar en la democratización de conocimientos y saberes. Dinámica que llena de sentido un ejercicio pedagógico, que integra el conjunto de tareas emancipatorias con la que hacer posible un desarrollo crítico del binomio autonomía-responsabilidad de sujetos conscientes de su interdependencia y ecodependencia vital y situada.

Y es, en este marco, donde se imponen la inquietud permanente a fin de dar tratamiento cuidadoso a las tramas de vida colectiva, dando sostenibilidad a un proceso que recorre y hace suyos los compromisos de la Agenda Mundial 2030, en corresponsabilidad proactiva.

#### 4 CONCLUSIONES

En breve, se podría caracterizar la transición paradigmática que está ocurriendo en el mundo como si estuviese impulsada por nuevos factores/fenómenos que exigen nuevas interpretaciones y, consecuentemente, suscitan nuevos abordajes educativos a partir de nuevos principios. Uno de los nuevos principios es, sin duda, el trabajo colectivo: se acentúa el enfoque reflexivo en la práctica pedagógica, se privilegian nuevos instrumentos de enseñanza y de aprendizaje centrados en una nueva ecología cognitiva y emocional, buscando la autonomía, la cooperación, la inclusión, la equidad y la criticidad de los sujetos (Gonçalves, 2017). Creemos que como educadores nos podemos ser correas de transmisión de decisiones de otros o distribuidores de conocimientos, sino profesionales de lo humano, sujetos de cultura y de su historia, analistas críticos, interpeladores de la realidad, y sujetos del sentido de su propio proceso (¡y no solo!). Pues, no basta con afirmar que otro mundo es posible o que otra educación es posible. Es necesario mostrar cómo. Educar para otros mundos posibles se relaciona con las estrategias creativas que utilizamos, teniendo en cuenta un modelo educacional que comprende un equilibrio entre competencia y sentido: una formación reflexiva que se asienta en una actitud de cuestionamiento sostenida por una voluntad de actuar mejor para conocer mejor y hacerlo al confrontar y profundizar en los referentes teóricos críticos y en los análisis interseccionales que llenan de sentido un diálogo de saberes con las que dar pertinencia pedagógica a metodologías que sean estímulo y apoyo de soporte afectivo-motivacional, a fin de centrar preguntas pedagógicas de descripción, interpretación, deliberación y reconstrucción con la finalidad de conocer, reconocer, comprender y conocerse, reconocerse y comprenderse para actuar en situación. Es por tanto el fin, principio y estrategia de ser un educador reflexivo lo que en nuestra perspectiva, puede guiar un actuar pensando a fin de poner en acción reflexiva un conocimiento crítico y saber movilizarlo generando comunidad crítica de prácticas emancipatorias. Esto al mismo tiempo que implica un saber quién se es, desarrollando un pensamiento fluido, como lo propone O'Brien y Guiney (2003) requiere comprender las razones de nuestro actuar teniendo consciencia del lugar que ocupamos, para ocuparnos de forma comprometida, libre y responsable en revitalizar espacios educativos como espacio libre de cualquier tipo de violencia vinculando una cuidadosa intervención pedagógica,



en la que considerar los procesos educativos generadores de una salutogénesis con la que recrear interactividades constructoras de buen vivir. Y así hacer de esta utopía movilizadora de la acción educativa un sentido recorrido, *donde el todavía-no logrado del todo* da sentido a seguir en la búsqueda, en la interrogación con la que dar profundidad a una reflexión necesaria y sostenida con la que aprender en los hilos de una red, siendo aprendiz (Garcés, 2020) de construir tejidos, entretejiendo vidas, cuestionamientos que nos atrevemos a hacernos, para pensarnos. Y hacerlo, no teniendo certezas, sino afirmando que nuestro mundo posible es un mundo donde necesitamos preguntarnos, donde necesitamos pensarnos ¡y por eso nos preguntamos!. Porque preguntándonos como podremos seguir construyéndonos y en esa medida transformarnos, transformando educativamente las interactividades que nos tejen, haciendo posible la radical igualdad, creyendo en una democracia radical (Butler, 2021).

En esta línea nos atrevemos a afirmar que la educación necesaria, es la que nos hace a todas las vidas necesarias para hacer otro mundo posible. Y como posibilidad de hacerlo sostenible, educamos cuidando una mirada generadora de espacios donde otro tratamiento crea un lugar *otro* libre de abusos y violencias, al potenciar el trato incluyente en equidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed.
- Alonso, L. y Roldão, M. C. (coord.) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Almedina.
- André, J.M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Ariadne.
- Ball, S.J. (2012). *Global education Inc: New policy network and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Barudy Labrín, J. (2012). Promover el buen trato y los recursos resilientes como bases de la prevención y el tratamiento de las consecuencias de la violencia humana. En M.D. Renau (Ed.) *Cómo aprender a amar en la escuela*. 157-193. Catarata.
- Beaudoin, N. (2013). *Una Escuela para cada Estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid: Narcea.
- Bona, C. (2017). *A nova escola*. Penguin Random House.
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Canário, R., (2005). *O que é a Escola - um olhar sociológico*, Porto Editora.
- Carbonell (2015) *Pedagogias del siglo XXI*. Octaedro Editorial.

Celigueta Comerma, G., y Solé Blanch, J. 2014. *Etnografía para educadores*. Editorial UOC.

CEPAL - UNICEF, 2020. *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19*. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/informesCOVID19> recuperado 31/12/21

Cosme, A. (2009). *Ser Professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. LivPsic.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Covey, S. (2017). *O 8.º Hábito. Da Eficácia à Grandeza*. Gradiva.

Day, C., y Sachs, J., (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. The Open University Press.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, 5ª ed.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

Giroux, H.A. (2019). Entrevista por João França, disponible en <https://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la-educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/> Última consulta 09/01/2022

Gonçalves, D. (2006). Da inquietude ao conhecimento. *Saber(e)Educar. ESE de Paula Frassinetti*, 11: 101-109.

Gonçalves, D. (2017). Monitorização da prática letiva e desenvolvimento profissional. In II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas (pp. 734-738). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-222-4. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Gonçalves, D. y Silva, C.V. (2017). Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de professores. En *Atas do XIV Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas "Recursos para um Prácticum de Calidad"* (pp. 779-787). Andavira Editora. Disponible en <http://repppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas17.pdf>

Havergreens, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.

Haraway, D. Segrarra, M. (2020). *El mundo que necesitamos*. Icaria.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Horas y horas.

Lederach, J.P. (2007) *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz. Gernika Gogoratz.

Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*. Taurus.

Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Biblioteca CF+S.

Morín, E. (2002). *Los siete saberes de la Educación el futuro*. Paidós.

Noddings, N. (2015). Autonomía relacional. En M.R. Buxarrais y M. Martínez (Eds.), *Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 9- 21). Octaedro.



O'Brien, T. y Guiney, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Alianza.

Parra, N. y González, B. (2010). La caja de herramientas del Programa por los Buenos Tratos. En M.A. Caro y Fernández-Llebrecz (coords.) *Buenos tratos: prevención de la violencia sexista*. 19-52. Talasa.

Pedroza Flores, R. (2020). *Investigación-acción de la ecología del aprendizaje*. UAEM-Octaedro.

Perrenoud, P. (2004). Las competencias que funcionan como epistemologías: como queremos que los adultos sepan. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Fondo de Cultura Económica.

PINA, F. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en la Educación Superior*. La Muralla .

Rivière, A. (2003). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (Eds.), *Obras escogidas, Vol III: Metarrepresentación y semiosis* (pp. 203-243). Editorial Médica Panamericana.

Roldão, M. C., (2007). "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional", in *Revista Brasileira da Educação*, 12 (34): 94- 103.

Sá-Chaves, I., (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.

Sá-Chaves, I., (2007). A Interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. En A. Lopes (Org.) *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Edições Afrontamento.

Sánchez Delgado, P. (2012). Diseño de procesos de ayuda al desarrollo profesional. En V. Gonzalo San Nicolas, L. Pumares Pueras y P. Sánchez Delgado (Eds.), *Desarrollo profesional de docentes y educadores* (pp. 33-45). Catarata.

Sousa Santos, B. de (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.

Trindade, R. y Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. UNESCO.

UNICEF (2017) *Habilidades para la vida. Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. UNICEF.

Viton, M.J. (2019). Reflexiones pedagógicas imprescindibles y el quehacer educativo transformador frente a los Objetivos de Sostenibilidad 2030. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 217-235). Catarata.

Vitón de Antonio, M.J. (2021). Valor del cuidado pedagógico en la construcción de valores democratizadores. En P. Muñoz Sánchez (Coord.). *La complejidad en la enseñanza de valores: Formación permanente, colaboración y autorreflexión para una transformación social* (pp. 39-45). Dykinson.

Vitón, M.J. y de Castro de la Iglesia, F. (2019). Contextos socioculturales del cuidar y ejercicio ético, reflexividad y compromisos pedagógicos para la democratización de vida compartida. *Saber & Educar*, 27, 1-9. [revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/view/31/showToc](http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/view/31/showToc)

Vitón, M.J. y Gonçalves, D. (2017). Aprendizajes situados y desarrollo de cultura democratizadora en el marco de las culturas institucionales. *Dedica*, 11, 25-46.

Vitón, M.J. y Gonçalves, D. (2017). Teaching practice in higher education, knowledge and reflection learning transformational. En C.J. Santos Martínez (Coord.), *Current didactic methods for higher education* (pp. 303-311). 2ª Edición. JAPSS Press.