

EDUCANDO



REVISTA DE PEDAGOGÍA

ESTÉTICA EN CLASES,
MATEMÁTICAS CON SENTIDO,
TRABAJO COLABORATIVO, AULA Y
CIUDAD

III AÑO 2026



REVISTA EDUCANDO NÚMERO 3°
EQUIPO DOCENTE
CEMAR 2026

Unidad Técnica Pedagógica CEMAR

En un agrado y honor dar el puntapié inicial a una nueva revista Educando del presente año.

Como Unidad Técnico Pedagógica, queremos destacar y poner en valor un trabajo que nace desde el aula y desde la reflexión profesional docente. Este revista reúne una serie de artículos elaborados por nuestros propios docentes, quienes han sistematizado experiencias, prácticas e innovaciones pedagógicas desarrolladas en sus contextos reales de enseñanza.

El propósito de esta publicación es visibilizar el trabajo pedagógico que muchas veces ocurre de manera silenciosa, pero que impacta directamente en los aprendizajes de nuestros estudiantes. Cada artículo refleja compromiso, análisis y una mirada crítica sobre la práctica educativa.

Esta revista de docencia se alinea con nuestro Proyecto Educativo y con los objetivos de mejora continua, promoviendo el aprendizaje entre pares, el fortalecimiento del desarrollo profesional docente, fomento de metodologías activo - participativas, el poder interpretar los estados mentales de nuestros estudiantes y las necesidades atinentes de nuestro contexto escolar.



Sé parte de esto

Esta tercera parte del proyecto surge a raíz de la creciente necesidad de crear espacios de acción y reflexión pedagógica, entendiendo que las comunidades escolares se nutren de la participación y creatividad de todos sus miembros. Ya muchos docentes se han animado, en estos años, a expresar diversas ejecuciones pedagógicas, además, de la participación de este espacio en el “II Encuentro Internacional y Nacional de Prácticas Pedagógicas, Innovación Educativa para la Transformación Social, Equidad y Bien Común” el año 2022.

Seguimos abocados en la convicción de que los proyectos exitosos de las escuelas son el resultado de la colaboración y el compromiso profesional y académico de quienes lo integran.

Así también la relevancia de extender los espacios de aprendizaje más allá de la experiencia áulica aumentando el capital cultural y espacial de los y las estudiantes, además, de ajustar el proceso de aprendizaje a la memoria de largo plazo conectando lo vivencial-significativo con la generación de recuerdos.

Las didáctica de las matemáticas también se hace presente a través del análisis de una serie de elementos lúdicos que permiten generar, en primer lugar, la motivación necesaria que es la puerta de entrada para el aprendizaje profundo.

En tiempos donde lo digital invade nuestro escenario de trabajo apreciamos la reseña sobre el libro: “La Generación Ansiosa”, que permite recabar fundamentos de variada índole para asumir decisiones que intervengan el uso generalizado de las pantallas por parte de nuestros niños-niñas y adolescentes.

Impresiona la cantidad de preguntas que pueden emerger desde la reflexión pedagógica por eso agradecemos sinceramente a cada docente que participó en este proceso, por su disposición a reflexionar, compartir y contribuir al crecimiento de nuestra comunidad educativa.

Esperamos que este material sea una fuente de aprendizaje, diálogo pedagógico y proyección para futuras iniciativas.

Hacer una mejor escuela, centrada en estudiantes con altos niveles de vulnerabilidad, necesita la composición de las y los mejores profesores, capaces de auscultar sus propias prácticas y las de los otros para nutrirse de esas instancias y perfeccionarse. La finalidad de esta revista es canalizar, dirigir y valorar praxis pedagógicas instaladas e innovadoras en pro de la construcción de un mejor espacio educativo.

Si quieres participar de la Revista Educando envíanos tu artículo a alvaro_xy@yahoo.es Aquí podrás expresar alguna opinión pedagógica, práctica exitosa, proyecto innovador o recomendación lectora en un máximo de 800 palabras, nosotros gestionaremos su publicación en los próximos números.

Álvaro Guarda Saavedra
Coordinador Revista Educando

Matemáticas con sentido: jugar, incluir y aprender en el aula

Jesabel Chacón Landskron



Durante mi formación como profesora, he transitado por distintas aulas y contextos escolares, observando con atención cómo se enseña matemáticas. Con el tiempo, he llegado a una conclusión que me inquieta profundamente: nuestras clases de matemáticas siguen siendo poco inclusivas, poco motivadoras y, muchas veces, desconectadas de la realidad diversa que habita en cada sala de clases. No es extraño que los estudiantes sientan que esta asignatura no es para ellos. ¿Cuántos niños y niñas han crecido con la idea de que “no sirven para las matemáticas”? ¿Cuántos se enfrentan a ejercicios mecánicos, sin poder comprender el para qué de lo que hacen? Y sobre todo, ¿Por qué seguimos enseñando de la misma manera, si sabemos que no todos aprenden igual? Frente a estas preguntas, consideré desarrollar una propuesta que tuviera un enfoque verdaderamente inclusivo. Una que valora la diversidad, fomenta el juego y ofrece espacios para el trabajo colaborativo, la exploración y el pensamiento lógico.

El problema: ¿qué pasa hoy en las aulas?

La enseñanza tradicional de las matemáticas suele apoyarse en explicaciones frontales, ejercicios repetitivos y evaluaciones cerradas. Esto no solo reduce el aprendizaje a lo memorístico, sino que también excluye a quienes necesitan otras vías para acceder al conocimiento: estudiantes con estilos de aprendizaje visual, kinestésico, colaborativo o verbal, por nombrar algunos. En muchos casos, la clase se convierte en un espacio donde hay una única forma de hacer las cosas y donde equivocarse se penaliza más de lo que se valora el intento. Esto genera miedo, desinterés y escasa participación. Las matemáticas dejan de ser un lenguaje para entender el mundo, y se transforman en un código inaccesible.

¿Y si jugamos más? Diversas investigaciones destacan el potencial del juego como estrategia pedagógica. Pyle (2018) afirma que el juego libre favorece el desarrollo de la autorregulación y las habilidades sociales. UNICEF (2018), por su parte, sostiene que el juego es una vía privilegiada para que los niños aprendan a negociar, resolver conflictos y autoafirmarse. Desde este marco, el juego no es solo una pausa lúdica, sino una forma legítima y poderosa de aprender.

una estrategia didáctica que organiza la clase en estaciones con propuestas diferentes, donde los estudiantes rotan por grupos pequeños, explorando contenidos desde diversas formas de representación. Según Muñoz (2022), los rincones favorecen la inclusión, permiten organizar agrupaciones heterogéneas y promueven la participación activa. Torres (2008) refuerza esta idea al señalar que esta metodología enseña a compartir, respetar ideas, aprender con otros y ayudarse mutuamente.

Una propuesta concreta: matemáticas en cuatro rincones

Basándome en este marco teórico, diseñé estructurando en torno a cuatro rincones de aprendizaje:

1. **Rincón concreto:** el aprendizaje parte desde la manipulación. Aquí, los estudiantes trabajan con materiales reales como pizzas fraccionadas, dominó de fracciones, dados y otros recursos que les permiten visualizar y construir significados.
2. **Rincón pictórico:** los estudiantes representan las matemáticas mediante dibujos, gráficos y esquemas. Se promueve la creatividad, la precisión y la expresión visual del pensamiento matemático.
3. **Rincón simbólico:** se abordan las matemáticas desde el lenguaje matemático formal: números, operaciones y equivalencias. Es el espacio para conectar con el currículo más tradicional, pero desde una mirada dinámica.
4. **Rincón de la recta numérica:** los alumnos ubican fracciones y números mixtos en la recta, conectando las nociones de cantidad, orden y valor relativo. Cada rincón cuenta con juegos específicos como bingos, el “muro”, campo minado, dados mágicos o pasaportes. También se incorporan recursos digitales interactivos y actividades que pueden adaptarse como tickets de salida.

Aprender a convivir y confiar Una de las riquezas más potentes de esta propuesta no está solo en los aprendizajes matemáticos. Al usar rincones y juegos, el aula se transforma en un espacio de encuentro. Los estudiantes se escuchan, se ayudan, se respetan. El error pierde su carga negativa, y comienza a ser visto como parte natural del proceso de aprendizaje. El profesor deja de ser el único que tiene las respuestas, y se convierte en un mediador, un acompañante.

También se generan oportunidades para que todos participen: estudiantes con distintas habilidades, intereses o niveles académicos. Nadie queda fuera, porque siempre hay algo que aportar, una forma de colaborar, una pregunta que hacer o una estrategia que descubrir.

A esto se suma la metodología de **rincones de aprendizaje**,

Conclusión: una invitación a transformar

En tiempos donde hablamos tanto de inclusión, innovación y equidad, no podemos seguir enseñando matemáticas como si todos los estudiantes fueran iguales. El juego, los rincones y la diversidad no son opuestos a los aprendizajes profundos. Al contrario: son caminos que nos acercan a un aprendizaje más significativo, más humano y más real.

Mi experiencia diseñando e implementando esta propuesta me ha convencido de que es posible enseñar matemáticas de otra forma.

Una forma que entusiasma, que conecta, que respeta y que abre puertas en lugar de cerrarlas. Porque al final, lo que está en juego no es solo si los estudiantes aprenden matemáticas. Lo que realmente está en juego es si creen en sí mismos, si disfrutan aprender, si confían en su voz y si encuentran sentido en lo que hacen. Y para eso, el juego y la inclusión no son complementos: son el corazón del cambio.



El valor del trabajo colaborativo en la escuela

Claudia Cea Sáez



En una sociedad marcada por concepciones individualistas, la docencia ha sido concebida como una labor personal, en la que cada profesor o profesora desarrolla su práctica de manera autónoma dentro y fuera del aula. Esta visión, heredada de un modelo educativo centrado en la individualidad, ha hecho que muchos docentes se formen y trabajen bajo la idea de que enseñar es una tarea solitaria. Sin embargo, los desafíos actuales de la educación exigen superar esa mirada y avanzar hacia una cultura profesional basada en la colaboración, el intercambio y la construcción colectiva del saber pedagógico.

El trabajo colaborativo en los colegios permite unir esfuerzos, compartir experiencias y generar soluciones más integrales frente a los retos del aprendizaje y la convivencia escolar. Cuando los y las docentes se reúnen para planificar, analizar resultados o diseñar estrategias conjuntas, no solo mejoran su práctica, sino que también fortalecen el sentido de comunidad y pertenencia institucional. Además, la colaboración promueve la confianza, el respeto por las distintas miradas y la corresponsabilidad en los resultados. En una escuela donde se trabaja de manera colaborativa, cada logro o desacierto deja de ser individual y pasa a ser un logro del equipo, construido sobre la base del diálogo y la cooperación.

Una estrategia práctica para fomentar este tipo de trabajo consiste en establecer Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) dentro del colegio (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Estas comunidades, organizadas por ciclos o áreas, se reúnen periódicamente para revisar evidencias de aprendizaje, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y proponer mejoras conjuntas. A través de estos espacios, se avanza hacia una docencia más colectiva, reflexiva y orientada a la mejora continua.

Un ejemplo de cómo las CPA pueden mejorar las prácticas colaborativas se observa en el estudio de Aparicio y Sepúlveda (2018)¹, donde se presentan distintos indicadores y descriptores del impacto del trabajo colaborativo docente (Tabla 1). Estos indicadores reflejan cómo la colaboración no solo transforma la práctica pedagógica, sino también el clima institucional y el bienestar docente, temas especialmen-

te relevantes en la actualidad y fundamentales para construir una comunidad educativa sana. Implementar espacios estructurados como las CPA permite abordar de manera planificada dimensiones clave como el liderazgo compartido, la formación continua y la mejora de los ambientes de aprendizaje en la sala de clases.

Dentro de este enfoque, la meta es que no se perciba como una carga adicional al quehacer docente, sino como una ayuda significativa. Se trata de una relación de interdependencia profesional, que hasta ahora ha sido implícita, pero que debe hacerse explícita e intencionada por todos los estamentos de la comunidad educativa, de forma institucional.

Aunque la docencia puede verse como una profesión marcada por la autonomía, hoy requiere espacios de trabajo comunitario que impulsen la innovación y el aprendizaje compartido. Transformar la cultura del trabajo docente hacia la colaboración no solo mejora la calidad educativa, sino que también humaniza la profesión, recordándonos que enseñar y aprender son actos que se enriquecen en comunidad.

Tabla 1

Indicador	Descriptor
Liderazgo Distribuido	Las CPA ayudan a concretar la visión del liderazgo distribuido, generando espacios de responsabilidad compartida.
Clima organizacional	Mejora el clima organizacional y la cultura escolar; reducción del estrés laboral.
Formación en el servicio	Se legitima la escuela como un ámbito potencial de aprendizaje para los profesores.
Satisfacción laboral	Aumento de la sensación de satisfacción con las actividades y tareas cotidianas.
Fortalecimiento del trabajo colaborativo	Incrementa el potencial de encuentro y desarrollo de tareas en conjunto.
Aprendizaje de los estudiantes	Mejora los aprendizajes y las capacidades instruccionales de los docentes.

¹ En <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>

La Estética en la Escuela

Rodolfo Manzo Guaquil



En la actualidad, la escuela al igual que la sociedad pasa por cambios en todos los niveles. Todo depende de quién gobierne el país y las leyes que proclaman, de cómo se dirigen internamente estas instituciones, de los pesares de los alumnos, de la visión limitada de los apoderados y de la marginal actuación de los docentes en la vida política de la sociedad. Todo esto nos da una mirada histórica, pero no filosófica de la realidad.

Para darnos una mirada desde la filosofía, nos podemos remitir a la estética. El concepto de estética deriva del griego *αἰσθητική*, que se relaciona con la percepción. Para Platón, la estética era la manifestación de nuestro pensamiento en la realidad, la que percibimos por los sentidos. Podríamos decir que es la perfección a la que aspiramos y la manifestamos en lo que vivimos.

Desplazándonos en el tiempo, a partir del siglo XVIII la humanidad da un paso adelante y avanza sin discusión hacia la etapa antropocéntrica, algunos lo llaman antropoceno, una mirada estética donde el ser humano es el centro de la sociedad y responsable de lo que sucede en el mundo. La humanidad comenzó a mirarse como en un espejo y su reflejo trascendería a las generaciones futuras, se erguían mirando el horizonte que alcanzarían, con esperanzas de avances científicos, tecnológicos, filosóficos e incluso políticos. El materialismo, esa doctrina impulsada por Aristóteles, donde el ser humano puede moldear la materia y decidir que podrá ser, es la que avanzó firmemente desde Tomás de Aquino, pasando por René Descartes, Jean-Jacques Rousseau, Karl Marx y Friedrich Engels, hasta nuestros días. Se impulsaron las ciencias, se redescubrió y perfeccionó el método, se botaron las monarquías absolutas y las parlamentarias, se hizo presente la revolución en el ámbito político y, trajo con ello el acceso de la población a la cultura. Pese a esto, una parte importante de la población continuó viviendo en la esclavitud y en la explotación del hombre por el hombre. La estética oficial, pertenecía y sigue perteneciendo a una parte anquilosada de la sociedad, que trata de mostrar su imperfección como belleza.

Respecto de la educación, las normas estéticas de la sociedad se encauzaron hacia la obediencia, la jerarquía de clases, la dominación de la fuerza y la omnipresencia de la imposición occidental en todas las esferas del saber en el orbe. Tempranamente, lo perfecto, lo sublime, en palabras de

Hegel era Napoleón o el “espíritu a caballo”, esa inconmensurable fuerza que arrasaba con todo a su paso imponiendo un nuevo régimen. Ese poder que insuflaba la proyección de la clase burguesa al prosenio de la historia, pero que renegaba al basar su fuerza en una nueva clase que la había llevado a la cúspide del poder. Una y otra vez, de manera pacífica o violenta los proletarios quisieron zanjar la deuda con ellos, aspiraban a más. Los colegios y universidades particulares cerraban el camino de acceso a una mejor forma de vida, a una mayor cultura y a mejores condiciones para su prole. Para no importunarlos, con el paso del tiempo le van dando dádivas con el fin de aquietarlos.

En el caso chileno, la educación también repitió los cánones estéticos de la época, en un principio solo podían acceder a ella los hijos de la élite. La lucha de los trabajadores, que en muchos casos incluía la educación como un derecho influyó en un acceso de sus hijos a las escuelas, todavía el gran problema era que debían comer y subsistir, tener sexto año básico ya era un mérito, ni siquiera soñaban con acceder a la universidad. El gran cambio comienza a ocurrir en la segunda mitad del siglo XX y se acelera a medida que el proceso social avanza, alcanzando su cúspide en la década del 70. La dictadura militar debe mantener el sistema, para ello utilizará el control de las escuelas con militares. En 1981, sabotearán el sistema, pasando la educación al control de las municipalidades. La estética dictatorial no discrepaba mucho de la estética mundial, en este sentido los estudiantes tenían más clara la noción estética de la época en contraposición a una noción estética brutalizadora del mismo ser humano.

Desde ese momento, la educación chilena ha estado en vilo, pues dos fuerzas están en disputa. Una que versa sobre una educación que lucra y que no le importa mucho proceso, sino el producto que se obtiene, y el fin es darle a la sociedad los números esperados. Esa estética, que no mira al ser humano, lo convierte en objeto reemplazable en conjunción con la visión militar y política que sigue vigente en los países subalternos. Lo importante no es lo que aprenden, sino sacar alumnos para mantener la continuidad de la obtención de ganancias. Esa estética fue la que ha primado y sigue primando, siendo la posición estética oficial en el país. Aquí la moral, pasa a segundo plano, es preferible el delincuente que dirige una escuela o el país, al alumno que tiene una mirada crítica de su realidad.

Continúa

Por otro lado, existe otra estética latente, llamémosla popular, que se da, donde los alumnos son sujetos y partícipes de su historia, donde la moral es fundamental: no se debe robar, debes respetar a los demás, debes ser mejor que nosotros. Es la estética del aprendizaje del esfuerzo y es uno de los pilares de nuestro pueblo chileno. Se encuentra presente en la educación en todos los momentos extraoficialmente y ha prevalecido, porque es la esperanza de una sociedad mejor.

En la educación chilena la estética oficial, en general tiende a ser jerárquica, replicando el estilo de una empresa y de las formaciones militares, que comparten esta forma de organización, donde el quid es el poder. Lo importante es sacar alumnos de las etapas educativas, reparando los que no se adecúan y pidiéndole lo mínimo para acceder a su egreso, del mismo modo esto se replica en toda la sociedad. En lo moral, se acepta la trasgresión o las excepciones de ésta, pues lo importante es que salgan. Se debe demostrar que se hace algo, como si en la educación no se hiciera nada, entonces se deben hacer demostraciones, salidas, festejos e incluso aceptar el “control” de los poderados.

La educación pasa de su carácter intelectual a su carácter sensitivo, todo casi debe ser una demostración fácil a través de uso excesivo de la tecnología, de la impostación y de lo físico. Es más importante lo que se ve, la mediocridad pasa a ser la norma, pues el razonamiento se vuelve ínfimo.

Es por esta razón, que muchas de las llamadas escuelas emblemáticas chocan con la estética oficial, los ven como una amenaza y tratan de controlarlos, denigrarlos para que repitan la letanía oficial. El problema radica sobre todo en las escuelas donde la estética popular no se supedita a la oficial, los alumnos razonan, lo importante es la excelencia, hacer política, la moral es la piedra angular y el respeto a los demás, también es importante el esfuerzo para alcanzar el fin, que debe ser la felicidad.

¿Se pueden conjugar ambas visiones estéticas? No se puede. Muchas de las herramientas usadas por la estética oficial, no son incorrectas, sino la manera en que se utilizan. Entonces, éstas pueden ser usadas por la estética popular. Lo fundamental siempre va a radicar en el fin que se persiga.



La ciudad, mi aula

Catalina López García



Recuerdo bien, la primera vez que pisé una sala de clases desde la otra vereda, siendo profe. Era una cabra chica, experimentando mi profesión sin tener aún el título para hacerlo. Sin embargo, viniendo de una familia de profesores, la educación siempre tuvo un lugar muy cercano en mi vida, por tanto era quizás un lugar natural para mí.

Uno de los primeros problemas que noté, hace ya una década, fue que a los jóvenes les emocionaban cada vez menos las experiencias que pueden vivir en el aula y cada vez más sus experiencias digitales. Rita Segato, antropóloga y escritora argentina, plantea que llama “pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (Rita Segato, 2018) y aunque la crueldad no sea deliberada, lo cierto es que con más o menos impacto, los profesores no hemos podido revertir el efecto de una educación mercantil, a pesar de esfuerzos individuales y colectivos por transformar la matriz de nuestro sistema educativo.

Para Paulo Freire, pensador y educador brasileño, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (Paulo Freire, 1996), y en ese sentido, la praxis pedagógica se vuelve cada vez más desafiante en un mundo donde queda menos espacio para la creación de algo nuevo y es más fácil acudir a la reproducción de conocimientos, dogmas y herramientas. Un mundo dado o impuesto. Creo yo, que ésta es la razón por la cual a los jóvenes de hoy les cuesta cada vez más ser creativos, pensar fuera de los márgenes establecidos y dar espacio a su propia construcción del aprendizaje.

Con el paso de los años, esa inquietud por reencantar a los jóvenes con el aprendizaje se transformó en una búsqueda constante dentro de mi práctica docente. Comprendí que el desafío no era competir con las experiencias digitales, sino ofrecer experiencias sensibles, auténticas, afectivas, situadas en el mundo real y por qué no, en una alianza estratégica con la tecnología, cómo plantea Valeria Flores, educadora argentina, “Pienso el aula como un laboratorio afectivo donde lo sensible se vuelve una forma de conocimiento. Enseñar es dejarse afectar, es una práctica del riesgo y de la exposición.” (Valeria Flores, 2019) De esa convicción nace el taller *Ecolíderes: Explorando la Ciudad*, un espacio pedagógico que

invita a los estudiantes a salir del aula para mirar, sentir y pensar su entorno desde una perspectiva crítica y sostenible.

Pero ¿Qué puede enseñarnos una ciudad si la exploramos con otros/nuevos ojos? Desde una perspectiva freiriana, el taller Ecolíderes no busca entregar verdades cerradas sobre la ciudad, sino abrir preguntas, caminar con otros, leer juntos un territorio que a veces parece invisible ante los ojos juveniles o ante la vorágine del cotidiano.

Entonces, ¿qué es Ecolíderes? Es un taller con un aula no tradicional. Durante todo el mes, las sesiones se combinan entre la sala de clases y la ciudad misma, donde confluyen aquellos temas tratados en aula y recobran verdadero sentido. Salir a explorar la ciudad es, en el fondo, una forma de alfabetización: no la del abecedario, sino la del territorio. Como decía Freire, primero se lee el mundo, luego la palabra. En este taller, los estudiantes leen el suelo que pisan, los árboles que aún resisten, los edificios que revelan y ocultan historias, nuestras historias. Leer el paisaje urbano —con sus contrastes, historias, ausencias, heridas ecológicas o memorias vivas— es una forma de alfabetización territorial.

Al caminar con mis estudiantes, comprendo que no sólo enseño, sino que aprendo. Aprendemos juntos en un proceso dialógico. Escuchamos y observamos la ciudad, pero también nos escuchamos y observamos como parte fundamental de ella.

Para Eduardo Galeano, escritor y pensador uruguayo, “el mundo, tal como está, nos enseña a mirar sin ver, a escuchar sin oír, a hablar sin decir” (Galeano, 1998). Esa idea me acompañó por años, recordándome que la educación no se trata de transmitir contenidos, sino de provocar encuentros significativos con el mundo, para que aprendamos a ver, oír y valorar la propia voz en un mundo en constantes transformaciones. “Mi papá siempre me cuenta de esos lugares y yo los conozco, pero es distinto estar ahí, saber sobre su historia y sus características”, decía uno de mis estudiantes luego de la primera salida a terreno y justamente esa es una piedra angular de Ecolíderes, generar ese sentido de pertenencia, de habitar la ciudad y hacerla nuestra.

Otro punto importante a relevar es que las dinámicas del taller han provocado nuevas y mejoradas interacciones sociales entre los participantes. Estudiantes que antes tenían conflictos entre sí o simplemente no tenían algo en común, comenzaron a (re)generar sus relaciones interpersonales, crear cercanía, amistad, compañerismo y complicidad frente a las distintas actividades y situaciones que se presentan dentro de un grupo humano diverso y ese aprendizaje es algo que me han pedido visibilizar en estas líneas que escribo.

Así también sus experiencias previas nutren la socialización de saberes, intereses, sentires y reflexiones acerca de lo que significa (re)habitar la ciudad desde una perspectiva crítica y sostenible.

En esa mirada atenta y sensible hacia el entorno se encuentra también una dimensión emocional que el aula muchas veces silencia. *Ecolíderes: Explorando la Ciudad* nace precisamente desde la necesidad de recuperar esa conexión afectiva con el aprender: caminar juntos, maravillarse, indignarse y reconocer el valor de sentir como parte del proceso educativo. En el taller, las emociones no son un añadido, sino el punto de partida para construir vínculos con el territorio, con la historia y con los otros. Porque solo cuando el aprendizaje toca lo emocional, se vuelve verdaderamente transformador.

Los aprendizajes que vivimos dentro del taller son una experiencia dialógica. Confluyen de manera bidireccional entre les estudiantes y yo, como su profesora. Lo que aprenden de mí tiene su correlato en lo que yo aprendo de ellxs. En este intercambio permanente, la relación pedagógica se resignifica: deja de ser una transmisión vertical para convertirse en un proceso de construcción colectiva del conocimiento. Cada salida, cada conversación o registro en la bitácora se transforma en una oportunidad para reconocernos como aprendices mutuos, donde la curiosidad, la emoción y la reflexión se entrelazan como parte de una misma experiencia educativa.

Entonces formar “Ecolíderes” no es moldear futuros especialistas ambientales, sino **despertar una conciencia crítica y sensible**, capaz de cuestionar el modelo de ciudad y proponer otros modos de habitarla.

La ciudad puede ser una sala de clases viva, y también un espacio de disputa, memoria y futuro. Al recorrerla desde una pedagogía crítica, los estudiantes no solo aprenden sobre el patrimonio o la ecología urbana; aprenden a ver con los ojos abiertos, como decía Galeano, y a no conformarse con el mundo tal como está.

(Este artículo está dedicado especialmente a mis queridas/os estudiantes del taller Ecolíderes: Explorando la ciudad en la comuna de Maipú durante el año escolar 2025)

Referencias

- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.
- Paulo Freire. (1996). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz & Terra.
- Rita Segato. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Valeria Flores. (2019). Desbordar el magisterio: experiencias de una maestra lesbiana en la escuela pública. En *Pedagogías de la disidencia*. Palinodia.



Mentalizar para educar: comprender la mente para transformar la convivencia escolar

Patricio Valenzuela Vergara



La educación contemporánea enfrenta el desafío de formar sujetos capaces de pensar no solo en lo que hacen, sino también en lo que sienten y en cómo sus acciones afectan a otros. En ese marco, la mentalización —entendida como la capacidad de interpretar los propios estados mentales y los ajenos— se presenta como una herramienta clave para fortalecer la empatía, el autocontrol y la convivencia.

En distintos espacios escolares, los estudiantes expresan que no perciben empatía por parte de los docentes ni de sus pares. Mencionan que 'el mal trato se ha normalizado' y que 'nadie piensa en cómo se siente el otro'. Estas percepciones evidencian una carencia relacional más profunda: la ausencia de reflexión sobre los estados mentales que subyacen al comportamiento.

La educación mentalizante propone responder a esta necesidad mediante una pedagogía basada en la comprensión emocional y la reflexión compartida. Esta visión no niega la importancia de la disciplina, sino que la reconfigura como un proceso formativo sustentado en el entendimiento mutuo.

En ese sentido, se pueden distinguir seis enfoques prácticos que orientan su aplicación:

1. **Teoría del Espejo Mental:** el docente refleja las emociones del estudiante con lenguaje comprensivo, facilitando la autorregulación.
2. **Teoría del Diálogo Mentalizante:** los conflictos se abordan desde la conversación reflexiva, promoviendo la toma de perspectiva.
3. **Teoría del Docente Mentalizador:** la conducta se interpreta desde los estados internos, evitando juicios y etiquetas.
4. **Teoría del Entorno Contenedor:** se construyen espacios predecibles, seguros y emocionalmente estables.
5. **Teoría de la Empatía Recíproca:** la empatía se experimenta y se replica en relaciones horizontales y cooperativas.
6. **Teoría de la Comunidad Mentalizante:** la comprensión mutua se expande a toda la institución educativa, generando coherencia cultural.

Estas teorías no constituyen modelos aislados, sino dimensiones complementarias de una misma visión: educar desde la mente y el corazón. Cuando los docentes logran mentalizar —comprender antes de sancionar, escuchar antes de imponer—, los estudiantes aprenden que la empatía no es debilidad, sino una forma de inteligencia social.

La mentalización no busca eliminar el conflicto, sino transformarlo en oportunidad de crecimiento emocional. En un sistema educativo que a menudo prioriza la evaluación del rendimiento por sobre la comprensión humana, pensar en cómo pensamos y sentimos se convierte en un acto pedagógico esencial.

Educar con mentalización es enseñar a pensar la mente del otro para construir comunidades más justas, reflexivas y profundamente humanas. Este enfoque no solo transforma la convivencia escolar, sino también la manera en que entendemos el acto educativo: como una práctica relacional que humaniza, contiene y desarrolla la conciencia social. Un ciudadano íntegro para la sociedad.



¿Cuál es le daño que provoca la no obligatoriedad de la asignatura de educación física en los cursos de 3ro y 4to medio?



Diego Echeverría González

La eliminación de la obligatoriedad de la asignatura de educación física en los cursos de tercero y cuarto medio en Chile ha generado un amplio debate y sobre todo rechazo tanto en la comunidad educativa como en el sector de la salud. A continuación, se exploran los principales perjuicios derivados de esta decisión, respaldados por evidencia científica y la opinión de expertos en el área.

Hasta 2019, la educación física era parte del currículum obligatorio para todos los niveles de la enseñanza media. Ese año, el Consejo Nacional de Educación decidió que, para tercero y cuarto medio, esta asignatura pasaría a ser electiva, compitiendo con materias como religión, artes o música. Esta medida contrasta con políticas anteriores, como la impulsada en 2012, donde se buscaba incluso aumentar las horas de educación física, en concordancia con el programa “Elige Vivir Sano” y la abrumadora evidencia sobre los beneficios de la actividad física para la salud pública.

Chile enfrenta una preocupante realidad: es el segundo país de la OCDE con mayor nivel de sobrepeso, solo superado por Estados Unidos. El 34,4% de las personas mayores de 15 años presenta altos índices de obesidad y el 74% de la población tiene sobrepeso. Diversos gremios, como la Sociedad Chilena de Cirugía Bariátrica y Metabólica, han calificado la medida de “saboteadora y paradójica”, ya que va en sentido contrario a los intentos por disminuir el sedentarismo (actualmente un 86,7%) y las enfermedades crónicas asociadas, como diabetes, hipertensión, algunos tipos de cáncer y enfermedades cardiovasculares.

La actividad física regular durante la adolescencia es uno de los principales factores protectores frente a estas patologías, y su práctica afecta no solo la salud física inmediata, sino también el riesgo futuro de desarrollar enfermedades graves. Además, está claramente demostrado que la actividad física no solo previene enfermedades físicas, sino que también incide positivamente en la salud mental, mejora el desarrollo cerebral, cognitivo y el rendimiento escolar. Estudios muestran que el ejercicio contribuye a la liberación de endorfinas, promoviendo el bienestar emocional, reduciendo el estrés y la ansiedad propios de la etapa adolescente, especialmente en cursos donde se enfrentan altos niveles de presión por las

pruebas de acceso a la educación superior. La eliminación de la asignatura reduce uno de los pocos espacios escolares dedicados a la regulación emocional y la socialización positiva, en un periodo crítico de desarrollo psicológico. Al volver optativa la educación física en los dos últimos años de escolaridad, se transmite una señal negativa: que la actividad física es prescindible, justo cuando los jóvenes tienden a la inactividad por priorizar otras materias ligadas al ingreso universitario. Dadas las cifras nacionales, esta decisión implica un retroceso en la creación de hábitos saludables, afectando de manera más severa a sectores con menor acceso a actividades deportivas fuera de la escuela.

Esta medida profundiza la inequidad, ya que solo quienes cuenten con recursos familiares o acceso a clubes deportivos podrán seguir disfrutando de los beneficios del ejercicio, mientras que los estudiantes de sectores más vulnerables quedarán relegados al sedentarismo. La escuela muchas veces es el único espacio donde pueden practicar deporte de manera sistemática.

Debido a esto, la comunidad educativa y de la salud –Colegio Médico, Colegio de Profesores, el Consejo Académico Nacional de Educación Física (CANEF), sociedades científicas, entre otros– ha mostrado un rechazo unánime a la medida, calificándola de error estratégico en términos de salud pública y calidad de vida futura de la población.

La eliminación de la obligatoriedad de educación física en tercero y cuarto medio representa una contradicción con las políticas públicas de promoción de vida saludable implementadas en la última década en Chile. Dicha decisión perjudica directamente la salud física y mental de los jóvenes, incrementa factores de riesgo para enfermedades crónicas y profundiza desigualdades sociales. La evidencia científica y la opinión de expertos coinciden en la necesidad de revertir esta disposición para asegurar una mejor calidad de vida y desarrollo integral de las futuras generaciones.



Reseña de libro: Jonathan Haidt y *La Generación Ansiosa*

Álvaro Guarda Saavedra



En el año 1986 nuestra legislación dispuso la prohibición de fumar al interior del transporte público. Posteriormente a eso en el año 1995 se debió agregar un artículo a la Ley Tabaco para prohibir el consumo al interior de las aulas escolares. Con el tiempo esta medida se iría ampliando hasta la totalidad de los espacios cerrados públicos y privados, inclusive, a pesar del feroz lobby y las investigaciones financiadas por las grandes empresas productoras de tabaco el mundo científico logró imponer sus términos dilucidando y difundiendo a las comunidades los riesgos del consumo de cigarrillos en fumadores y no fumadores.

Por otro lado, después de interminables discusiones, recién en el año 2006 se promulgó la ley que regulaba el uso de sistemas de retención infantil en vehículos que transporten menores de 4 años de edad. Nuevamente se vincularon el sentido de protección de la sociedad hacia sus ciudadanos, especialmente los niños y niñas, y el peso de la evidencia que destacaba las altas tasas de mortalidad a raíz de los accidentes de tránsito. Ambos ejemplos son expuestos por Jonathan Haidt en su libro: “La Generación Ansiosa”, como muestra de que las sociedades pueden tardar varias décadas en identificar los elementos que son nocivos y letales para el bienestar de sus miembros y eso es exactamente lo que estamos experimentando hoy día como país. Se ha dado paso a un riesgoso tecnooptimismo expresado en la mirada sobre el uso de aparatos tecnológicos que son vistos como un logro de nuestra época sin poner de relieve los efectos nocivos que se pueden producir. Afortunadamente son cada vez más los países y comunidades que están reaccionando al verdadero tsunami de sufrimiento desencadenado como consecuencia del uso indiscriminado de pantallas y redes sociales.

¿Por qué a los adolescentes les cuesta tanto dejar de usar los celulares?

Nadie puede poner en discusión los beneficios que trae consigo el uso de estos aparatos. Pero existe una radical diferencia entre buscar información, conversar con amigos o realizar compras y pasar gran parte de las horas del día mirando reels sin sentido y expuestos a un montón de contenido no filtrado e infinito. Debemos considerar que nuestras niñeces están en una etapa de sus vidas donde las regiones cerebrales ávidas de recompensas no han terminado de madurar y la corteza frontal, que determina el autocontrol, el aplazamiento de la

gratificación y la resistencia a las tentaciones, no alcanza su plena capacidad hasta bien entrados los 25 años. Es decir, los preadolescentes experimentan un momento de su desarrollo donde están especialmente vulnerables. En estas etapas de inseguridad y validación personal son altamente influenciables y permitimos que queden expuestos y a merced de un mecanismo elaborado justamente con el fin de aprovechar todas esas “debilidades formativas” a través de clickbait y reels inmediatos, concisos y demandantes de atención. En definitiva estamos en presencia de seres humanos que manifiestan síntomas de adicción, es solo cuestión de observar minuciosamente la conducta de un estudiante cuando pretendemos retirarles su celular, pues este distrae y fragmenta su atención al interior del aula. Así las cosas, estamos en presencia de un auténtico “hackeo” cerebral cuyos efectos más evidentes analizaremos a continuación.

Desde el año 2010 en adelante Estados Unidos y Europa, que son los Estados que aplican este tipo de investigaciones y encuestas, han detectado un aumento brusco y progresivo de episodios depresivos y ansiosos. Existe una correlación notoria entre acceso a redes sociales e incremento de problemas relacionados con la salud mental, además, de una transformación de los modos tradicionales de socialización reemplazando las virtudes de las interacciones corpóreas y sincrónicas por formas de comunicar a distancia y masivas en comunidades desechables, situándose en las antípodas de lo que un niño o niña necesita para desarrollar habilidades esenciales que le permitan desenvolverse en comunidad.

Este libro es un aviso y una confirmación de lo que docentes y apoderados hemos observado desde hace tiempo en los hogares y las aulas. Por eso se hace imprescindible ejecutar medidas a nivel gubernamental y local, pero sobre todo buscar formas más efectivas de comunicar en profundidad a los tutores de las infancias que se encuentran expuestas a herramientas cuya toxicidad es clara.

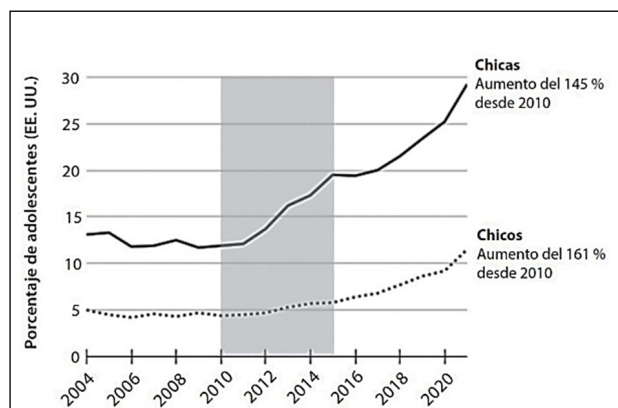


Gráfico depresión grave en adolescentes