

**Jaime Fauré**

*Universidad de Barcelona, España*  
j.faurek@gmail.com

**Tabata Contreras-Villalobos**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
tabata.contreras@pucv.cl

## **Hacia una educación distribuida e interconectada: activismo situado como vehículo para el cambio**

### **Towards Distributed and Interconnected Education: Activism Positioned as a Vehicle for Change**

#### **Resumen**

El propósito de este breve ensayo es triple. En primer lugar, intentaremos resumir el consenso que se ha logrado respecto a la existencia de una brecha entre los retos y desafíos que supone la nueva ecología del aprendizaje y el despliegue del sistema educativo actual. En segundo lugar, profundizaremos en una posible “*solución*” general a esta brecha, que apunta a la creación y puesta en marcha de un sistema educativo distribuido e interconectado. Finalmente, intentaremos explicitar una serie de retos y desafíos que supone la creación y la puesta en marcha de este sistema desde el punto de vista de la política, aquí entendida en un sentido amplio que invita a la acción agenciada dentro de los diferentes “territorios” del sistema educativo. En concreto, identificamos tres territorios para poner en marcha un activismo situado, que están estrechamente vinculados entre sí: (i) las leyes y políticas públicas; (ii) las comunidades educativas; y (iii) las prácticas educativas. Nuestra intención es poner de manifiesto que para avanzar hacia un sistema educativo distribuido e interconectado parece ser indispensable actuar de manera políticamente comprometida en estos territorios o, lo que es lo mismo, parece ser indispensable que seamos capaces de tender puentes de ida y vuelta entre las instituciones educativas y el resto de la sociedad.

**Palabras clave:** nueva ecología del aprendizaje, educación distribuida e interconectada, activismo situado, perspectiva sociocultural.

#### **Abstract**

The purpose of this brief essay is threefold. First, we will try to summarize the consensus that has been achieved on the existence of a gap between the challenges and challenges posed by the new ecology of learning and the deployment of the current educational system. Secondly, we will delve into a possible general “*solution*” to this gap, which aims at the creation and implementation of a distributed and interconnected education system. Finally, we will try to make explicit a series of challenges and challenges involved in the creation and implementation of this system from the point of view of politics, here understood in a broad sense that invites to agency action within the different “territories” of the education system. Specifically, we identified three territories to launch situated activism, which are closely linked to each other: (i) laws and public policies; (ii)

educational communities; and (iii) educational practices. Our intention is to make it clear that in order to move towards a distributed and interconnected education system it seems essential to act in a politically committed manner in these territories or What is the same, it seems indispensable that we be able to build bridges back and forth between educational institutions and the rest of society.

**Keywords:** New ecology of learning, Distributed and interconnected education, situated activism, socio-cultural perspective

## Introducción

En los últimos años, la sociedad en su conjunto ha cambiado profundamente. Por una parte, hay cambios que han sido provocados, al menos en parte, por la incorporación gradual de herramientas tecnológicas ubicuas y potentes a nuestras prácticas cotidianas (Tedesco, 2011; Rodríguez, 2018). Por otra parte, hay cambios que han sido provocados o acelerados por la aparición repentina del COVID-19 (e.g. Tarabini, 2020). En cualquier caso, se han transformado nuestras formas de relacionarnos, de movilizarnos, de trabajar, e incluso de recrearnos (Moya, 2020; Aguilar et al., 2020; Fernández y Betancur, 2020). En otras palabras, ya no pensamos como antes, ni sentimos de la misma manera, ni trabajamos igual.

Todas estas transformaciones han tenido un importante impacto sobre las prácticas educativas y, más puntualmente, sobre nuestras formas de aprender y de enseñar (e.g. Rodrigo et al., 2021; Iglesias et al., 2020). De hecho, no es de extrañar que hoy las discusiones en el mundo educativo giren en torno a temas inéditos, como el papel de la robótica (Ferrada et al., 2020) o de las grandes compañías comerciales en las prácticas educativas (Baleriola y Contreras-Villalobos, 2021). Y es que casi sin darnos cuenta, hemos sido testigos de la transformación radical que han sufrido las coordenadas que históricamente definían tanto la enseñanza como el aprendizaje (Tarabini, 2020; Coll, 2013).

En concreto, hemos pasado de un escenario caracterizado por concentrar las oportunidades y los recursos para aprender en determinados momentos de nuestras vidas y en determinados lugares, a un escenario en el que las oportunidades y los recursos para aprender se han multiplicado, diversificado y redistribuido. Si hasta hace poco tiempo las actividades educativas estaban concentradas principalmente en la infancia y la juventud de las personas, en espacios específicos y

concretos como escuelas, institutos y universidades, hoy enfrentamos un escenario en el que las oportunidades y los recursos para aprender están distribuidos tanto a lo largo de la vida, como en múltiples y diversos contextos formales e informales (Barron, 2006; Ito et al., 2013).

Vivir en este nuevo escenario supone, al menos, dos riesgos importantes. El primero es que parece que no basta con que asistamos a las instituciones escolares o universitarias, ni con que aprendamos en ellas lo que se espera que aprendamos. Cada vez con más frecuencia se nos exige que sigamos aprendiendo a lo largo de nuestra vida. Así lo demuestra, entre otras cosas, el crecimiento sostenido de la demanda de formación laboral (Oliva-Figueroa et al., 2018; Díaz-Barrera y Oliva-Figueroa; 2018).

El segundo riesgo importante que supone vivir en este nuevo escenario es que existen numerosas inequidades y desigualdades educativas (Rodríguez, 2020; Contreras, 2020). Cada uno de nosotros y de nosotras tiene una probabilidad diferente de acceder y de aprovechar los contextos y los artefactos culturales que favorecen nuestros aprendizajes (Martín, 2017; Rodríguez, 2018). Por desgracia, estas probabilidades cada vez dependen menos de nuestras características personales o de nuestro esfuerzo individual, y más de nuestra situación social, material y económica (e.g. Rodríguez, 2018). En consecuencia, estamos ante el riesgo latente de que solamente puedan participar y aprender quienes tienen a su disposición un abundante capital cultural o un profuso patrimonio económico y material (Martín, 2018).

La constatación de ambos riesgos ha motivado numerosos cuestionamientos por parte de un grupo importante de profesionales, investigadores y expertos. Con frecuencia, estos cuestionamientos se han focalizado en la falta de idoneidad del sistema educativo tradicional en su forma actual (e.g. Salas et al., 2020). Incluso, se ha llegado a afirmar que es necesario eliminarlo o, en el mejor de los escenarios, pensar un sistema educativo completamente diferente que sea capaz de evitar de verdad el riesgo de sobreexigencia e inequidad que supone la emergencia del nuevo escenario (Masso, 2021).

En nuestra opinión, el sistema educativo actual no es perfecto, pero tampoco merece ser desbaratado por completo. A pesar de que entraña importantes riesgos, no hay que olvidar que es el único sistema en el que casi todas las personas participan sí o sí en algún momento de sus vidas y que está orientado exclusivamente al aprendizaje. Además, no es menos cierto que existen

muchas y variadas prácticas educativas que se llevan a cabo en las escuelas, institutos y universidades actuales que sí les brindan oportunidades y recursos de aprendizaje a las personas tanto a lo largo como a lo ancho de sus vidas (e.g. Coll, 2013). Por lo tanto, estamos convencidos de que lo que se necesita es, en realidad, retocarlo en profundidad. Para ello, hay que partir por imaginar cómo debería estructurarse un sistema educativo alternativo, cómo debería funcionar y, al mismo tiempo, hay que explorar y sistematizar aquellos aspectos del sistema educativo actual apuntan en la dirección deseada (Garcés, 2020).

Siguiendo esta lógica, el propósito de este breve ensayo es triple. En primer lugar, intentaremos resumir el consenso que se ha logrado respecto a la existencia de una brecha entre los retos y desafíos que supone el nuevo escenario y el despliegue del sistema educativo actual. En segundo lugar, profundizaremos en una posible “solución” general a esta brecha, que ha sido formulada por el Dr. César Coll, profesor catedrático emérito de la Universidad de Barcelona, junto a sus colaboradores y colaboradoras (Coll, 2021; Coll, 2018; Coll, 2014; Coll, 2013). Esta solución general apunta a la creación y puesta en marcha de un sistema educativo distribuido e interconectado (Coll, 2013). Finalmente, intentaremos explicitar una serie de retos y desafíos que supone la creación y la puesta en marcha de este sistema desde el punto de vista de la política, aquí entendida en un sentido amplio que invita a la acción agenciada dentro de los diferentes “territorios” del sistema educativo (Urbina, 2019). Nuestra intención es poner de manifiesto que para avanzar hacia un sistema educativo distribuido e interconectado parece ser indispensable actuar de manera políticamente comprometida o, lo que es lo mismo, parece ser indispensable que seamos capaces de tender puentes de ida y vuelta entre las instituciones educativas y el resto de la sociedad.

### **¿Por qué repensar la educación en el nuevo escenario social? La nueva ecología del aprendizaje**

Como dijimos más arriba, tanto las transformaciones generales que ha experimentado la sociedad en el último tiempo como las transformaciones específicas que han sufrido las prácticas educativas parecen indicar que estamos ante un nuevo escenario. Este nuevo escenario ha sido descrito en términos de una nueva ecología del aprendizaje (e.g. Coll, 2013; Barron, 2006). Quizá

la característica más importante de esta nueva ecología es que tanto las oportunidades como los recursos de aprendizaje se han multiplicado, se han diversificado y, al menos hasta cierto punto, se han independizado de los contextos socio-institucionales de los que históricamente han dependido (Leander et al., 2010).

La emergencia de la nueva ecología del aprendizaje ha trastocado todas, o casi todas, las características que históricamente han tenido las instituciones educativas. Desde nuestra perspectiva, el problema más importante sería que estas instituciones no estarían alineadas con las características de la nueva ecología. De ahí que nuestra intención en esta sección sea explicar esta idea con más detalle. Más específicamente, nuestra intención es explicar tres retos y desafíos que se desprenden de las características de la nueva ecología del aprendizaje en la que vivimos, y por qué pensamos que el sistema educativo no les da una respuesta apropiada. Estos retos y desafíos tienen que ver con: (i) el acceso a las herramientas tecnológicas y a internet y su aprovechamiento en las prácticas de enseñanza y aprendizaje; (ii) el listado de competencias clave para que los ciudadanos y las ciudadanas puedan desempeñarse de manera exitosa en sus prácticas socioculturales de referencia; y (iii) los tiempos y espacios de la enseñanza y el aprendizaje.

En primer lugar, la aparición y masificación de herramientas tecnológicas cada vez más complejas y ubicuas, así como la aparición y masificación del soporte tecnológico que facilita la conexión de estas herramientas a nubes virtuales interconectadas entre sí, ha provocado importantes inequidades en términos de acceso y de aprovechamiento (Coll, 2013). En lo que respecta al acceso, si bien cada cierto tiempo aparecen nuevas herramientas en el mercado, y las herramientas existentes se van modernizando rápidamente, lo cierto es que los precios cada vez son más altos y prohibitivos. Esto genera que quienes tienen ingresos económicos más bajos y peores condiciones sociomateriales de vida tengan cada vez más dificultades para adquirirlas o renovarlas (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020).

En este sentido, la pandemia causada por el COVID-19 puso de manifiesto que muchas familias no contaban con computadoras o teléfonos móviles para estudiar o trabajar desde sus hogares, ni tampoco contaban con los recursos suficientes para adquirirlos. En Chile, así como en varios países de Latinoamérica, muchas personas -y especialmente quienes vivían en zonas rurales- se enfrentaron y todavía se enfrentan con muchísimas dificultades para acceder a ciertos ítems

(CEPAL-UNESCO, 2020; Cebrián, Palau y Mogas, 2020). En este caso puntual, el problema que enfrenta el sistema educativo es que quienes no tienen acceso a estas herramientas tecnológicas ya no solamente quedan excluidos de determinadas prácticas educativas innovadoras e interactivas mediadas por tecnología, como antes. Más importante aún, ahora quedan excluidos del sistema educativo y no pueden participar.

En lo que concierne al aprovechamiento de las herramientas tecnológicas, es bastante lógico pensar que una distribución desigual de éstas puede llegar a tener consecuencias importantes sobre el aprendizaje, especialmente si se asume, como asumimos nosotros, una perspectiva sociocultural (Coll, Palacios y Marchesi, 2017; Rosa y Valsiner, 2018). Efectivamente, la cantidad, la calidad y la diversidad de los recursos sociomateriales y de los artefactos culturales que tenemos a nuestra disposición juegan un papel fundamental en los cambios que experimenta nuestra mente. Cada artefacto que media nuestra actividad con otras personas les confiere un sentido y una profundidad única y particular a nuestros aprendizajes (Rosa y Valsiner, 2018).

Aquí, el problema para el sistema educativo es que el profesorado se enfrenta a la tarea de personalizar cada vez más y mejor las actividades en las que participan los estudiantes y las estudiantes (Coll, 2018). En la medida en que cada aprendiz cuenta con unos artefactos culturales que le son propios, lo que se utiliza en un momento determinado para aprender algo puede no ser útil para todos y todas a la vez. Al mismo tiempo, la decisión de utilizar ciertos artefactos, y no otros, aumenta la probabilidad de discriminar a quienes son más vulnerables (Duk y Murillo, 2018).

En segundo lugar, los cambios que ha experimentado la sociedad han provocado una importante cantidad de debates sobre aquellas competencias que son más relevantes en la actualidad (e.g. Biesta y Tedder, 2007; Biesta, 2006). En este debate, las posturas han oscilado entre quienes afirman, por una parte, que las escuelas y los institutos deberían seguir focalizándose principalmente en las competencias que permiten llevar a cabo actividades que son clave, como la lectura, la escritura o el cálculo matemático. Y, por otra parte, quienes proponen que estas instituciones también deberían ocuparse de las competencias que dan soporte, enriquecen y (re)orientan las trayectorias personales de aprendizaje, es decir, de las competencias que permiten que las alumnas y los alumnos aprendan y sigan continuamente aprendiendo (e.g. Coll y Falsafi, 2011). Cada vez son más las interrogantes sobre la construcción de los proyectos educativos,

considerando que valores, sentidos, habilidades, conocimientos y destrezas que deberían estar presente en la educación, en coherencia con las características del contexto, del territorio y de los y las propias estudiantes.

En tercer lugar, hemos sido testigos de que enseñar no es fácil, son necesarias ciertas condiciones físicas y materiales, como un espacio idóneo, tranquilo, con recursos tecnológicos; pero también, es un proceso social, que debe ser acompañado y construido con otras personas (Imbernón, 2017). En este contexto, múltiples actores tuvieron que debutar en el proceso educativo como fue el caso de padres, madres, hermanos/as, abuelos/as, tíos/as, primos/as, vecinos/as, amigos/as, pares, etc., quienes fueron parte clave en este desafío educativo. No solo son quienes se organizaron y tuvieron que dar respuestas a la contingencia, sino que también tuvieron que adquirir competencias sobre tecnología, didáctica, metodologías de enseñanza y sobre todo acompañar en el proceso de aprendizaje (Tavalera, 2020; Rivero y Bahena, 2021). No podemos olvidar a todos y todas esas profesores/as quienes de manera creativa buscaron adaptar su práctica profesional para dar continuidad a los aprendizajes, pero, sobre todo, se tuvieron que volcar al fortalecimiento del rol social de las escuelas, brindando apoyos y recursos a sus estudiantes, sosteniendo vínculos y apoyos socioemocionales (Robinet-Serrano y Pérez.Azahuanche, 2020; Cruz-Barrionuevo, 2020). Ante esta sociedad en constante cambio y transformación, algo que ha primado es la preocupación por el bienestar de las personas durante el proceso de aprendizaje, complejizando aún más la formación.

En definitiva, las características principales de la nueva ecología del aprendizaje ponen en entredicho tanto las estructuras como los mecanismos de funcionamiento de las instituciones educativas. Y, más importante aún, ponen en entredicho la función y el sentido de este tipo de instituciones. Al menos en parte, esto explica por qué actualmente muchas personas se cuestionan la idoneidad de un sistema educativo como el que existe hoy. Pero si este sistema no es el más apropiado para dar respuesta a los retos y desafíos que comporta la nueva ecología del aprendizaje, ¿qué sistema deberíamos impulsar?

**¿Qué tipo de educación necesitamos y/o queremos en este escenario?**

Ante este contexto de constante cambio debido a los fenómenos comentados y a las incertidumbres que estos han generado, resulta pertinente tomar un tiempo para reflexionar: ¿Hacia dónde queremos dirigirnos como sociedad? ¿Qué rol juega el sistema educativo en este nuevo escenario? ¿Seguiremos con los mismos retos educativos, o al fin comenzaremos a hablar de aquellos elementos que apuntan a la formación integral de una persona crítica que pueda buscar respuestas a las nuevas complejidades y adaptarse a ellas? ¿Avanzaremos hacia la inclusión social, a la participación ciudadana, la sustentabilidad, la innovación y la tecnología o seguiremos replicando contenidos, métodos y prácticas para formar a un sujeto competitivo y empleable (Falsafi et al., 2021)? Estas son algunas inquietudes que como investigadores e investigadoras del área de la psicología de la educación hoy nos interpelan.

Las instituciones educativas se encargan de que las nuevas generaciones consigan aquellos conocimientos, aquellas habilidades y aquellas destrezas que son clave para obtener desempeños exitosos en la sociedad. Pero en estas instituciones también ocurren interacciones que promueven actitudes, disposiciones, valores, e incluso identidades específicas (Tarabini, 2020). Además, promueve la socialización y los aprendizajes para convivir en sociedad. Sin embargo, tal como se ha expuesto anteriormente, su rol y campo de acción se ha desdibujado; ya no corresponden a los imaginarios clásicos de la escuela (Romo-Morales, 2019).

Hoy los procesos de aprendizaje presentan desafíos que no logran ser respondidos a una determinada edad, ni son reservados a ciertos espacios físicos ni son impartidos solamente por expertos y profesionales de un área del conocimiento. Por ejemplo, algo que nos ha vuelto a demostrar la pandemia es que el aprendizaje se puede dar en diferentes contextos, a través de medios diferentes, donde personas sin especialidades pueden convertirse en educadores que acompañan en la formación. Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías y el progreso del conocimiento han obligado a que personas de diversas edades deban pasar nuevamente por ciclos de formación. En esencia, estamos siendo testigos de lo que ha sido definido en varias ocasiones como la necesidad de desplegar aprendizajes a lo ancho y largo de la vida (Fischer, 2000).

Pero avanzar hacia un sistema educativo que tenga en cuenta esta característica fundamental de los procesos de aprendizaje no es sencillo, pues requiere de transformaciones y reformas en múltiples niveles. Por eso, para nosotros un sistema educativo distribuido e

interconectado puede ser la clave para construir un ecosistema de instituciones que puedan acoger y gestionar estas demandas y necesidades de aprendizaje.

Ahora bien, y como decíamos en la introducción, la investigación académica ha levantado evidencias de ciertas experiencias educativas que han intentado avanzar en esta línea. En general, estas evidencias muestran que un sistema educativo exitoso debiese compartir dos características. En primer lugar, debe estar distribuido, ya que así puede enfrentar los cambios y desafíos anteriormente mencionados (Ahumada, et al., 2019). En este sentido, las instituciones educativas viven un dinamismo que conlleva repensar sus prácticas, buscando respuestas innovadoras, donde se busca considerar a más actores de sus propias comunidades, donde el diálogo y acción con toda la comunidad permita involucrar a los diversos estamentos y así enfrentar los dilemas de la modernidad.

Efectivamente, son las comunidades las responsables de la organización de las instituciones educativas, pero estas comunidades no pueden limitarse al trabajo sectorial a puertas cerradas. De ahí que los sistemas educativos tengan que ser distribuidos (Harris y De Flaminis, 2016). Lo que queremos indicar, es que esta práctica requiere de una organización que debe surgir de la interacción entre la comunidad con el contexto educativo -normativo y curricular-, considerando al mismo tiempo el entorno sociocultural, local y situado en que se inserta, distribuyendo su organización de manera horizontal a través de los miembros de su propia comunidad, donde las interacciones y relaciones que construyen son claves. Es en el cuidado, en el vínculo y en el acompañamiento que se han desarrollado estrategias innovadoras que acogen y dan respuesta a las nuevas demandas (Lynch et al., 2015). Se orienta así a una cultura de trabajo colaborativo, permitiendo la expresión de múltiples intereses, la distribución de tareas y responsabilidades de acuerdo a las particularidades y necesidad, por tanto, conlleva al desarrollo de todos sus miembros comprometidos con la educación (Leithwood, 2009).

La otra característica de un sistema que pueda hacer frente a los desafíos que supone la nueva ecología del aprendizaje es la interconexión. Dada la posibilidad de tener múltiples espacios y momentos para aprender, se requiere que exista una entidad que articule, gestione y tenga una mirada común de los procesos de aprendizaje de los aprendices (Coll, 2013). Estas nuevas relaciones y redes que se buscan construir invitan a instituciones educativas, a personas que desean

aprender, a personas que pueden acompañar y enseñar, organismos locales, culturales, empresas, etc. a replantearse las funciones de la escuela. De esta manera, se podrían brindar oportunidades para el aprendizaje, fortaleciendo una responsabilidad compartida entre estos diversos actores que comparten un medio sociocultural, un territorio y un conocimiento situado. Ante este escenario, se deberían reconocer estas modalidades educativas diferentes, que reconocen la diversidad que se plantean desde la participación y el vínculo como aquel elemento clave que construye puentes entre las trayectorias y el sistema educativo.

Pero, sobre todo, estos planteamientos acerca de un modelo que apueste por el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, a través de un sistema educativo distribuido e interconectado, buscan proteger y desarrollar las trayectorias personales de aprendizaje. Aquí, destacamos que efectivamente se debe procurar el acceso al conocimiento y a las competencias que brinden los recursos y las oportunidades necesarias para contribuir a la sociedad. Sin embargo, entendemos que el aprendizaje es cualitativamente diferente para cada persona. Por tanto, en la atención a estas trayectorias educativas la experiencia subjetiva debe importar, se debe intervenir y rediseñar un nuevo modelo donde se reconozcan las diversas identidades de aprendiz, brindando los apoyos que requieran (Engel y Coll, 2021) desde las bases normativas, administrativas, económicas y relacionales.

Este es un cambio en las prácticas y en la cultura escolar que debe avanzar hacia una política, unas formas de pensar y un diseño del sistema educativo que responda a los desafíos actuales. El rol, la experiencia y el saber de la comunidad educativa y sus diversos actores que la componen debe ser relevado, acogido y reconocido. Solo así alcanzaremos este carácter de distribuido e interconectado al que hacemos referencia. Quizás un primer paso es la construcción de espacios de participación, con carácter consultivo y resolutivo, para transitar hacia el agenciamiento, transformación y mejora del sistema educativo actual.

### **Política y activismo situado: el eslabón perdido del cambio**

En este punto, lo más probable es que el lector ya se esté preguntando cómo se podría llevar a la práctica un modelo educativo distribuido e interconectado. Por una parte, hemos descrito los retos y desafíos que supone la emergencia de una nueva ecología del aprendizaje para las

instituciones educativas. Por otra, hemos argumentado que una de las mejores soluciones pasa por el diseño y la implementación de un sistema educativo distribuido e interconectado. ¿Cómo avanzar de un punto a otro? En nuestra opinión, el eslabón perdido es la participación en actividades políticas de diferente naturaleza o, lo que es lo mismo, lo que podríamos llamar un activismo situado (Stetsenko, 2021). Y, hasta ahora, hemos pensado que el activismo situado puede ocurrir en tres “territorios” diferentes.

El primer territorio en el que se puede desplegar el activismo situado es la política a nivel local y nacional. En efecto, las leyes y normas que regulan la estructura, el funcionamiento y el sentido de las instituciones educativas y de los sistemas educativos son un elemento fundamental a tener en cuenta para promover cambios. En Chile, por ejemplo, estas leyes y normas configuran un modelo que ha sido denominado de “nueva gestión pública” y que impone lógicas de rendición de cuentas de arriba hacia abajo que constriñen los marcos de acción de quienes conforman las comunidades educativas (Falabella, 2015; Baleriola et al., 2021). Aquí, el activismo situado supone la negociación de las leyes y normas establecidas.

Es interesante constatar que muchas veces este nivel queda fuera de la conciencia y el trabajo de quienes se dedican a investigar o intervenir en las prácticas educativas. En parte, esto se debe a que es un nivel que está fuera del alcance de los individuos aislados. De hecho, al menos en Chile no existen demasiados ejemplos recientes de personas que hayan intentado y conseguido transformaciones en este nivel. Más grave aún, al menos para nosotros, parece ser que existen pocas organizaciones civiles que trabajen para influir en este nivel, y muchas menos que tengan un alto poder de convocatoria y negociación. Incluso, cuando ocurren explosiones de descontento educativo a través de movilizaciones, los cambios que se consiguen no son profundos (Atria, 2012; Palacio-Valladares, 2020).

El segundo territorio son las propias comunidades educativas. Aquí, el activismo situado se entiende como una participación colaborativa en la que expertos, profesionales e investigadores, por una parte, y estudiantes, apoderados y vecinos, por otra, consiguen entablar diálogos que apunten a la transformación y a la mejora de las instituciones educativas. El empoderamiento de quienes participan en las comunidades, y los diálogos que consiguen entablar unos con otros, son lo que permiten soñar y visualizar una nueva relación entre las instituciones educativas y sus

entornos (Urbina, 2019). Al respecto, es posible señalar que pensamos que este trabajo debe ser pertinente con las necesidades y particularidades de cada comunidad, y debe recoger la experiencia y el conocimiento construido de manera situada. Sólo de esta manera se transformará la lógica tradicional en la que la política de un nivel exterior se implementa de igual manera en todos los sistemas interiores (Bronfenbrenner, 1991).

En términos educativos, el activismo situado en este territorio supone hacer ajustes y priorizaciones curriculares que contextualicen contenidos y metodologías, de tal manera de asegurar el mayor tiempo posible la pertinencia de los contenidos, los valores y las competencias en cada comunidad. Esto conlleva la creación de nuevas formas de relaciones dentro de cada comunidad, la creación de respuestas innovadoras y creativas y, especialmente, el fortalecimiento del rol social (CEPAL-UNESCO, 2020). En definitiva, el activismo situado aquí permite reflexionar sobre el modelo educativo de cada comunidad, sobre aquellas competencias que son más adecuadas para cada espacio, y sobre las múltiples metas que se perseguirán a través de la educación.

Finalmente, el tercer territorio en el que se despliega el activismo situado es en las propias prácticas educativas. Probablemente, este es el territorio tradicional en el que se intenta transformar la práctica. Muchos profesores, investigadores e incluso muchas personas de una comunidad intentan incorporar prácticas innovadoras y transgresoras que puedan tener un impacto, si se hacen responsablemente, sobre los aprendizajes de las demás personas. Aquí, la intención es enriquecer las experiencias subjetivas de aprendizaje de quienes componen la comunidad. No cabe duda que es un punto fundamental de transformación del sistema.

Aquí, evidentemente, es donde más evidentes son los esfuerzos para avanzar hacia la personalización del aprendizaje (Coll, 2018). En efecto, los trabajos que exploran la vertiente pedagógica de la personalización representan una promisorio línea de actuación y reflexión para avanzar hacia un sistema educativo distribuido e interconectado que proteja y enriquezca las trayectorias personales de aprendizaje.

A partir de lo expuesto hasta aquí, no sería absurdo concluir que todos los territorios confluyen, al menos parcialmente, en los demás. Y que esta confluencia siempre está localizada espaciotemporalmente. Es necesario, por lo tanto, conocer lo que pasa en una comunidad. Las

instituciones educativas deben ser conscientes de lo que pasa en su entorno, de la red de relaciones sociales, culturales e históricas en el que se insertan, ya que así podrán no sólo organizar mejor las competencias, habilidades y saberes que los y las aprendices necesitarán para desempeñarse exitosamente, sino también para enriquecer sus experiencias y ofrecer nuevas perspectivas hacia el futuro.

En esta línea, centrar la atención en la comunidad educativa, en un sentido amplio, y no tanto en los confines de una institución específica, permitiría entablar un diálogo que contribuya no sólo al logro de aprendizajes, sino a la transformación comunitaria. Tal como se ha expuesto, se deben acoger estas demandas, los sentires, y las necesidades de todos los aprendices, figura que no se reduce a los niños, niñas y adolescentes que asisten a la escuela. De esta forma, podríamos conseguir que la experiencia cotidiana en espacios que convertimos propios, se conviertan en un medio privilegiado para la educación. Un lugar que acoja a todos y todas quienes quieran seguir aprendiendo y enseñando.

En definitiva, trabajar en estos territorios permite posicionar las instituciones educativas en una lógica diferente, mucho más lejana de la segregación y exclusión; que se centre en las personas y en el colectivo; que transforme y construya una nueva comunidad. Tenemos tres territorios sobre los que actuar de manera situada. Y todos y todas tenemos un rol diferente que apunta a la mejorara del sistema educativo.

## **Conclusiones**

En este ensayo planteamos un triple propósito. En primer lugar, resumimos las características de la nueva ecología del aprendizaje y argumentamos por qué pensamos que existe una brecha entre los retos y desafíos que supone esta nueva ecología y el sistema educativo actual. En segundo lugar, explicamos a qué nos referimos cuando proponemos el diseño y la implementación de un sistema educativo distribuido e interconectado. Finalmente, argumentamos por qué para avanzar hacia un sistema de estas características parece ser necesario actuar de manera políticamente comprometida o, lo que es lo mismo, parece ser indispensable que seamos capaces de tender puentes de ida y vuelta entre las instituciones educativas y el resto de la sociedad.

En primer lugar, argumentamos que existe una brecha entre los retos y desafíos que supone la nueva ecología del aprendizaje y el despliegue cotidiano del sistema educativo actual. Esta brecha parece insalvable y nos invita a imaginar un nuevo sistema educativo que dé respuestas efectivas a las demandas y a los desafíos que comporta la nueva ecología del aprendizaje.

En segundo lugar, comentamos algunos aspectos que sería interesante tener en cuenta para crear y poner en marcha un sistema educativo distribuido e interconectado (Coll, 2013). En una educación con estas características las instituciones educativas deberían estructurarse de tal manera que las personas puedan participar en ellas a lo largo de toda su vida. Al mismo tiempo, debieran ser espacios en los que las personas puedan hacer converger las trayectorias personales de aprendizaje que construyen al participar en múltiples contextos de actividad, acogiendo esas experiencias subjetivas, los artefactos culturales, y los saberes emanados del diálogo, la colaboración y la participación.

Finalmente, explicamos una serie de retos y desafíos que emergen de manera implícita al momento de imaginar cómo crear y poner en marcha un sistema educativo distribuido e interconectado, especialmente desde el punto de vista de la política. En efecto, para avanzar hacia un modelo de este tipo no basta con rescatar aquellas prácticas e iniciativas que son efectivas actualmente. Al mismo tiempo, es indispensable discutir sobre qué sociedad queremos construir y, tan importante como esto, entablar una lucha en varios niveles. A nivel de la política, la lucha debe avanzar en el apoyo a la creación de espacios y momentos para decidir el tipo de sociedad que queremos y el tipo de educación que necesitamos para conseguir dicha sociedad. A nivel de la práctica cotidiana, se debe avanzar hacia la puesta en marcha de actividades que pongan el foco en la mejora continua de la gestión de las trayectorias personales de aprendizaje. Para ello se debe transitar en reconocer a los diversos actores que pueden intervenir y contribuir en este proceso, definiendo los nuevos imaginarios y alcances que puede tener la escuela ante esta sociedad que está en constante transformación.

En definitiva, nuestra intención en este ensayo fue continuar avanzando en la dirección de un sistema educativo distribuido e interconectado. Para ello, hemos sugerido que la clave radica en actuar de manera políticamente comprometida o, lo que es lo mismo, que seamos capaces de tender puentes de ida y vuelta entre las instituciones educativas en las que participamos y las comunidades

en las que vivimos. Estos puentes no solo son importantes, sino que son indispensables en el escenario actual. Y es que vivimos en una sociedad que se encuentra en sus límites, y debemos hacer algo para salvarla. Nos cueste lo que nos cueste. De ahí que sea clave el activismo político de quienes formamos parte de las diversas comunidades educativas y, más específicamente, la cualidad de las relaciones y los vínculos interpersonales que podamos llegar a entablar entre nosotros y nosotras. Es a partir de la identificación, la pertenencia, la participación y el compromiso transformador con el ecosistema educativo y social que podremos proteger y nutrir las trayectorias personales de aprendizaje de todas las personas. Ahora queda en nuestras prácticas cotidianas comenzar a generar un cambio en nuestras perspectivas y en nuestras acciones que avancen en esta dirección. Lo demás es silencio.

## Bibliografía

- Aguilar, M., León, S., y Medrano, A. (2020). Emociones de docentes de la educación media superior ante los cambios del entorno durante el confinamiento por el Covid-19. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 187-196.
- Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en Escuelas y Liceos mediante indagación colaborativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (2), 211-230. doi.10.30827/profesorado.v23i2.9252
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.
- Atria, F. (2012). *La mala educación: Ideas que inspiran al movimiento estudiantil de Chile*. Editorial Catalonia.
- Baleriola, E., y Contreras-Villalobos, T. (2021). La educación virtual no es buena ni mala, pero tampoco es neutra. Algunos apuntes sobre los efectos de la COVID-19 en educación. *Sociology and Technoscience*, 11(Extra\_1), 209-225.
- Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2021). Traducción de la política educativa. El caso de la Nueva Educación Pública. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 21(2), 2910

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224.

Brito, L., Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 39-53.  
<https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>

Bronfenbrenner, U. (1991). *Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.

Cebrian, G., Palau, R., y Mogas, J. (2020). The smart classroom as a means to the development of ESD methodologies. *Sustainability*, 12(7), 3010.

CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, 156-170.

Coll, C. (2017). La personalización del aprendizaje escolar. Ediciones SM.

Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Graó*, 3, 5-11.

Contreras, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 43-68

Cruz-Barrionuevo, B. (2020). Desafíos y oportunidades de la educación en línea en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Polo del Conocimiento*, 5(1), 394-404.

Díaz-Barrera, N., y Oliva-Figueroa, I. (2018). Poder, ideología y conocimiento: aperturas epistemológicas del concepto de universidad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 315-329.

Duk, C., y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13.

Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação y Sociedade*, 36, 699-722.

Falsafi, L., Coll, C., y Valdés, A. (2021). Buenos estudiantes y aprendices competentes: La identidad de aprendiz como herramienta para la política y práctica educativa. *In Ponencia del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas*.

- Fernández, P. y Betancur, M. (2020). Reflexiones sobre ocio, recreación y tiempo libre en contextos de pandemia. *El papel del ocio y de la Recreación frente a la COVID-19, foro interinstitucional*, Kinesis 25-42.
- Ferrada, C., Carrillo-Rosúa, J., Díaz-Levicoy, D. A., y Silva-Díaz, F. (2020). La robótica desde las áreas STEM en Educación Primaria: una revisión sistemática.
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning - More than Training. in *Journal of Interactive Learning Research*, Volume 11 issue 3/4 pp 265-294.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Harris, A. y De Flaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- Iglesias, E., González, J., Lalueza, J.L., y Esteban, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2020, 9(3), 181-198.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar..* Graó.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. S. de Chile: Fundación Chile.
- Lynch, K., Baker, J., y Lyons, M. (2015). *Igualdad afectiva. Amor, cuidado e injusticia*. Ediciones Morata.
- Martín, R. (2017). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. Recuperado de: [http://www.ehu.es/ikastorratza/12\\_alea/contextos.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf)
- Massó, A. (2021). *El fin de la educación: la escuela que dejó de ser* (Vol. 3). AKAL.
- Moya, J. (2020). *Análisis prospectivo de los cambios en las relaciones interpersonales en el contexto de la pandemia covid-19*. Recuperado de <https://raed.academy/wp-content/uploads/2021/01/Analisis-prospectivo-del-futuro-de-las-relaciones-interpersonales-en-el-contexto-de-la-Covid-19-v.26-cmpr.pdf>
- Oliva-Figueroa, I., Molina-Chávez, W., Quintero-Tapia, J., y Díaz-Barrera, N. (2018). Prospectiva transdisciplinaria y organización del conocimiento: Una aproximación epistémica a la educación superior en la Región de Magallanes, Chile. *Magallania (Punta Arenas)*, 46(2), 129-142.
- Palacios-Valladares, I. (2020). Chile 2019: las protestas de octubre y el movimiento estudiantil; coyuntura histórica de cambio?. *Revista de ciencia política (Santiago)*, (AHEAD), 0-0.

- Rickenmann, R. (2006). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. In *1er simposio internacional de educación y formación docente, Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia)*.
- Rieble-Aubourg, S. y A. Viteri (2020), “COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?”, Nota CIMA, N° 20, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [en línea] <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf>.
- Rivera Vargas, P., Lindín, C., Celdrán, M., y Gracia, M. (2020). *Tecnologías digitales para transformar la sociedad*. Liberlibro ediciones.
- Rivero, E. y Bahena, A. (2021). Interrelaciones socioeducativas, educación en línea y bienestar durante el confinamiento por Covid-19. *Prisma Social: revista de investigación social*, (33), 119-136.
- Robinet-Serrano, A. y Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(12), 637-653.
- Rodrigo, A., Méndez, B., y Oliva, I. J. (2021). Impacto de las TIC en la enseñanza: hacia un cambio de paradigma en la clase de lengua y literatura, COVID-19. *Aprendo con NooJ*, (1).
- Rodríguez, W. (2018). Tecnologías de la información y la comunicación: nuevas configuraciones mentales y sus implicaciones para la educación. *Revista de psicología*, 27(1), 199-210.
- Rodríguez, J. L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito*, 259-272.
- Rodríguez, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139.
- Romo-Morales, G. (2019). La escuela como institución y los imaginarios en disputa. In *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, 15, 201-215.
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., y López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. *Desigualdades y desafíos para Latinoamérica*.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2)Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 31-47. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689938>

Urbina, C. (2019). Algunas claves para el asesoramiento al sistema escolar: la mirada desde el agenciamiento colectivo en los procesos de mejora de la escuela. *In Asesoramiento psicoeducativo en convivencia escolar*.

Urrutxi, L., Beloki, B., y Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación*, 4(1), 71-81.