

MARTIN LACKÉUS

PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR

Un manual para el aprendizaje
significativo en la escuela

Introducción de
NINFA SALINAS



NO FICCIÓN | DIVULGACIÓN

PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR

Primera edición: mayo, 2023

Coordinación editorial: Sofía López Mendoza
Gerente editorial: Arturo Sandoval Portillo
Edición y cuidado editorial: Carlos Betancourt Núñez
Traducción: Noelia Garasievich
Lectura de pruebas: Diana Gutiérrez Pérez
Relaciones públicas: Sofía Espinosa Vázquez
Diseño editorial y digitalización: Víctor de Reza

NINFA SALINAS SADA, Presidenta del Consejo
de Fundación Azteca de Grupo Salinas
ANTONIO DOMÍNGUEZ SAGOLS, Director General Fundación Azteca
ISAAC LUCATERO CASTAÑEDA, Director del Sistema Educativo Azteca
JAIME ROBERTO AGUILAR INTERIANO, Gerente Innovación Educativa
ADRIÁN HERRERA BERNAL, Coordinador Innovación Educativa

Imagen de portada: © GettyImages
Fotografía: Jorg Greuel

D.R. © 2022, Martin Lackéus
D.R. © 2022, Ninfa Salinas Sada, por la introducción
D.R. © 2022, Antonio Domínguez Sagols, por el prefacio
D.R. © 2022, Noelia Garasievich, por la traducción
D.R. © 2022, Fundación Azteca, derechos cedidos por el autor
para su edición y distribución en español
D.R. © 2022, Evo Digital de México, S.A. de C.V.
Periférico Sur 4121, Colonia Fuentes del Pedregal,
Alcaldía Tlalpan, c.p. 14141, Ciudad de México

www.circuloeditorialazteca.com
cea@gruposalinas.com.mx

ISBN edición impresa: 978-607-99667-5-1
ISBN edición epub: 978-607-99667-6-8

Impreso en México | Printed in Mexico

Todos los derechos reservados.

Este libro puede ser distribuido libremente sin fines de lucro otorgando los créditos correspondientes, por cualquier método o procedimiento, comprendida la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia, la grabación u otros medios existentes o por existir, así como la distribución de ejemplares mediante préstamo público de acuerdo a los deseos expresos de los titulares de esta edición.

INTRODUCCIÓN

Desde hace 25 años Fundación Azteca de Grupo Salinas ha apostado por la educación como el instrumento de transformación más poderoso de nuestro país.

Durante ese tiempo hemos buscado que los jóvenes de México forjen una mentalidad distinta, amplíen sus horizontes, desarrollen su carácter, identifiquen y potencialicen sus talentos y habilidades para que así logren, eventualmente, escribir una historia diferente en la que logren mejorar sus condiciones de vida y las de su familia.

A través del Sistema Educativo Azteca queremos contribuir a la transformación de la educación en México, y día a día lo vamos consiguiendo al retar el concepto de «escolaridad», porque estamos convencidos de que educar no es ir a la escuela y atender clases, sino integrar nuevas perspectivas a la mente de los alumnos, enseñarlos a debatir sobre diferentes ideas y puntos de vista, abrirles caminos para que descubran sus aptitudes, así como hacerlos concientes de su entorno e impulsarlos a tomar rumbos distintos para su vida y de quienes los rodean.

Es por eso que la propuesta conocida como «pedagogía de creación de valor» empata y fortalece nuestra misión, pues creemos que este es el rumbo que deben de perseguir los sistemas educativos del mundo en la actualidad: buscar que sus estudiantes desarrollen su potencial y sus fortalezas humanas para que a través de estas trabajen en su éxito aportando valor a los demás, lo mismo que a sus entornos.

La educación debe ayudar a las personas a encontrar un propósito y el carácter la fuerza para alcanzarlo. Ese es quizás el aporte fundamental de esta propuesta pedagógica, pues resuelve una cuestión fundamental de todo

proceso educativo, que es saber para qué aprendemos y cómo usar ese aprendizaje para generar soluciones.

Por eso para Fundación Azteca de Grupo Salinas es un honor ser parte de esta iniciativa al poner este novedoso libro a disposición de los docentes, directores, formuladores de la política educativa y a todos los entusiastas e interesados en la educación de habla hispana.

NINFA SALINAS SADA
Presidenta del Consejo
Fundación Azteca

PREFACIO

En Fundación Azteca de Grupo Salinas estamos comprometidos con la educación en México. Para nosotros, la educación es dinámica, un proceso que siempre hay que repensar e innovar y que así se vaya adaptando a las necesidades que exige nuestro cambiante mundo para ser un motor de movilidad social.

Decía Albert Einstein que «locura es hacer lo mismo una y otra vez, esperando resultados diferentes». Por ello, en nuestros planteles estamos renovándonos continuamente para integrar nuevas perspectivas, habilidades y herramientas educativas que permitan a nuestros alumnos convertirse en líderes que sepan identificar necesidades y darles solución.

Hemos repensado el rol que tienen los maestros en la educación. Sin duda alguna, más que maestros deben ser mentores, guías y consejeros que catalicen el talento de sus alumnos. Los gobiernos siempre están invirtiendo en capacitaciones sobre conocimientos técnicos respecto a las materias que se enseñan, cuando en realidad deberían de invertir en cursos de empatía y técnicas de enseñanza. Un maestro, por muy sabio que sea, si no conoce a sus alumnos, nunca va a poder enseñarles. Es como un padre de familia: jamás será un buen guía de sus hijos si no los entiende. Comprender las fortalezas, intereses y las debilidades de los hijos es lo que nos permite guiarlos y empujarlos al éxito. Y es justo así que con los maestros urge profundizar en facultarlos para lograr una máxima conexión con sus estudiantes.

Por ambos motivos, hemos encontrado que la pedagogía de creación de valor es un importante medio para entrenar a nuestros educandos y profesores a lograr estos dos objetivos. Es una pedagogía que se centra en enseñar a los estudiantes cómo crear valor, es decir, cómo identificar necesidades y

generar soluciones para sí mismos y sus comunidades. También contribuye al desarrollo docente con técnicas innovadoras y disruptivas que incentivan habilidades de colaboración, comunicación y resolución de problemas, y los integran a las clases haciendo que los alumnos vivan y palpén estas herramientas para usarlas en su vida.

La educación es un sistema vivo que debe ser retado todo el tiempo, y creemos que esta pedagogía nos permite precisamente ofrecer a los jóvenes una visión distinta del futuro, una donde ellos sean los principales actores de cambio, donde ellos sean los líderes con la capacidad de adueñarse de su destino para construir un mundo mejor.

ANTONIO DOMÍNGUEZ SAGOLS
Director General Fundación Azteca

PALABRAS A LA EDICIÓN EN ESPAÑOL

La pedagogía de creación de valor nunca deja de sorprenderme. Sus efectos positivos en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes han admirado a muchos maestros al probarla en sus grupos. Por su parte, los propios alumnos se sobrecogen por el fuerte sentido de significado que conlleva y por cómo son bien recibidos por muchos adultos en la sociedad. En lo que se refiere a estos últimos, no paran de impresionarse cuando los jóvenes ocupan espacio en sus actividades y contribuyen con ellas. En este libro podrás leer sobre todo esto. Me atrevo a prometer una experiencia de lectura fascinante para los maestros y un futuro más brillante para los escolares.

Cabe decir que las páginas de esta obra no dicen nada sobre la sorpresa que experimenté por primera vez al conocer a Isaac, Jaime, Adrián y Alejandra en Fundación Azteca. ¿Cómo podía este comprometido grupo mexicano de formadores escolares saber algo sobre lo que estábamos implementando en Suecia? ¿Cómo podían estar al tanto de lo bien que funciona la pedagogía de creación de valor tanto para docentes como colegiales en mi país, cuando todavía no habíamos terminado de escribir este libro en sueco? Pronto me enteré de que habían hecho su tarea a fondo al leer grandes cantidades de literatura académica en dicho campo. Y en algún momento de su investigación vislumbraron una nueva y poderosa visión para la escuela mexicana. ¡Resultaron ser sorprendentemente previsores!

Al principio me encontraba dubitativo. ¿Se dan cuenta de cuánto trabajo se requiere para lograr un cambio duradero en el enfoque pedagógico de todas las escuelas? ¿Tienen la resistencia, la resiliencia y los recursos para llevar con éxito nuevas ideas pedagógicas a miles de maestros y estudiantes? Hoy, dos

GRUPO SALINAS

años después, siento una profunda admiración y gratitud por la previsión, la orientación, la implementación y el liderazgo con que Fundación Azteca contribuye a la sociedad mexicana y al mundo entero de habla hispana, pues creo que este libro es el comienzo de un viaje de varias décadas hacia una experiencia escolar más significativa en los países hispanohablantes de todo el mundo.

El impacto del liderazgo demostrado por Fundación Azteca también llegará muy lejos, mucho más allá de las aulas escolares. Vivimos en un tiempo de grandes desafíos. Nuestros hijos heredarán los problemas sociales que hemos creado los adultos, por lo que tendrán una necesidad imperiosa de las herramientas y habilidades descritas en este libro. Tal vez entonces puedan tener más éxito que nosotros en la construcción de un mundo económicamente, ecológicamente y socialmente sostenible. Aquí soy optimista. Creo en el poder de los jóvenes para mejorar su vida por medio de la ayuda a otras personas. Es algo que se convierte en una reacción en cadena en la humanidad, donde son las nuevas generaciones quienes levantan a la sociedad desde abajo. Pero el viaje debe comenzar ahora mismo en las aulas. Los estudiantes deben aprender a cómo crear valor para ellos y para otros. Este libro es sobre cómo todo esto puede suceder en la práctica.

MARTIN LACKÉUS

Investigador y docente educativo,
Chalmers University

PRÓLOGO

Quizá sea demasiado pronto para escribir un libro sobre la pedagogía de creación de valor. Tras muchos años dedicado a investigar sobre el tema todavía no creo comprender lo suficientemente bien este fenómeno. Hay bastantes preguntas claves sin respuesta. Existen aún momentos importantes que yo mismo he experimentado y que también he podido observar que asombran a los investigadores y me desconciertan. Por eso, cuando hace un par de años me preguntaron por primera vez si quería escribir un libro dije que no. No creí que fuera el momento adecuado. Por supuesto que se podía apreciar con claridad el brillo del fuego que el aprendizaje de creación de valor logra encender en muchos alumnos. Sin embargo, conocíamos poco sobre esa pasión que surge en el aprendizaje. A nivel de comprensión, nos encontrábamos en el mismo que tenían los investigadores del siglo XVIII sobre el fenómeno del fuego. En esa época los químicos pensaban que existía una sustancia mágica llamada *flogisto* que estaba presente en todos los materiales combustibles. En el momento de la combustión la materia liberaba el flogisto y solo quedaban las cenizas. En la actualidad sabemos que la teoría del flogisto era incorrecta, aunque útil en términos puramente prácticos. Para que el fuego tome fuerza se necesita oxígeno, un elemento químico que cuando fue descubierto se denominó *aire de fuego* y *elixir de la vida*.

En consecuencia, el hombre pudo encender fuego y aprovechar su calor a pesar de tener un entendimiento equivocado de por qué arde. Por tal razón, ahora me he atrevido a escribir un libro pese a que todavía nos queda mucho por aprender sobre la pedagogía de creación de valor. En estos momentos me animo a correr el riesgo de difundir algo parecido a la teoría del *flogisto* en lo que respecta al

aprendizaje de los alumnos. Pues aunque no sepamos exactamente el porqué del funcionamiento de algo, igualmente podemos aprovecharlo y disfrutarlo.

En este libro voy a describir los efectos que hemos observado que tiene la pedagogía de creación de valor, explicar por qué creemos que ocurren y detallar la manera en la que los docentes pueden lograr esos resultados por sí solos. Especialmente me concentraré en este último punto. Si hay algo que parece urgente en el presente es difundir el conocimiento sobre cómo el docente, gracias a la pedagogía de creación de valor, puede avivar el fuego del aprendizaje en la clase y hacer que los alumnos se interesen por las tareas escolares.

Los tres principios básicos de la pedagogía de creación de valor

La pedagogía de creación de valor se basa en que el alumno aprenda mediante el intento de crear valor para los demás. El objetivo es siempre el aprendizaje, pero la creación de valor para los demás es una herramienta importante que lo fortalece. El proceso resulta muy motivador para el alumno gracias al sentido que le aporta la tarea. Aprende en profundidad y se responsabiliza más de su aprendizaje. A nivel grupal, fortalece la unión en la clase y disminuye los conflictos entre los alumnos. El ejercicio de la docencia también se hace más divertido a la vez que cobra más significado.

La pedagogía de creación de valor tiene tres principios básicos, que a lo largo del libro explicaré con mayor detalle. Los describo brevemente a continuación:

1. Creación de valor para los demás que se traduce en retroalimentación.

En la pedagogía de creación de valor los alumnos intentan crear valor para, por lo menos, una persona fuera del grupo, la clase o la escuela. Lo principal es el esfuerzo. El valor que genera el alumno puede ser social, cultural o económico. Como resultado, tiene que haber algún tipo de retroalimentación por parte de la o las partes que el alumno intenta beneficiar. Este tipo de retroalimentación funciona, a saber, como si fuera el combustible de un cohete espacial. Acelera el aprendizaje.

2. Interacción con individuos de la comunidad fuera de la clase. Es posible crear valor sin interactuar con los demás, pero los encuentros interpersonales facilitan el aprendizaje. La pedagogía de creación de valor obtiene gran parte de su poder primordial de los encuentros sociales donde se genera una experiencia emocional con los demás, preferentemente con personas que el

alumno conoce poco o nada. Por eso, es esencial el contacto social con individuos que no pertenecen al grupo, la clase ni la escuela.

3. La mezcla perfecta entre aprendizaje y creación de valor. Cuando se combina la teoría y la práctica, el alumno logra tener un aprendizaje más profundo. Sin embargo, el conocimiento teórico y la creación práctica de valor son, desafortunadamente, como el agua y el aceite. Se separan de manera espontánea. Por eso, el docente tiene que buscar siempre cómo conseguir que esa mezcla de los dos sea lo más delicada posible, preferentemente cada semana, hasta conseguir algo así como una vinagreta o incluso la mezcla de una sabrosa salsa bearnesa. Para eso hay que integrar la pedagogía de creación de valor en la enseñanza regular. De lo contrario, en lugar de lograr un aprendizaje que despegue como un cohete, obtendremos una bengala sin velocidad ni trayectoria que se apagará enseguida. Es decir, solo una pausa agradable en medio de un día aburrido de escuela.

Quisiera ilustrar esta idea con un ejemplo sencillo. Imagínese que un alumno le escribe una carta al famoso autor del libro que acaban de leer en clase. El aprendiz redacta la carta con la esperanza de recibir una respuesta y se esfuerza un poco más para aportarle algo al escritor cuando la lea (principio básico 1). No obstante, en este caso lo más probable es que no reciba ningún tipo de retroalimentación. Pero en el supuesto de que sí obtenga una respuesta, quizás porque al escritor también le gusta recibir retroalimentación, el alumno experimenta un tipo de euforia (combustible de cohete). Si además el escritor siente interés por la clase y quiere venir de visita, física o digital, se profundiza el sentimiento de que está ocurriendo algo verdaderamente especial (principio básico 2). Si el ejercicio es parte de la clase de Lengua, en lugar de por ejemplo una actividad de lectura extraescolar, esa explosión de emociones fortalece incluso las horas de clase tradicional (principio básico 3).

«Es difícil describir con palabras la transformación que se produjo en la clase cuando pasó de ser un grupo silencioso y negativo a ser una clase activa y positiva. La dinámica colectiva cambió casi de inmediato en un sentido provechoso. Alumnos que ni siquiera decían una palabra, de repente, tenían una participación activa.»

Profesor de bachillerato

Oxígeno puro para la motivación del alumno

No es fácil describir con palabras los efectos que tiene la pedagogía de creación de valor. No obstante, quizás mediante metáforas podemos aproximarnos a dar una descripción que haga justicia al fenómeno. En concreto, somos testigos de que la pedagogía de creación de valor enciende una llama en los alumnos que es tan fuerte que suele asombrar al docente y a los adultos, a veces incluso los deja alucinados. Podría tratarse de algún alumno al que anteriormente se le diagnosticó o evaluó para que reciba un apoyo especial por padecer de fatiga escolar, pero que después de manera repentina e inesperada florece y se transforma en uno de los alumnos más productivos y comprometidos de toda la clase.

De la misma forma en que el oxígeno enciende el fuego, la pedagogía de creación de valor aviva intensamente la motivación de muchos alumnos en la escuela. Para el docente es una alegría ver que en el alumno, o incluso en la clase entera, se enciende la flama del aprendizaje, donde antes parecía haber una chimenea apagada. No exageramos si decimos que la pedagogía de creación de valor es *oxígeno de aprendizaje* destilado o incluso un tipo de *elixir de aprendizaje*.

Yo mismo tengo recuerdos bien nítidos de los momentos en los que pude disfrutar de ese elixir cuando iba a la escuela. La primera vez que me pasó fue esa ocasión cuando la maestra de francés que tenía en el bachillerato de Burgårdens en Suecia me envió a un viaje de intercambio de dos semanas en Borgoña, Francia. A esa experiencia le siguió la visita de un chico francés de mi misma edad que vino a quedarse a la casa de mi familia, durante dos semanas también. Recuerdo especialmente las cenas que tuvimos con sus padres en Francia. Podía ver lo feliz que estaban cuando probé queso de pasta azul y el vino de mesa. Es increíble lo contentos que pueden ponerse los adultos al ver a un menor tomar alcohol. También resulta asombroso cómo esa pequeña dosis de creación mutua de valor cultural hizo que yo estudiara los glosarios de francés con una motivación renovada. En Chalôn-sur-Saône cambié profundamente mi modo de apreciar las habilidades lingüísticas.

La segunda vez que experimenté la sensación del elixir fue en la Universidad Tecnológica de Chalmers en mi ciudad natal de Gotemburgo. Era el primer año. Estábamos en un curso de simulación y nos tocó ayudar a la empresa sueca SKF a analizar su línea de producción de rodamientos. No se trataba de una línea de producción simulada, me refiero a una de verdad con miles de rodamientos de acero brillante que se fabricaban a diario. Todavía tengo presente el recuerdo del suelo tradicional del taller ubicado en el casco anti-

guo de Gotemburgo. Me puedo ver como si fuera una película: motivado y de pie con un reloj temporizador en la mano, pensando cómo podríamos lograr que la producción fuera más eficiente. Al final, no creo que el jefe de producción aprovechara para nada nuestro diligente esfuerzo. Pero nosotros de verdad creíamos ser útiles. ¡Pensar que realmente ayudamos a SKF! Me saqué la mejor nota del curso, algo inusual para mí en la universidad.

El punto de inicio de mi interés permanente por ayudar a los demás

La tercera vez que probé el elixir fue en el 2001 pero lo sigo disfrutando hasta el día de hoy, veinte años más tarde. La pedagogía de creación de valor no solo es, en efecto, un potente néctar, sino que también puede causar mucha adicción. Lo sé por experiencia propia, tuve sobredosis. Para su tranquilidad, yo mismo tomé una dosis altísima de la pócima que recomiendo en mi libro. En mi caso ese brebaje me condujo a cambiar de carrera y darme de baja por enfermedad durante un año, pero también a tener un interés de por vida en crear varios tipos de valor que beneficien a los demás. Lo voy a explicar en breve, pero empecemos por el principio.

En el año 2000 tuve que elegir el programa de estudios de maestría en Chalmers. Los compañeros de clase que no habían hecho una pausa en los estudios para irse de intercambio de idiomas (como hice yo que me fui a Francia) me contaron de un programa de estudios de máster muy interesante. Los estudiantes tenían la posibilidad de trabajar «de verdad». La cohesión era muy especial en el grupo, incluso con los profesores. A los inscritos se les daba una tarea que consistía en encontrarle a una invención técnica el provecho para la sociedad fuera del seguro campus de Chalmers y en estrecha colaboración con los investigadores a los que se les había ocurrido la idea. Aparentemente a la asignatura la llamaban *emprendimiento*, una palabra con la que no estaba familiarizado. Me pareció interesante de todas formas así que solicité una plaza y entré.

En aquel entonces ni me imaginaba la manera en la que esta formación cambiaría mi vida por completo. Yo pensaba que iba a dedicarme el resto de mis días a trabajar como consultor en tecnología dentro del sector industrial, como lo habían hecho muchos de mis compañeros. Pero no. Cuando me gradué seguí trabajando con el invento que nos encargaron en nuestro proyecto de estudio en Chalmers. Mi primera ocupación fue ser el CEO mal remunerado de la pequeña empresa emergente que abrimos en el sector del

transporte y que tenía graves problemas económicos. El único aspecto glamoroso de mi trabajo era mi título ficticio. En realidad, no era director de casi nada. Pero me encantaba mi trabajo. Nuestros compañeros de clase nos llamaban las «ratas diesel». Nuestra tarea era ayudar a los camioneros a ahorrar combustible de maneras innovadoras. Creamos una nueva técnica digital que les aportaba a los conductores retroalimentación sobre sus patrones de manejo. Tras muchos años de trabajo frustrante, al final, logramos hacer que la empresa funcionara y en la actualidad el Ecodriving Challenge es el mayor campeón mundial de conducción ecológica para camiones. Nunca antes en mi vida había hecho algo tan increíblemente motivador. Pero también me tocó experimentar el lado amargo del compromiso y de la pasión.

Advertencia de sobredosis y confusión lingüística

Un día de repente no pude levantarme del sofá de felpa que teníamos en la oficina. Literalmente. No pude ponerme de pie. Así que en la primavera de 2004 tuve que irme a mi casa a descansar todo un año. Los médicos dijeron que padecía agotamiento. El elixir había hecho que pusiera tanto interés que me quemé y solo restaban las cenizas de esa pasión. No me quedaba ni una gota de flogisto. Recuerdo cómo un mes después de ese episodio iba a la estación de tren como en cámara lenta y aturcido. «¿Por qué van todos tan de prisa?», pensaba.

Durante un tiempo también estuve un poco amargado. Una formación académica me condujo a una trayectoria profesional en la que con solo un par de años llegué a mi nivel máximo de incompetencia y estaba de baja por enfermedad prolongada debido a un compromiso excesivo. Nadie me obligó a cursar esa carrera que, por otro lado, apenas describía en palabras lo que realmente ofrecía. Porque, ¿cómo hubiera sido posible para Chalmers explicarles a sus estudiantes lo que les esperaba cuando yo, como investigador y profesor de la misma profesión, veinte años más tarde tampoco puedo definirlo correctamente? Hoy soy de la opinión de que mi compromiso excesivo no fue resultado de esa formación, sino de mi espíritu emprendedor. En la actualidad se sabe que el agotamiento profesional es un efecto secundario del emprendimiento.¹ Es por eso que a menudo les pido a mis estudiantes que reflexionen sobre los distintos síntomas de estrés.

¹ Ver Örténblad (2020, pp. 222-223).

Yo tuve suerte. No todas las personas logran recuperarse de este tipo de agotamiento. Regresé a mi puesto como CEO y jefe de ventas de nuestra empresa en crecimiento. Sin embargo, en 2009 surgió una posibilidad increíble y me fui de la empresa que había fundado y en la que trabajé desde el comienzo, y que ahora tenía alrededor de cincuenta empleados. Volví a Chalmers pero esta vez para ser el responsable del proyecto y después estudiante de posgrado en el máster en el que yo mismo me había motivado, tanto como un cohete lanzado en una trayectoria de órbita inestable alrededor del mundo. Así fue como se cerró el círculo de mi carrera: de CEO a jefe de ventas, a responsable de proyecto, y a estudiante. Estaba de vuelta en el mismo viejo hospital de cuidados paliativos de Vasa con su fachada de color amarillo pálido. ¿Era acaso hora de que me atendieran al final de mi carrera? No, se trataba de un nuevo camino que se abría como investigador. El objetivo de mi investigación fue, por supuesto, responder a la siguiente pregunta:

¿Qué es lo que les hicieron a los estudiantes (como yo) en esa formación?

Ésta ha sido la pregunta de investigación principal que me hago hace ya casi doce años. Y la amargura que sentía al principio se ha ido transformando en una fascinación que es cada vez mayor año tras año. Pero también en una frustración semántica. Porque muy pocas veces es posible lograr describir lo que observamos que experimentan los alumnos y estudiantes. Ni siquiera podemos utilizar la palabra que yo aprendí una vez que lo ejemplificaba: emprendimiento. Ese término suele conducir a malos entendidos, especialmente en el entorno escolar. Muchos docentes creen que nos referimos a la creación de valor económico para el propio alumno, que los alumnos tienen que aprender a ganar dinero rápido. O que queremos decir que todos los alumnos tienen que abrir su propia compañía y aprender a llevar su contabilidad.

Lo que en realidad anhelamos expresar es algo totalmente diferente: permitir que los alumnos incorporen conocimientos y habilidades de manera más profunda mediante la creación de *todo tipo de valor* para los otros más que para una ganancia propia. Sin concentrarnos en el dinero ni en iniciar un nuevo negocio. Así que lo llamamos *pedagogía de creación de valor*. En ese momento la gente empezó a prestarnos más atención al escuchar el concepto. Es cierto que como estudiante de posgrado aprendí a no introducir términos nuevos cuando ya existe una terminología establecida. Sin embargo, no fue así en nuestro caso. La terminología establecida ya no servía. A pesar de esta nueva semántica, encontramos las raíces del fenómeno, su fuerza primordial y el

apoyo metodológico concreto justo dentro del campo del emprendimiento. Aunque a veces tenemos que incluir algunos métodos de emprendimiento en una especie de filtro semántico y eliminar las connotaciones relacionadas con la economía.

La clave está en las emociones

Al comienzo de mis años como estudiante de posgrado encontré una perspectiva con gran valor explicativo en torno a la fuerza que existe en la pedagogía de creación de valor, a saber, emociones en el proceso de aprendizaje. No hay nada que grabe mejor el conocimiento en el cerebro que una experiencia rica en emociones. Si observamos los momentos de aprendizaje que han sido de importancia vital, vemos que suelen tratarse de instantes muy emocionantes. Podría tratarse de uno de los incidentes más frustrantes de nuestra vida por intentar lograr algo que al final no conseguimos. O quizás uno de euforia tras haber aprendido a montar en bici, nadar, leer o tocar el piano. Es precisamente en ese vaivén de emociones en el que el aprendizaje suele ser más poderoso. Esto no quiere decir que todo aprendizaje deba tener la misma profundidad emocional. Sin embargo, nuestros estudios han podido demostrar que lo que genera una experiencia emocional significativa sigue siendo el poder hacer algo por los demás.

Para mí uno de los instantes de aprendizaje más ricos en emociones tiene que ver otra vez con los idiomas. Después de mis estudios en Pau en el suroeste de Francia decidí aprender otro idioma, no me importaba cuál. Parecía que el elixir me había atrapado una vez más. Y opté por el español. Durante los dos primeros años comencé por estudiar vocabulario, frases y gramática por mi cuenta, siendo el ratón de biblioteca que soy. Hasta que llegó el momento tan esperado de la inmersión durante cuatro meses en un contexto hispanohablante. Un día lluvioso de abril de 1999 aterricé en el centro de Madrid y me puse a buscar alojamiento temporal. Desde la cabina de teléfono de la Puerta del Sol hice diez llamadas idénticas para obtener información sobre un anuncio de alquiler para una habitación. Todos mis intentos terminaron de la misma manera; una y otra vez me cortaban el teléfono. Comenzaba diciendo: «¡Hola! Quiero alquilar una habitación, por favor». Una pregunta sencilla sobre la renta de una habitación. Y en todos los casos recibí como respuesta una parrafada en español que no entendía en absoluto. Entonces a continuación preguntaba: «*Do you speak English?*». Y me colgaban.

¿Cuál fue entonces mi lección vital de este fracaso emocional? Sí, que la teoría sin la práctica funciona bastante mal. Me había preparado de manera minuciosa con toda la teoría posible. Y después de ese enorme esfuerzo resultó que no podía siquiera pedir un bocadillo —«Un bocadillo, por favor»—, mucho menos arreglármelas para conseguir un techo donde vivir.

En mi estudio he vuelto mentalmente infinidad de veces a ese instante en la Puerta del Sol en Madrid. Es decir, la pedagogía de creación de valor puede servirle al pedagogo en esta cuestión difícil pero clave de aunar la teoría y la práctica de manera posible. Los procesos de la pedagogía de creación de valor que he abordado en mi investigación oscilan entre el conocimiento teórico y la creación práctica de valor. Estos dos fenómenos se entremezclan de forma muy delicada, a menudo cada semana. Como resultado se producen experiencias emocionales fuertes que conectan la teoría y la práctica, a la vez que consolidan el conocimiento en profundidad. Podemos observar entonces que muchos alumnos logran lo que el docente tanto anhela; el aprendizaje profundo para la vida y no solamente superficial para aprobar un examen puntual.

¿Por qué escribo este libro? ¿Anécdotas o investigación?

Me gustaría finalizar el prólogo con una explicación detallada del porqué un ingeniero y «cerebritito informático» de la Universidad Tecnológica de Chalmers le está tratando de ofrecer al docente consejos sobre cuestiones pedagógicas. ¿Qué es lo que yo podría compartirles razonablemente a los maestros? Yo mismo me he hecho esta pregunta muchas veces, especialmente cuando se ha criticado mi investigación.

Se ha dicho que mi labor en torno a la pedagogía de creación de valor es en gran parte fantasías e inventos libres, un tipo de viaje de circo anecdótico al mundo escolar y la intrusión de un extraño en el terreno de la enseñanza. Sin embargo, me tomo esas declaraciones con cierta calma. No es posible que los críticos hayan leído el capítulo dedicado al método en ninguno de mis artículos académicos publicados. De hecho, el contenido de este libro no se basa en mis anécdotas personales, sino en una gran cantidad de evidencias que han sido recopiladas y analizadas cuidadosamente por parte de los maestros y los alumnos de muchas escuelas. Un trabajo de esta índole es bueno cuando el observador externo sostiene un espejo que refleja al objeto que investiga. En nuestro caso hemos podido ver que muchos maestros

asienten con reconocimiento y les gusta el aprendizaje de creación de valor que se produce en los alumnos. Algunos, por el contrario, lo viven como una provocación. Quizás porque mostramos la imagen que no concuerda exactamente con la visión que tienen de la escuela.

Por otro lado, es en las historias de mis propias anécdotas y experiencias emocionales donde el lector podrá encontrar la razón por la que he decidido escribir este libro y por la cual durante doce años me pregunté qué le habían hecho los docentes a los alumnos como yo. Para mí, esto es bastante personal. Toda mi vida se ha visto influenciada por la pedagogía de creación de valor de diferentes maneras. Primero, durante más de diez años como alumno y estudiante. Después, en mi década de empresario y finalmente, en otra década más, como investigador. ¿Fui el único que aprendía mejor cuando cada semana mezclaba con delicadeza la teoría con la práctica en experiencias reales cargadas de emoción que involucraban destinatarios reales de un valor más o menos concreto? La respuesta a esa pregunta demostró ser que no. Aun así hoy es una experiencia poco usual para la mayoría de los alumnos y estudiantes. Por eso al final sentí una cierta responsabilidad de escribir un libro al respecto. Espero que estas páginas puedan contribuir a que muchos más alumnos tengan un día a día motivador en la escuela con un aprendizaje profundo para la vida y que sientan verdaderamente que tiene sentido. Nosotros, los adultos, podemos ponernos de acuerdo en que la educación es profundamente significativa, pero, por desgracia, está lejos de ser lo que sienten los alumnos por ella.

Estructura del libro

La primera parte consta de dos capítulos básicos. Primero hago una descripción detallada sobre *qué* es la pedagogía de creación de valor. Posteriormente escribo sobre *por qué* puede ser importante en la escuela.

Después de haber tratado las preguntas del *qué* y *por qué*, la segunda parte del libro trata del aspecto más práctico: el *cómo*, de tal manera que el Capítulo 3 presenta dieciséis pasos iniciales y diferentes que puede impartir el docente para dar comienzo al proceso de aprendizaje de creación de valor. El Capítulo 4 describe once pasos un poco más amplios que se pueden abordar posteriormente. El quinto trata de enfoques pedagógicos más avanzados y experiencias emocionales más profundas para los alumnos que se asemejan a la práctica profesional habitual. En el sexto se describen diferentes herramientas concretas que puede utilizar el docente.

La tercera y última parte del libro trata de algunas perspectivas distintas que han demostrado ser importantes y alentadoras, por lo que el Capítulo 7 abarca los desafíos que presenta la pedagogía de creación de valor para los docentes. El octavo trata, de forma específica, un desafío concreto: el de la evaluación. El noveno habla de la pedagogía de creación de valor para el desarrollo sostenible y el Capítulo 10, de la pedagogía de creación de valor como integración. En el epílogo miro al futuro.

Me he concentrado en hacer que la narración sea concisa y sobre todo concreta. Por eso, he incluido algunas citas ilustrativas y entrevistas cortas con maestros y directores que utilizan la pedagogía de creación de valor a diario. Esos docentes y directores son también mis maestros. Estos últimos años me han enseñado lo que la pedagogía de creación de valor es capaz de conseguir y cómo superar los retos, resistencias y dificultades. Cada vez que me doy por vencido están allí presentes y me alientan a «resistir y perseverar».

A lo largo del libro daré pinceladas de mis experiencias y perspectivas personales sobre la pedagogía de creación de valor. Eso, sin ninguna duda, va en contra de la manera de escribir académica en la que el autor brilla por su ausencia en este texto. Quizás mis historias personales no sean las más extraordinarias o interesantes, así que tome las que más le gusten. En cualquier caso, son mis historias y su finalidad es que esta obra sea un poco más entretenida y sencilla de leer. En pocas palabras, un poco más divertido. Sería una pena escribir un libro académico árido y aburrido sobre una materia tan agradable como es la pedagogía de creación de valor.

«Cuando trabajamos con un receptor en mente la materia cobra importancia y se la entiende en un contexto»



Entrevista con Katrine Nyqvist.

Maestra de sexto curso en la escuela Hellbergsskolan, en Sundsvall. Exmaestra de sexto curso en la escuela Kyrkmon, en Njurunda.

■ ¿Cómo incorpora la pedagogía de creación de valor en su trabajo?

En la Kyrkmon trabajé mucho con actividades fuera de la escuela. La dirección apostaba por una educación de creación de valor y mi colega compartía mi mismo interés por esa metodología pedagógica. Cuando me fui a otra escuela en la que no se trabajaba con la creación de valor comencé a introducirla de a poco. Le pregunté a un grupo de tercer curso si quería practicar la lectura, leyéndoles cuentos en voz alta a los alumnos de preescolar. Cada viernes era el turno de un alumno nuevo. Un año más tarde me tocó un primer curso y la clase comenzó a colaborar con un asilo de ancianos. Les escribíamos cartas a los ancianos que estaban solos durante la pandemia. Los alumnos que tenían dificultades para escribir tuvieron un incentivo extra para practicar la escritura. ¡Cuando recibían las respuestas se alegraban muchísimo!

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

Los alumnos sin compromiso comienzan a mostrar motivación y se activan. En particular me acuerdo de un niño que cursaba Matemáticas. No solo aprobó el examen, sino que además les explicaba a sus compañeros de una manera en la que yo no lo había visto hacerlo antes. En Hellbergsskolan pude observar los mismos efectos en los alumnos. Los estudiantes que antes habían tenido dificultades con la lectura y estaban desmotivados de repente comenzaron a mostrar interés y a concentrarse. Practican mucho para ir a las clases de los más pequeños a leerles en voz alta. Cuando trabajamos con un receptor en mente la materia cobra importancia y se la entiende en un contexto. La enseñanza no se limita ya a un concepto superficial. Esta forma de trabajar también me permite ver más facetas del alumno.

■ ¿Qué consejos les daría a los docentes que quieren comenzar a utilizar esta metodología?

No hay que complicar las cosas. Consulte con la clase que esté cerca, con otro docente o con los padres. Atrévase a probar y vea los resultados. Va a querer seguir desarrollando esta forma de trabajo como una parte integral de la enseñanza. Piense de forma global. Las empresas del barrio suelen estar más dispuestas e interesadas en colaborar de lo que uno cree. Después se puede hacer la siguiente pregunta: si vamos a trabajar con (tema o materia), ¿a quiénes podría interesarle saber más al respecto? Escuche las ideas de los alumnos y hágales sentir que son importantes.

PRIMERA PARTE

¿QUÉ Y POR QUÉ?

La primera parte del libro trata de dos preguntas interrelacionadas: «¿Qué?» y «¿Por qué?».

¿Qué es la pedagogía de creación de valor y por qué debería interesarme? En el Capítulo 1 ofrezco dos definiciones diferentes de este concepto; una corta y otra más larga, misma que analizo en detalle al mejor estilo del arquitecto Mies van der Rohe, al que se asocia con la frase «Dios está en los detalles».

En el Capítulo 2 describo mi larga y, a veces, ardua carrera de investigador concentrándome especialmente en los efectos de la pedagogía de creación de valor. Hablaré de una trayectoria que se resume mejor en la otra cara de la famosa cita que menciono líneas arriba —«el Diablo está en los detalles»— porque es difícil investigar sobre la motivación del alumno. Sin embargo, sin duda alguna, vale la pena hacer el esfuerzo: los efectos espectaculares que la pedagogía de creación de valor produce en los alumnos son realmente positivos.

GRUPO SALINAS





1

UNA MIRADA DETALLADA

EN ESTE CAPÍTULO me concentraré en definir la pedagogía de creación de valor en detalle. Palabra por palabra, analizaré los elementos clave y las diferentes perspectivas. En algunos momentos daré un poco la vuelta a las palabras porque si nuestro vocabulario es limitado, también se limita el entorno en el que vivimos.¹

No soy el primero que fija su atención en el alumno que aporta creación de valor para los demás dentro de la esfera de la educación. De hecho la formación de aprendices en el medievo y la teoría de la educación por el trabajo de Freinet fueron pioneros en la materia. Varios de mis colegas de investigación contemporáneos también han abordado la idea.² Sin embargo, quizás nombrarla como «pedagogía de creación de valor» sea lo más adecuado para el término que requiere la semántica específica. Suelo pensar que el acelerador del aprendizaje que en la actualidad denominamos pedagogía de creación de valor ha existido siempre. Los docentes tienen a su disposición una multitud de pedales de aceleración para elegir, pero muy pocos han apretado justo al que dedico este libro. Una semántica más específica pone de relieve un acelerador que rara vez se usa y que ha demostrado hacer que el vehículo educativo tome ímpetu como si fuera un coche eléctrico con la

¹ Traducción libre de Wittgenstein (2010).

² Ver Blenker et al. (2011), Jones (2011) y Vestergaard, Moberg y Jørgensen (2012). También hay literatura relacionada sobre el emprendimiento como creación de valor principalmente en Bruyat (1993), Bruyat y Julien (2001) y Fayolle (2007).



batería recién cargada. Existen, por supuesto, muchos aceleradores útiles más; otras propuestas pedagógicas que aportan diferentes efectos deseados y que se tratan en otros libros.

El alumno quiere encontrar sentido

Es evidente que investigar lleva tiempo. Tras cinco años de trabajo pudimos encontrar ocho palabras para resumir el objeto de nuestro estudio: *aprender por medio de la creación de valor*. Fue el término que escribí en mi tesis de licenciatura en 2013.³ Pero lo que ocurrió entonces fue que muchos no nos entendieron bien. Pensaron que queríamos decir que los alumnos aprendían mediante la creación de valor para ellos mismos. Algo que todos los docentes ya intentan lograr a diario en sus clases. Así que tuvimos que dedicar dos años más a acuñar tres palabras nuevas que completaran el concepto: *para los demás*. Esas fueron las tres palabras que utilicé en mi tesis doctoral que terminé hacia finales de 2015 y, también, las que escribí en un artículo de investigación que se publicó en 2017.⁴

Concentrarnos en «los demás» genera un sentimiento profundo de que lo que estamos haciendo es significativo. La búsqueda del sentido es en realidad una de las fuerzas motrices más poderosas del individuo.⁵ Un ejemplo relevante es la llamada paradoja de la paternidad. ¿Por qué hay tantas personas que quieren tener hijos cuando está claro que es una tarea difícil y estresante? Bueno, porque es una actividad que le da más sentido a nuestras vidas.⁶ Buscar la felicidad propia y encontrar el sentido a través de los demás son dos fenómenos diferentes, tanto para los padres como para los alumnos.⁷ Por tanto, la pedagogía de creación de valor puede ser una herramienta para ayudar a los alumnos con agotamiento escolar porque... ¿quizás están cansados de no encontrar sentido a lo que hacen?

3 Ver Lackéus (2013).

4 Ver Lackéus (2016, 2017).

5 Ver Gärdenfors (2006) y Frankl (1985).

6 Ver Rizzo, Schiffrin y Liss (2013). Ver también Baumeister et al. (2013, p. 511).

7 Ver Baumeister et al. (2013) y Metz (2009).

Once palabras en siete años

Dudo de nuestra eficacia si es que necesitamos siete años para crear una nueva combinación de once palabras comunes, pero el filósofo Ludwig Wittgenstein habría estado satisfecho con nuestra labor. Le encantaban las cuestiones lingüísticas y subrayaba la importancia de ampliar nuestros horizontes con la ayuda del lenguaje diario. En mi estudio he podido observar con claridad la manera en la que esas once palabras ensanchan el panorama de muchos docentes.

Cuando en retrospectiva intento descubrir cómo logramos expandir el término con solo tres adiciones lingüísticas tan cortas pero que modifican tanto el concepto, resulta difícil encontrar el momento justo en que sucedió entre tanta comunicación almacenada en mi buzón de correo. Sin embargo, hay pistas de ello en los artículos que he publicado. Una vez que sale a la luz un texto no es posible modificarlo. Buscar dichas publicaciones es como indagar entre pensamientos que han quedado congelados. La primera vez que mencionamos la frase «aprendizaje-por-medio-de-la-creación-de-valor-para-los-demás» fue en un artículo del 2016. Mis supervisores y yo escribimos sobre cómo el valor que crea el alumno contribuye a superar la brecha clásica entre la pedagogía tradicional y la progresiva.⁸ Por tradicional nos referimos por lo general a las cátedras donde el docente es el centro de la clase y el alumnado tiene una actitud pasiva, se trabaja de manera individual y en silencio y el conocimiento se demuestra por medio de exámenes. La pedagogía progresiva, sin embargo, suele centrarse en el alumno, se basa en el interés y el aprendizaje activo que por lo general se lleva a cabo en grupo.⁹

El artículo que publicamos en 2016 fue también una manera de difundir en la escuela un mejor equilibrio entre dos perspectivas totalmente opuestas, en lugar de contribuir aún más a la guerra de trincheras que existe entre la enseñanza tradicional y la estrambótica pedagogía progresiva.

En esas páginas hablamos de la pedagogía de creación de valor como una filosofía educativa. Todavía no sé realmente si hay que llamarla filosofía, metodología, enfoque o forma de trabajo educativo. El valor que genera el alumno puede expresarse de muchas maneras diferentes. En este libro optamos por referirnos a él como forma de trabajo.

8 Ver Lackéus, Lundqvist y Williams Middleton (2016).

9 Leer más sobre pedagogía tradicional frente a la pedagogía progresiva en Labaree (2005) y Cuban (2007).

Una definición más larga de treinta y nueve palabras

Hay una definición más larga de la pedagogía de creación de valor:¹⁰

Facilitar que el alumno aprenda usando sus habilidades, tanto anteriores como nuevas, para intentar conseguir crear algo preferiblemente novedoso, de valor, para por lo menos una sola persona que no forme parte de su propio grupo, clase o escuela.

Llegar a estas treinta y nueve palabras no nos llevó tantos años como nos pasó con la anterior. Las encontramos en el verano del 2015 cuando comenzaba a escribir mi tesis doctoral. La Tabla 1.1. muestra una definición más detallada. A continuación haré un análisis minucioso de cada parte que la compone.

¹⁰ Ver Lackéus (2016, p. 53) y Lackéus, Lundqvist y Williams Middleton (2016, p. 790).

Definición larga	Explicación
Facilitar que el alumno aprenda	El objetivo principal de la enseñanza es el aprendizaje, aunque los alumnos a menudo entiendan que el objetivo es crear valor para los demás.
...usando sus habilidades,	El ejercicio tiene como objetivo desarrollar conocimientos, aptitudes y actitudes. Utilizamos la palabra «habilidad» para resumir estas tres cosas.
...tanto anteriores como nuevas,	Los estudiantes tienen que utilizar las habilidades que ya tienen y las que están aprendiendo en ese momento.
...para intentar conseguir	Lo primordial es el esfuerzo. El aprendizaje es posible aunque no se genere valor para los demás. Los alumnos aprenden mucho con los fracasos.
...crear	Se trata de un ejercicio creativo. Se espera que el escolar cree algo que antes no existía.
...algo	El resultado es algún tipo de creación humana. Puede ser un objeto físico (algo que se pueda tocar), intelectual (una idea) o cultural (un efecto social).
...preferiblemente novedoso,	Que sea nuevo no es un requisito, pero es deseable. De algo nuevo para el estudiante a algo nuevo para el mundo. Cuanto más nuevo, más emocional.
...de valor,	La creación tiene que poder ser evaluada por un tercero y, de forma ideal, aportar valor.
...para por lo menos una sola persona	Se necesita aunque sea una persona ajena que proporcione retroalimentación respecto al valor generado o no. También podría tratarse de algo positivo para un animal o una planta.
...que no forme parte	Cuanto más ajeno y extraño sea el destinatario de la acción creadora de valor, más fuerte será el efecto del ejercicio. Aunque, al mismo tiempo, también será más desafiante y complejo.
...de su propio grupo,	El primer paso sería dejar que el estudiante genere algo de valor para sus iguales dentro de la clase.
...clase	El próximo objetivo es llegar a alguna persona fuera de la clase, pero dentro de las paredes de la escuela y en el entorno conocido y seguro del alumno.
...o escuela.	El propósito final y más significativo es involucrar los intereses más allá de los límites de la escuela, pero también es el paso más complejo y desafiante.

Tabla 1.1. Explicación detallada de la definición de la pedagogía de creación de valor.

FACILITAR QUE EL ALUMNO APRENDA...

Las actividades de creación de valor son un medio que fortalece el objetivo del aprendizaje. Al permitirle al alumno crear valor para los demás alcanzamos mejor la meta de un aprendizaje más profundo. La diferencia entre el fin y el medio podría causar confusión.¹¹ Algunos docentes me preguntan qué pasará con la tarea principal que tiene la escuela si el alumno se concentra en crear valor para los demás. Considero que es una pregunta razonable si tenemos en cuenta las corrientes contradictorias de tendencias pedagógicas e ideas que hemos visto aparecer a lo largo de los años y que, muy a menudo, han distraído al docente de su tarea principal. ¿Es posible aprender más cuando se dedica menos tiempo al aprendizaje? Entiendo que a primera vista pueda resultar un poco confuso. Nadie cree que llegará antes si abandona la carretera principal y toma una alterna. ¿Cuántas listas de vocabulario memorizadas pueden reemplazarse por una inserción real con un poco de queso francés?

Lo que hemos podido observar es que algo que al principio puede interpretarse como un desvío, al final puede convertirse en un atajo extraordinario. Si reservamos, digamos, un 3 o 5 por ciento del tiempo a fortalecer sentido del contexto y significado, el resto del 95 o 97 por ciento del tiempo que aún se dedica al aprendizaje desencadenará un efecto mayor. Se produce un efecto de palanca. Ver la Figura 1.1., donde con la ayuda de una palanca y una piedrita (actividades de creación de valor) el docente logra mover una roca mucho más grande (el aprendizaje del alumno). Si, por un instante, el alumno siente que el objetivo aporta valor para los demás, se fortalece el aprendizaje de conocimientos y capacidades que establece el plan de estudios. El fin y el medio para conseguirlo no tienen necesariamente que ser parte del mismo proceso. Un ejercicio de creación de valor en la materia de Lengua podría influenciar de manera positiva el compromiso del alumno en otras materias escolares. Funciona como si fuera un tipo de efecto mariposa del aprendizaje.

¹¹ Dewey (1939) ha escrito de manera muy sabia sobre el tema en su libro dedicado al tema del valor.



Figura 1.1. El aprendizaje de creación de valor para los demás como palanca que fortalece el aprendizaje.

...USANDO SUS HABILIDADES,

Los conocimientos, las aptitudes, las actitudes, las emociones, las creencias, los valores y los patrones de movimiento físico se suelen resumir en un único término: *habilidades*. Esta palabra representa una visión muy amplia de lo que puede llegar a ser el aprendizaje. Por eso, para mí la palabra *habilidades* en la actualidad expresa un nivel más elevado de aprendizaje.

Una ventaja importante de las actividades de creación de valor es, concretamente, que afectan a la maravilla de lo que es el humano en su totalidad. En cuerpo y alma. Este es un punto importante, así que quisiera explicarlo en detalle.

Al principio de mi carrera como investigador caí fascinado por las teorías sobre el aprendizaje humano del investigador Peter Jarvis.¹² Él escribió como pocos lo han hecho sobre la función decisiva que tienen las emociones en el aprendizaje; es todo el cuerpo con su red de miles de millones de fibras nerviosas empáticas el que lleva a cabo el aprendizaje. Y no solo la corteza cerebral.

12 El libro que más me gusta de los que ha escrito es *Towards a comprehensive theory of human learning* (Jarvis, 2006).

A mí, que había podido experimentar un tipo de *learning-by-burning* —en español «aprendiendo-por-cansancio»— y terminé paralizado en un sofá, las teorías de Jarvis me parecían muy acertadas.

Nos gusta ver a los alumnos contentos y en armonía. Sin embargo, para Jarvis la armonía es una situación de «no aprendizaje». Lo que los seres humanos necesitamos para aprender en profundidad son experiencias profundamente emotivas caracterizadas por la disonancia, quizás hasta confusión y tal vez, incluso, un poco de magia. Jarvis lo ilustra con algunas figuras diferentes sobre el aprendizaje que he resumido en la Figura 1.2. Si queremos conseguir un aprendizaje profundo tenemos que abandonar la armonía estable pero aburrida y atrevernos a entrar en contacto con la burbuja de la disonancia en la que el alumno expande un poco más su zona de confort.

Pero ¿cómo puede conseguir el docente que el alumno tenga una experiencia emocionalmente motivadora sin que todos los involucrados se lancen a una complejidad imposible y una dolorosa incertidumbre? En este aspecto considero que la pedagogía de creación de valor es un método práctico y que funciona para lograr la visión de Jarvis del aprendizaje completo que incluye a la persona en su totalidad. Si lo logramos, podremos conseguir que el alumno desarrolle todas sus habilidades y no «solo» conocimientos, destrezas y actitudes aislados. El término *habilidades* es un vocablo que simplifica mucho todo lo que se puede esperar que el alumno aprenda a través de la pedagogía de creación de valor, pero por lo menos es una palabra versátil que no habla «únicamente» de conocimientos y capacidades. De ahora en adelante cada vez que vea la palabra «habilidades» en el libro quiero que piense en esto.

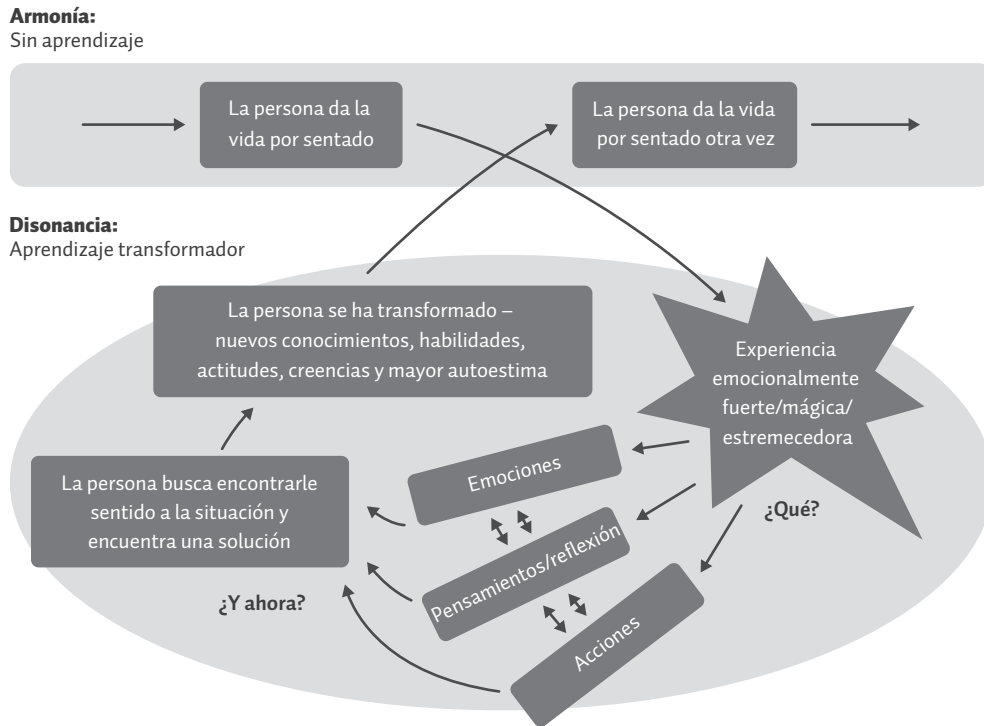


Figura 1.2. Aprendizaje basado en la disonancia. Inspirado en Jarvis (2006, pp. 20-23).

...TANTO ANTERIORES COMO NUEVAS,

El aprendizaje se fortalece cuando el conocimiento se puede aplicar «de verdad». Así es como se conjuga la teoría y la práctica. Por supuesto que la atención puede estar puesta en el material que se está tratando ahora mismo en alguna materia en particular. Al mismo tiempo, los conocimientos y las habilidades anteriormente adquiridos juegan un papel muy importante. Se suele lograr un aprendizaje profundo y significativo cuando el alumno integra conocimientos nuevos a los que ya tiene previamente.¹³ Tal refuerzo de sentido hace que los conocimientos se puedan incorporar mejor en la memoria a largo plazo.¹⁴ Por ejemplo, en mi caso, la palabra «bocadillo» en español se me ha

13 Lea más sobre la importante función que tiene el concepto llamado *prior knowledge* (conocimiento previo) en, entre otros, Hattie (2011, p. 25) y Jonassen y Land (2000, p. 14).

14 Lea también Smith y Ragan (1999, p. 27).

quedado grabada en la memoria para siempre. Todavía puedo recordar con total nitidez el bar-tienda de bocadillos en Madrid donde intenté hacer uso de mis conocimientos teóricos.

Para muchos docentes quizás es obvio el valor que subyace en combinar la teoría y la práctica, pero ¿cómo se logra hacer esto en el día a día? En dicho sentido los procesos de aprendizaje de creación de valor podrían ser útiles para el docente. Los alumnos reciben apoyo para integrar los conocimientos y habilidades anteriores y nuevas porque se entremezclan de manera natural en situaciones «reales». La realidad polifacética rara vez respeta la estricta separación y secuenciación que los planes de estudio hacen entre las diferentes materias y objetivos de aprendizaje.

...PARA INTENTAR CONSEGUIR

Como ya sabe, se recomienda proponer ejercicios o tareas de complejidad razonable.¹⁵ Sin embargo, ¿qué se considera que es razonablemente complejo cuando se trata de *intentar* crear algo de valor para la comunidad? A primera vista podría parecer muy complicado, casi imposible, incluso. Muchos docentes que han probado la pedagogía de creación de valor con sus alumnos también nos cuentan sobre la confusión inicial que puede producir entre estos una tarea de creación de valor. Por eso, tenemos que aclarar que lo más importante es *el intento*. Podríamos incluso decir que muchos estudiantes probablemente aprendan más del *fracaso* tras el intento por crear valor para los demás. Eso no quiere decir que el docente tenga que elevar el nivel de complejidad o que para el aprendizaje sea beneficioso no tener éxito nunca.

Hay que ofrecer desafíos en la dosis justa y aumentar la complejidad poco a poco. Es así como logramos alcanzar el llamado estado de «fluir» (o *flow* en inglés, como lo nombraremos en adelante); momentos en los que encontramos un equilibrio entre la preocupación y el aburrimiento.¹⁶

Los desafíos a los que nos enfrentamos están en línea con nuestra capacidad. Personalmente entré en un estado de *flow* que duró seis meses cuando fui a una inmobiliaria de habla inglesa en Madrid. Conseguí una habitación en casa de un caballero conversador y encantador que vivía en Argüelles. Se

15 Ver, por ejemplo, Shernoff entre otros (2003).

16 Ver Csíkszentmihályi (2008, p. 74).

llamaba Juan Carlos y durante un periodo de seis meses venía a levantarme cada mañana con un sonriente: «¡Hola, Martín! ¿Qué tal?». Dejé de preocuparme por no tener dónde vivir, pero nunca llegué a aburrirme. En solo medio año aprendí a hablar español de manera fluida y además con Carlos logré añadir un poco de valor económico (alquiler) y valor social (buena compañía) al aprendizaje.

No debería asustarle sentir un poco de confusión, aunque los alumnos experimenten preocupación, protesten o pidan instrucciones más claras. Aproveche la confusión como palanca impulsadora de un aprendizaje poderoso. Los alumnos van a tener que detenerse, reflexionar, darle vuelta a las cosas y seguir adelante. Pero como resultado, lo harán con nuevos modelos mentales y conseguirán un aprendizaje profundo. Sin embargo, la confusión tiene que ser del tipo «correcto». Los investigadores suelen hablar de confusión productiva e improductiva.¹⁷

Yo mismo me esfuerzo por ser claro: *qué* vamos a hacer (crear valor para los demás); *por qué* vamos a hacerlo (de qué maneras fortalece el propio aprendizaje); *cómo* vamos a hacerlo en la práctica (sí, el libro trata precisamente de este punto). Sin embargo, no explico demasiado sobre *cómo* les irá a los alumnos. Eso depende de ellos mismos. Y les llevará tiempo. No me refiero necesariamente a horas de clase, sino más bien a horas calendario. Deles una semana para pensarlo.

El docente, por su parte, tiene que estar preparado para apoyar a los alumnos cuando experimenten emociones negativas tales como disonancia cognitiva, discrepancia mental entre las expectativas y los resultados, la sensación de imposibilidad, preocupación o angustia, temor al fracaso, malentendidos, frustración, etcétera.

Al mismo tiempo son precisamente esas emociones difíciles las que construyen la base propicia para sentir la euforia y la profunda satisfacción que resultan de haber logrado crear valor para los demás. Es igual que lo que ocurre en una montaña rusa; no podemos pretender llegar a la cima sin haber pasado primero por el fondo del valle. Es lo mismo que cuando nos alejamos de la educación lineal y escasa en experiencias motivadoras, para adentrarnos en el carrusel de la disonancia donde tendremos que gestionar los sentimientos positivos y negativos de los alumnos, incluso del personal docente.

17 Ver, por ejemplo, D'Mello et al. (2012) que escribe sobre las maneras en las que la confusión fortalece el aprendizaje.

En realidad, es exactamente por esa razón que el efecto del aprendizaje en los alumnos es tan potente. La clave está en las emociones.

...CREAR ALGO

Al ser humano siempre le ha encantado crear objetos y cosas. La evolución de nuestra especie está plagada de ejemplos. El hombre ha logrado dominar el fuego, hacer herramientas útiles de piedra, utilizar de manera creativa el ocre rojizo en diferentes rituales y para hacer pinturas rupestres, desarrollar los símbolos lingüísticos que faciliten la comunicación para inventar mitos, construir diferentes artefactos flotantes y hasta métodos de agricultura novedosos.¹⁸ El escritor Lasse Berg escribe sobre el *homo habilis*, también llamado *handy man*, que hace ya varios millones de años tenía una destreza única para crear cosas.

La destreza es una de las tres fortalezas únicas y atemporales que tiene el ser humano y que pueden ayudar a explicar la fuerza que existe en el aprendizaje de creación de valor. Las otras dos fortalezas únicas del ser humano son: la capacidad social para relacionarse con los demás y la creatividad en relación con los diferentes desafíos y posibilidades. Por supuesto que también existen animales que poseen destreza, habilidad social y creatividad, pero ninguna otra especie sobre la tierra posee y hace uso de esas tres características de la manera en que lo hace el ser humano. Esta capacidad nos ha brindado enormes ventajas durante millones de años y explica en gran medida por qué nuestra especie ha sido tan dominante en la tierra. Berg escribe que esas destrezas nos han hecho invencibles.¹⁹

Imagínese si pudiéramos aprovecharlas más a menudo en la escuela para captar el interés de los alumnos. La pedagogía de creación de valor puede ayudarnos a lograr precisamente eso.

En la Figura 1.3. vemos las tres fortalezas en relación a la pedagogía de creación de valor. La nave espacial de la ilustración se dirige a una mayor motivación del alumno en las tareas escolares. Como combustible tiene tres lanzadores con diferentes tipos de oxígeno de aprendizaje en forma líquida. Podemos llamarlos el oxígeno de la creación, el oxígeno de la socialización y el oxígeno de la creatividad.

18 Ver Berg (2005, pp. 144-186) y Harari (2015, pp. 83-120).

19 Ver Berg (2005, p. 206).

Las tareas escolares son la
motivación para llegar a la luna.



Figura 1.3. Nave espacial con destino a una mayor motivación del alumnado en las tareas escolares. El combustible son tres lanzadores con tres tipos diferentes de oxígeno de aprendizaje en forma líquida. La figura muestra a los alumnos en el asiento del conductor, un lugar que los adultos deberíamos cederles cada vez que podamos. El docente puede coordinar la trayectoria del cohete espacial en el cielo del aprendizaje desde el centro de control en la base terrestre.

Cuando dejamos que los alumnos creen cosas, el transbordador recibe combustible sustentable de uno de los tres lanzadores. A los educandos les suele gustar el trabajo creativo, al igual que a las demás personas.²⁰ Podría tratarse de dibujos, informes, carteles o folletos.

Pueden ser creaciones digitales como páginas web, entradas de blog, videos, podcasts o juegos. También inventos sociales como campañas, dramatizaciones cortas y representaciones, eventos deportivos, juegos. Permitirles a los alumnos trabajar con algo concreto podría darle una profundidad aún mayor al aprendizaje y es, además, una pieza clave del rompecabezas

20 Lea más sobre de la habilidad creadora del ser humano en Goss (2005), Metz (2009) y Feldman y Snyder (2005).

de muchas teorías diferentes de aprendizaje sociocultural del estilo de la de Vygotskij.²¹ El estudiante comprende mejor la sustancia del conocimiento a través de su propia creación.

Los procesos creativos aislados rara vez bastan por sí solos. Si el objetivo de la labor creativa no es claro o si nadie muestra interés en la creación del alumno, corremos el riesgo de que la nave espacial de todas maneras se estrelle por imprecisión o indiferencia. Por ese motivo necesitamos el depósito más grande que está lleno de oxígeno de socialización. Pronto hablaremos de eso. Antes de llegar al número principal de nuestra nave espacial quiero que nos concentremos en el lanzador que lleva el oxígeno de la creatividad.

...PREFERIBLEMENTE NOVEDOSO,

A la creación de algo nuevo y útil para los demás solemos llamarla trabajo creativo.²² En la actualidad el plan de estudios le pide a la escuela que estimule la creatividad del alumno y es una suerte que existan las materias de artes y educación plástica. Así los alumnos pueden crear algo nuevo en materias como música, dibujo, teatro o artes visuales. Varias de las creaciones de los alumnos también sirven de provecho para otros, lo que es un requisito necesario para poder llamarlo *creatividad* en el sentido exacto de la palabra. He hablado con muchos maestros de dibujo, música y artes visuales que dicen que la pedagogía de creación de valor es algo totalmente natural para ellos. Cuentan que siempre han trabajado de esa manera con sus alumnos. Algo totalmente positivo.

Sin embargo, la escuela tiene que hacer más. La creatividad es una de las habilidades más importantes y de mayor demanda en nuestra sociedad.²³ Las ocupaciones rutinarias desaparecen cada vez más y serán reemplazadas por profesiones que demandan capacidad de pensar de manera original, resolución de situaciones nuevas e identificación de problemas nuevos y soluciones beneficiosas para los demás. La creatividad también es

21 Ver un resumen de Vygotskij y sus sucesores rusos en Engeström (1999). Ver también Strandberg (2009). Ver OECD (2019), Zahidi et al. (2020) e IBM (2010).

22 Ver, por ejemplo, la definición de la creatividad en Reid y Petocz (2004).

23 Ver Lindström (2006) sobre las dificultades de incorporar la creatividad en la escuela.

una fuente importante de sentido para la vida de muchas personas.²⁴ Por lo tanto, *todos* los docentes necesitan esforzarse por estimular la creatividad del alumno, no solo los que imparten clases de arte. Muchos profesores de arte podrían contribuir aún más para hacer que las creaciones de los alumnos aporten mayor valor para los demás.

Tenemos que reconocer que la creatividad es difícil en la escuela.²⁵ Gran cantidad de los fundamentos de la escuela tradicional inhiben la creatividad del alumno. Por ejemplo: las rutinas claras, el enfoque puesto en la previsibilidad, los currículos detallados sobre los objetivos de aprendizaje, la importancia de no cometer errores, la evaluación basada en los resultados exactos, la atención centrada en el resultado, el trabajo individual, la competencia, las calificaciones y mucho más.²⁶ Hay quienes incluso consideran que el conocimiento y la creatividad son dos polos opuestos.²⁷

Para que esta última sea más manejable en la escuela se tiende a simplificar el concepto a la creación de ideas nuevas.²⁸ No podemos negar que la intuición y la imaginación son maravillosas como base del pensamiento novedoso.²⁹ No obstante, se necesita mucho más que eso para desarrollar una auténtica capacidad creadora. Los alumnos tienen que poder transformar sus ideas en acciones concretas en la práctica, de ser posible, en entornos sociales reales. Además, tienen que intentar hacer que la novedad aporte beneficio y alegría a los demás, preferentemente a alguien fuera del entorno escolar. Por consiguiente, hay que tener en cuenta una perspectiva cuádruple. Ver la Figura 1.4. a continuación. En este sentido, la pedagogía de creación de valor puede facilitar la tarea del docente ya que lleva la creatividad a la práctica. Cuando los alumnos tienen la posibilidad de crear valor adquieren las cuatro perspectivas centrales de la creatividad de manera natural. Los alumnos que pueden pasar a la acción e intentar crear un valor

24 Metz escribe también sobre el tema (2009, p. 8).

25 Ver Lindström (2006) sobre las dificultades de incorporar la creatividad en la escuela.

26 Ver Ramberg de Ruyter (2016) para profundizar en los factores inhibidores de la creatividad.

27 Ramberg de Ruyter (2016, pp. 39 y 47) describe cómo el Ministerio de Educación sueco y la Confederación de Empresas Suecas interpretan que lo que están intentando hacer es disolver la dicotomía entre el conocimiento y la creatividad.

28 Según Lucas y Venckute (2020).

29 Ver Boud, Cohen y Walker (1993), en especial Mulligan (1993) y Postle (1993).

nuevo para los demás están desarrollando su capacidad creativa. El valor que se genera puede tratarse de algo nuevo para uno mismo (creatividad en la vida diaria), nuevo para el mundo (creatividad que aporta algo nuevo) o algo intermedio.³⁰

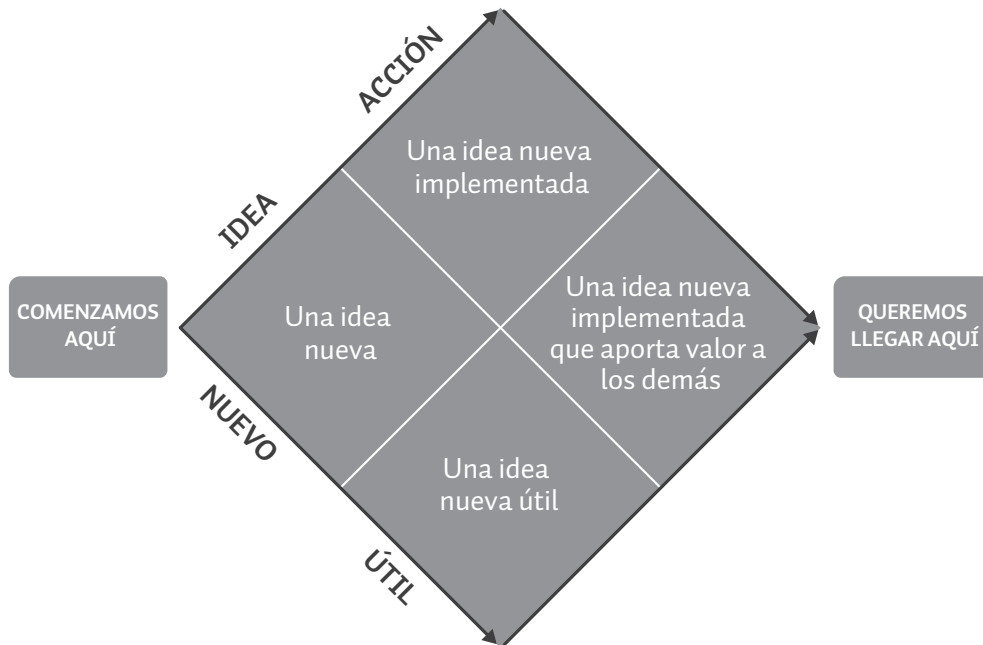


Figura 1.4. Nociones fundamentales sobre los requisitos para fomentar la creatividad del alumno.

¿Pero a que nos referimos cuando hablamos de valor? Lo explicaré a continuación.

...DE VALOR,

¿Cuál es el significado real de la palabra *valor*? Me hicieron esta pregunta a comienzos de noviembre de 2015 cuando la famosa catedrática Saras Sarasvathy vino de visita a Chalmers en Gotemburgo para la última oposición de mi tesis antes de imprimirla. La vida del estudiante de doctorado rara vez es glamurosa, pero hay instantes en los que sí posee un brillo especial. Para mí fue un momento mágico cuando esta catedrática se puso a examinar la idea

30 Ver Hoff (2010) para las diferentes perspectivas sobre la creatividad en el niño.

de la pedagogía de creación de valor. De verdad le gustaba la materia y dijo que si John Dewey viviera hoy en día sería maestro de pedagogía empresarial. Pero también distinguió algo que ninguno de los otros miembros del tribunal de sinodales había dicho antes. En mi tesis sobre el aprendizaje de creación de *valor* me había olvidado por completo de escribir las diferentes definiciones precisamente de tal palabra. ¡Qué vergüenza!

La Navidad siguiente fue atípica. Me zambullí en un mar de literatura de todo el mundo sobre este concepto de cinco letras que, en parte, no se puede encontrar en Google. En efecto, el concepto de «valor» había sido estudiado durante cientos de años por economistas, matemáticos, filósofos, antropólogos, sociólogos, psicólogos y muchas profesiones más. Entonces dediqué un capítulo entero a la palabra en mi tesis y hasta el día de hoy sigo leyendo y escribiendo mucho sobre dicho concepto. Hay muchos textos disponibles para los docentes que deseen penetrar en el conocimiento de esa expresión.³¹ Ese tipo de profundización podría abarcar las páginas de un libro entero. De toda una vida, en realidad. Por esta razón me remitiré a hacer un resumen muy breve sobre el significado intencionado de ella.

Se podría decir que tiene una, dos, tres, cinco, diez, diecisiete o más definiciones, dependiendo del contexto y con quien se hable. El *significado más común* suele referirse al valor económico. «¿Cuánto cuesta?», pregunta el comprador y piensa en pesos y centavos. Muchos economistas consideran que el valor real de un fenómeno es el precio del mercado y hacen cuentas matemáticas después para ver la relación entre la oferta y la demanda. Para los sociólogos el valor tiene *dos significados*; hacen una diferencia entre el valor y *los valores*. Les dejan a los economistas la tarea de estudiar el valor, en singular, mientras que ellos se concentran en los diferentes valores, en plural. Dentro del área del medioambiente y del desarrollo sostenible se suele hablar de *tres acepciones*: el económico, el social y el ecológico. Con un estado de resultados tripartito en las cuentas anuales, las organizaciones pueden mostrar el rendimiento de la actividad económica durante el año según tres perspectivas de valor diferentes, llamada contabilidad de triple resultado.

En este libro hablaré a partir de cinco significados de valor que explicaré brevemente a continuación y que expuse por primera vez en mi tesis.

31 Ver, por ejemplo, Graeber (2001), Stark (2011), Dewey (1939), Boltanski y Thévenot (2006) y también Helgesson y Muniesa (2013). En mis textos también hablo sobre la palabra. Ver especialmente Lackéus (2016, pp. 11-19, 2018, 2021, pp. 35-46).

También hago una diferencia entre valor para uno mismo y valor para los demás porque las cinco definiciones que daré pueden crearse para uno mismo o para los demás. Es así como tenemos un contexto con *diez significados* donde la perspectiva clásica de valor económico para beneficio propio constituye solo una décima parte. Como resultado obtenemos el modelo de flor de valor que se ilustra en la Figura 1.5. La flor es una simplificación de todo esto. Probablemente podamos llegar a cientos de diferentes tipos de valores. No hay que olvidar tampoco el que va más allá de aquello que nos gusta a los seres humanos. Vivimos en una época antropocéntrica en la que imprudentemente solemos colocarnos en el centro del mundo, en detrimento de los animales y la naturaleza.

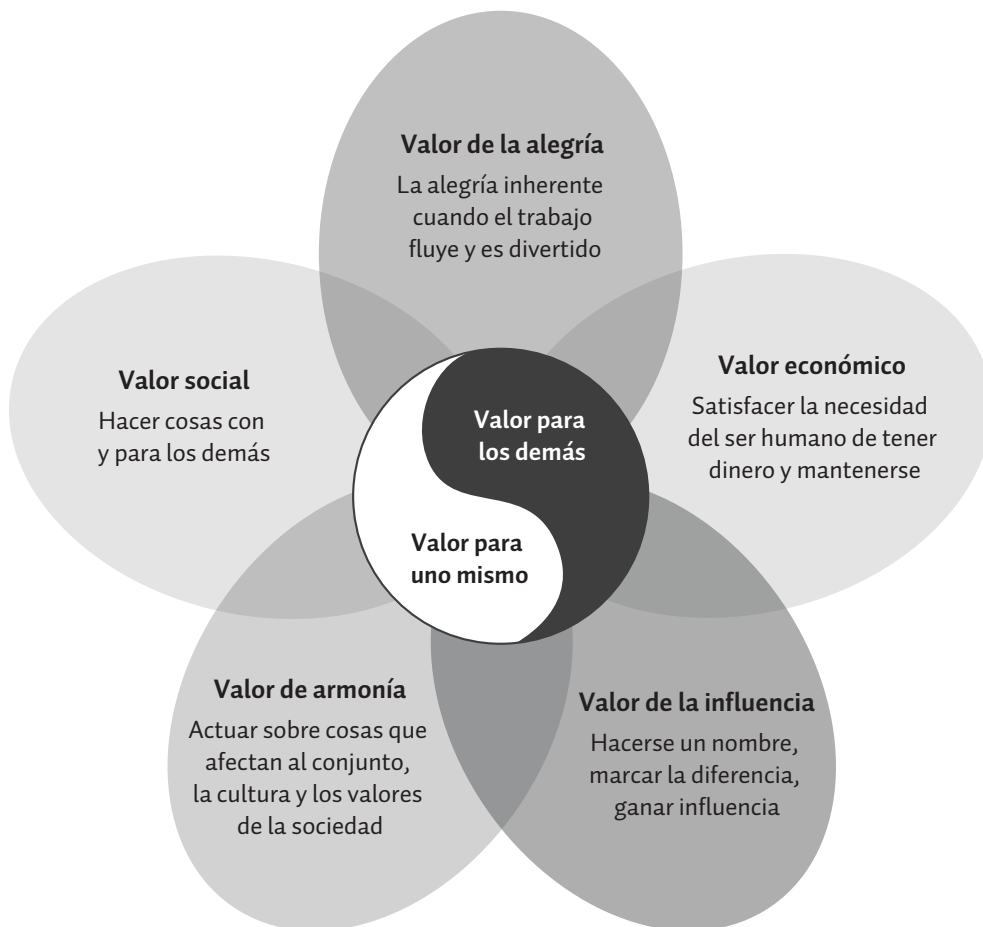


Figura 1.5. La flor de valor con sus diez perspectivas de valor diferentes (5 × 2). Traducción de Lackéus (2018).

A continuación haré una descripción concisa de las cinco perspectivas de la flor de valor multiplicadas por dos.³²

Valor económico. Por lo general se trata de un valor orientado a funciones y basado en transacciones que se calcula según la cantidad de dinero que se paga o ahorra por el intercambio de bienes y servicios. El valor económico de uno mismo se suele llamar salario o pago y es la compensación que recibimos tras haber creado o entregado algo de valor para otro. El valor económico también podría ser «economizar», es decir, intentar ser más eficaz en la utilización de los recursos. Algunas personas ayudan a otros a crear valor económico. Por ejemplo, los bancos ayudan a administrar el dinero de los clientes.

Valor social. Se trata de hacer más felices a las personas o de aliviar su sufrimiento. Esta es una categoría amplia; tiene muchas facetas y en parte es subjetiva porque las personas valoran cosas diferentes.³³ Tener relaciones cercanas con otras personas, expresar nuestra identidad, adquirir nuevos conocimientos y destrezas, mejorar la salud personal y sentirse sano y salvo son algunos ejemplos de valor social.

Valor de la alegría. Se trata de la alegría que surge cuando se hace algo por puro placer y diversión. Podría tratarse de tareas profundamente atractivas y creativas, experiencias culturales o diligencias en las que podemos hacer o aprender algo nuevo. Esas actividades suelen ser igual de desafiantes e inspiradoras y podrían conducir a un estado mental de «*flow*» en el que la persona está muy concentrada, se siente capaz y pierde la noción del tiempo.³⁴

Valor de la influencia. Surge cuando la persona tiene peso, reputación, poder o algún otro tipo de peso en la sociedad como es el caso de los líderes empresariales, los políticos o los famosos. El valor de la influencia también tiene que ver con acciones cotidianas que pueden afectar profundamente a otra persona como, por ejemplo, los padres que se encargan de la crianza de

32 Esta reseña es un resumen sucinto de un artículo escrito por Lackéus (2018). Ver también Lackéus (2017) para un razonamiento en profundidad sobre el valor en beneficio de uno mismo frente al de los demás.

33 Leer más sobre el tema en Seligman (2012) y Costanza et al. (2007).

34 Leer más en la teoría del *flow* de Csíkszentmihályi (2008).

sus hijos, los empleados que asisten a los clientes y a sus colegas en el trabajo, o los docentes que ayudan a sus alumnos a desarrollarse. En este valor es primordial el deseo que tiene la persona por rendir, posee algo así como un motor profundamente humano.³⁵ Además, la necesidad que tiene el ser humano de encontrarle sentido a la vida puede satisfacerse con la influencia que se tiene sobre los demás.³⁶

El valor de la armonía. Tiene que ver con una totalidad armónica, ya sea culturalmente o en relación con la justicia, la ecología, la igualdad y el beneficio de todos. Suele ser un tipo de valor colectivo y condicionado que depende de la situación y se basa en los valores compartidos.³⁷ Por eso es frecuente que las sociedades más avanzadas se centren en un tipo más complejo de valor. Un ejemplo cotidiano es que los espectadores quieren tener palomitas de maíz cuando van al cine, aunque nunca coman palomitas.³⁸ Un ejemplo más complejo es el de los diecisiete objetivos para el desarrollo sostenible de la ONU, un tipo de modelo de valor con *diecisiete significados*. Hablan de reducir la pobreza, el hambre y el cambio climático en el mundo y de fomentar la salud, la igualdad, la ecología, la seguridad, la sostenibilidad, la inclusión, etcétera.

Valor personal. Se le suele llamar interés propio o egoísmo. En este aspecto hablamos de experiencias sensoriales, satisfacción, poder, riqueza y de —en suma—, considerarse a sí mismo como «un ganador». Esta perspectiva es la favorita de muchos economistas. Puede ilustrarse en el concepto que tienen de persona, *homo economicus*, un ser económicamente autooptimizador que necesita incentivos para hacer el bien a los demás para, a su vez, también poder beneficiarse a sí mismo. El objetivo es conseguir valor para uno mismo y el medio es otorgar valor para los demás.

Valor para los demás. Llamado también altruismo o ser un ente social. En esta perspectiva se suele hablar de acciones creativas que marcan la diferencia y que aportan sentimiento de pertenencia y sentido de manera grupal. El foco se centra en las relaciones, la satisfacción laboral y el compromiso.

35 Leer más sobre el tema en Fiske (2008) y McClelland (1967).

36 Ver Baumeister et al. (2013).

37 Ver en detalle Boltanski y Thévenot (2006).

38 Leer más sobre el valor condicional en Sheth, Newman y Gross (1991)

Muchos sociólogos consideran que el ser humano es un *homo sociologicus*, un ser social que procura el bien del otro por su propio poder inherente. El objetivo es la interacción social y el medio es crear valor por muchos para muchos. Un bonito tipo de colectivismo, pero pocas veces sencillo. En la práctica, el valor para uno mismo y el valor para los demás están estrechamente relacionados, lo que se puede observar en el yin/yang del gráfico de la flor de valor. Sentirse bien haciendo el bien.

Estas diez perspectivas diferentes muestran la increíble envergadura de los distintos tipos de valor que pueden crear los alumnos para el beneficio de las personas fuera del aula cuando se utiliza la pedagogía de creación de valor. Pero, ¿por qué es tan importante que esa persona pueda pertenecer o no a la clase? Lo explicaré a continuación.

«Para los niños no existe nada mejor que poder hacer algo “de verdad”; algo que beneficie a alguien»



Entrevista con Ragnar Åsbrink.

Jubilado, exmaestro y rector de escuela.
Jefe administrativo y consejero de enseñanza.

■ ¿Por qué es necesario que las escuelas apliquen la pedagogía de creación de valor?

Mis dos nietos, los mellizos Espen y Lova, tienen cuatro años y les encanta jugar y hacer travesuras. Pero lo que más les gusta es ayudarme en mis quehaceres; regar el jardín, hornear pan y cocinar huevos revueltos. Para los niños no existe nada mejor que poder hacer algo «de verdad»; algo que beneficie a alguien. No debería extrañarnos, es una cosa que nos gusta hacer a todos. Vamos a trabajar para hacer algo que beneficia a los demás en el sentido más amplio. Por desgracia, en la escuela no es tan obvio. Vemos muchos alumnos que pierden totalmente la motivación en una educación que podría compararse con el terrorismo.

■ La pedagogía de creación de valor, ¿es como una libélula efímera que desaparece en un instante?

Cuando era maestro en la década de los setenta y ochenta me di cuenta rápidamente que los cuadernillos con ejercicios —así como los ejercicios mismos— para responder preguntas estandarizadas no tenían ningún sentido. En esa época descubrí a Freinet y «la teoría de la educación por el trabajo». Imprimimos varias copias con los textos de los alumnos. Preparamos actuaciones musicales que representábamos en los asilos de ancianos. Los estudiantes recorrían la comarca en transporte público y hacían visitas de estudio que después les presentaban a la clase y a sus padres. Los docentes no contábamos en ese momento con un nombre que denominara lo que estábamos haciendo y sufríamos una enorme oposición principalmente por parte de nuestros propios colegas. Hacia el final de mi vida laboral tuve la oportunidad de trabajar con temas de aprendizaje empresarial en el Ministerio de Educación sueco. Esa experiencia me dio la oportunidad de recopilar y distribuir buenas prácticas de desarrollo escolar a nivel nacional. Desde entonces la pedagogía de creación de valor se ha desarrollado aún más y he visto una gran cantidad de trabajos estudiantiles excelentes en todo el país. Es de lo más positivo que he podido experimentar en mis cuarenta y cinco años de carrera dentro del mundo educativo.

■ ¿Qué estamos obligados a brindarles a nuestros alumnos?

La escuela no atiende a muchos alumnos que necesitan hacer algo significativo para aprender. A muchos de ellos les va bien en la vida igual, pero es a pesar de la escuela y no gracias a ella, cuando debería de ser al revés.

...PARA POR LO MENOS UNA SOLA PERSONA

En realidad, los seres humanos nos preocupamos mucho más por el otro de lo que creemos.³⁹ A diferencia de las demás especies que hay en la tierra los humanos tenemos un fuerte altruismo mutuo. Existe en nosotros un interés genuino por los demás.⁴⁰ Podemos ver muestras de este fenómeno único en la biología y también en la sociología, la antropología, la psicología y la teoría evolutiva. Tiene que ver con la dopamina, pero también con la empatía, la moral, el interés por la justicia, la presión del grupo, la igualdad de trato y el respeto. A diferencia de lo que muchos nos quieren hacer creer en la sociedad individualista actual, en el fondo las personas somos, por lo general, realmente amables y serviciales con los demás, y nos gusta ser así.⁴¹ La colaboración es en realidad una característica tan sobresaliente de nuestra especie que los científicos evolucionistas nos denominan seres «ultrasociales».⁴² El escritor Lasse Berg (2006, p. 265) describe nuestra faceta social de la siguiente manera:

Tenemos una necesidad desesperante de pertenencia, de cercanía humana, de ayudar al otro en grupos grandes, de obtener aprecio y sentir la calidez de la solidaridad. Esta sensación de comunidad es la que le da sentido a la vida. La soledad nos mata.

Parece que existe una necesidad profunda en el ser humano por ayudar a los demás. No solo a nuestros seres queridos, sino también a personas totalmente extrañas. Los humanos preferimos estar juntos, colaborar y mantener los principios morales.

Quizás los más ávidos egoístas se opongan a esta versión romántica de la naturaleza humana y argumenten que todas esas formas de amabilidad y bondad son simplemente de un tipo de egoísmo encubierto o retrasado. Una manera de parecer mejor persona, sentirse parte del grupo, sacar

39 Según Bregman (2020, pp. 232-234) muchas personas consideran que son amables con los demás, mientras que otros creen que son egoístas.

40 Ver Berg (2005, p. 265).

41 Esta es la base de la teoría del libro de Bregman (2020) que sostiene que el ser humano en el fondo es bueno.

42 Ver, por ejemplo, Neuberger y Schaller (2013) y Tomasello (2014).

algún provecho más adelante, evitar la exclusión o conseguir mejor estatus dentro del grupo.⁴³ También desde el aspecto puramente evolutivo la cooperación tiene beneficios claros para la supervivencia.⁴⁴ Especialmente cuando se trata de las especies que son capaces de lidiar con la estrategia «de-igual-a-igual»; ayudar a los que contribuyen y castigar a los que explotan a los demás.⁴⁵

Acaso para nosotros no sea tan importante la razón por la cual al ser humano le gusta tanto ayudar a los demás. En este libro no necesitamos resolver la casi eterna pregunta de si es capaz o no del interés altruista puro. Lo que nos importa es la llamada teoría de la motivación prosocial que funciona bien en la práctica para motivar y comprometer a los alumnos. La interacción social con el otro con el objetivo de intentar ayudarlo parece ser, en realidad, un oxígeno de aprendizaje impresionantemente poderoso y merece su lugar como el lanzador de motivación principal de nuestra nave espacial de viaje del alumno hacia la luna por medio de la motivación: el trabajo escolar.

El asombro ha sido un patrón recurrente a lo largo del decenio que me he dedicado a estudiar a los alumnos que intentan crear valor para los demás. A los docentes les sorprende que los estudiantes se sientan tan motivados. Los colegiales están fascinados por tener la posibilidad de hacer en la escuela algo que les atrae tanto. Los padres se sorprenden por todo lo emocionante que los alumnos pueden hacer dentro y fuera de la escuela. El resto del entorno social fuera de la escuela se sorprende cuando ve que los jóvenes son partícipes y contribuyen a la sociedad. Las dos fuentes fundamentales de asombro parecen ser justamente la interacción con los otros y la creación de valor para los demás. Los adultos no se esperan niños hábiles capaces de ayudar.

Mi asombro en particular ha sido principalmente la cuestión del porqué la creación de valor parece ser tan poco usual dentro de la escuela y por qué yo, como investigador *friki* del departamento de emprendimiento de Chalmers, soy uno de los pocos que les sugiere esta propuesta pedagógica a los docentes. Especialmente cuando muchos de ellos están de acuerdo conmigo y reconocen la fuerza que existe en el valor que el alumno aporta para los demás. ¿Hace cuánto tiempo que los docentes son conscientes de la existencia de este elixir de aprendizaje? Y tengo una pregunta más seria:

43 Leer más sobre el tema en Batson y Shaw (1991) y Batson et al. (2008).

44 Ver Neuberg y Schaller (2013, p. 25).

45 Ver Axelrod y Hamilton (1981, p. 1393).

¿por qué la escuela aprovecha tan poco un oxígeno de aprendizaje de esta envergadura?

Para ser sincero, desconozco la respuesta a esta pregunta. ¿Acaso es la manera en la que hemos elegido organizar la escuela la que ha tenido este efecto secundario inesperado? ¿O tiene que ver más con la visión generalizada que tenemos de los niños y de los jóvenes como receptores pasivos de conocimiento y disciplina en lugar de conductores de una nave espacial activos y capaces? ¿Quizá se debe a la asunción inspirada en la obra de Piaget que los alumnos no han logrado el estadio de desarrollo necesario para aprender a ayudar a los demás?⁴⁶ Juul (1997, p. 11) escribe en su libro sobre el niño competente que los adultos hemos cometido el decisivo error de partir de la premisa de que no son personas «de verdad». Qvortrup (2009) dice que parece que consideramos a los jóvenes de nuestra sociedad como incompetentes seres *incompletos* o *en camino de ser adultos* y se lamenta de que los consideremos incapaces de contribuir con la sociedad antes de que hayan conseguido su primer trabajo.

Cuando les pregunto a los docentes si creen que sus alumnos podrían llevar a cabo una actividad de creación de valor cuyo destinatario fuera una persona fuera de la clase, me suelen decir que «los alumnos mayores sí son capaces, pero quizás no los más pequeños». Esta es la respuesta que me han dado tanto maestros de primaria como los de secundaria. Lo que me da pena en sí es que los alumnos tienen muy pocas oportunidades justas de aprovechar y desarrollar su capacidad social inherente para crear valor para los demás aquí y ahora. Parafraseando a la psicóloga infantil Margareta Berg Brodén (1989):⁴⁷

Quizás nos hemos equivocado y los alumnos sí son personas competentes capaces de crear valor para los demás.

46 La labor de Piaget sobre los estadios del desarrollo del niño ha tenido muchísima influencia en la pedagogía del siglo xx, pero en los últimos años se la ha puesto cada vez más en duda. Ver Egan (2002).

47 En la introducción del libro de Juuls (1997) *Su hijo, una persona competente: Hacia los nuevos valores básicos de la familia* se cita la frase de Berg Brodén: «Quizás nos hemos equivocado y los niños sí son personas competentes» a modo de inspiración.

...QUE NO FORME PARTE DE SU PROPIO GRUPO

Una forma natural de comenzar a trabajar con la pedagogía de la creación de valor es permitir a los alumnos que hagan algo que beneficie a un compañero de su clase. Un hecho que sucede de manera bastante natural en las aulas de todo el mundo. Según la teoría de la evolución somos seres ultrasociales. Sin embargo, ¿con qué frecuencia aprovecha el docente eso como una estrategia consciente? En realidad, cada vez más. Un fenómeno que día con día se expande con mayor penetración dentro de la escuela es el aprendizaje colaborativo. Una de las estrategias que se suele recomendar es hacer que los alumnos sean interdependientes, pero de manera positiva. Por ejemplo, hay que permitirles que necesiten la ayuda del otro para conseguir algo.⁴⁸ De esta manera, estamos fortaleciendo tanto el aprendizaje como los lazos sociales. Es una situación en la que todos ganan.

Hay que recordar que las competencias son más bien una interdependencia negativa, siempre hay un ganador y un perdedor. Algunos ganan, otros pierden. No podemos sacar la conclusión de que las competencias son algo positivo basado solo en la sonrisa radiante del ganador. Tengo un colega en el Reino Unido que ha hecho que su trabajo de investigación más importante sea oponerse firmemente al uso generalizado de las competencias en la educación.⁴⁹ Sin ninguna duda existen otras maneras de crear interdependencia en lugar de hacer que la mayoría de nuestros alumnos se sientan como verdaderos perdedores. Tanto el modelo pedagógico de educación cooperativa como la pedagogía de creación de valor describen esas formas alternativas.

No es fácil trazar un límite entre la pedagogía de educación cooperativa y la pedagogía de creación de valor. Lo que tenemos que preguntarnos también es si verdaderamente merece la pena hacerlo. Sin embargo, no quiero repetir todas las estrategias de enseñanza positivas que la pedagogía cooperativa ha desarrollado a lo largo de los años. Ya han sido muy bien descritas en muchos otros libros. Así que, por el momento, supongamos que existe algún tipo de límite cuando los alumnos aportan valor para alguien que está fuera de su propio grupo o que no sea el docente.

48 Ver Fohlin y otros (2017, p. 115-130).

49 Mi colega se llama Catherine Brentnall. Ver, por ejemplo, Brentnall, Rodriguez y Culkin (2018).

...CLASE

El siguiente paso natural en la creación de valor es salir de la clase, pero otorgar valor dentro del entorno seguro de la escuela. Muchas escuelas de todo el mundo están permitiendo que los alumnos den este paso también. Es el caso de los alumnos que ayudan en una actividad al aire libre, forman parte del consejo de estudiantes, dan una clase de educación física o preparan una exposición escolar para mostrar sus creaciones. En este sentido la pedagogía de creación de valor puede contribuir con nuevas perspectivas que fortalecen las actividades que ya se están llevando a cabo. Estoy seguro de que se puede convencer a los alumnos para que asuman una responsabilidad personal mucho mayor en las actividades que se realizan fuera de las clases tradicionales.

Cada vez que escucho alguna historia habitual sobre lo que ya se realiza en la escuela, me suelo hacer las cuatro preguntas sencillas de control que muestro a continuación:

- ¿Se basó la actividad en la idea o la pasión de alguno de los alumnos?
- ¿Se hizo algo nuevo que no se haya hecho antes en la escuela?
- ¿Se creó valor concreto para alguna persona que le dio retroalimentación al alumno?
- ¿El alumno tuvo oportunidad de probar varias veces para aprender de sus propios errores?

Cuatro preguntas sencillas que pertenecen al modelo del diamante de la Figura 6.5. del Capítulo 6. Con unos simples pasos se puede lograr un efecto mucho mayor a lo que ya se realiza en la escuela.

O ESCUELA.

Al contacto que tiene el alumno con gente fuera del plantel educativo se le llama comúnmente como «colaboración escuela-vida laboral» o «colaboración escuela-entorno social». Sin embargo, no parece ser un tema especialmente prioritario en nuestra sociedad. ¿Con qué frecuencia se dirige el consejero de orientación profesional y de estudios a los docentes de su propia escuela que representan la vida laboral y les hace la siguiente pregunta: «¿Estarían dispuestos a permitir que los alumnos tengan un poco de experiencia del mundo

que los rodea?». Dentro del mundo escolar no debería ni siquiera hacerse esa pregunta. Aun así, año tras año estos profesionales se ven en la obligación de tener que recordarles incansablemente a sus colegas de que es «Responsabilidad (maldita) De Toda La Escuela» que el alumno tenga conocimiento del mundo exterior. A veces me pregunto en silencio: ¿no es acaso responsabilidad de *toda* la sociedad? ¿Qué pasó con el dicho de que se necesita un pueblo entero para educar a un solo niño? Por el contrario, pareciera que pedir la «colaboración escuela-entorno social» fuera un llamado a la cooperación para personas desinteresadas en sumarse en apoyar.

Los consejeros de orientación profesional y de estudios con los que suelo hablar aprecian la pedagogía de creación de valor. Casi todos los años me invitan a la principal conferencia anual que organizan en la que hablan de temas relacionados con su trabajo. He participado en algunas ocasiones y realmente me sentí como en casa, pero muy pocas veces tengo algo nuevo que aportar. La definición de la pedagogía de creación de valor es siempre la misma. En lugar de preguntar «¿Qué quieras ser cuando seas mayor?», me imagino que estos profesionales quisieran hacer una pregunta diferente que no esté enfocada en algo tan lejano como es el futuro para los alumnos y centrarse en actividades aquí y ahora, en las que estos puedan crear valor para los demás más allá de las paredes de la escuela. También creo que les gusta el cambio de perspectiva. En lugar de que el entorno cree valor para los colegas a través de las habituales visitas de estudio, visitas escolares y ferias, son los propios alumnos quienes crean valor para el entorno de miles de formas diferentes. No existe ninguna otra forma más potente de experimentar una profesión que probarla por uno mismo y de manera práctica, aquí y ahora.

Existen muchas actividades escolares que *casi* crean valor, pero erran justo en la intersección del encuentro con el otro. Un blog que nadie lee, una entrevista ficticia para un puesto que no existe y una vacante que no se llenará nunca, un parlamento de alumnos donde no se toma ninguna decisión real o una exposición con visitantes que solo acuden por cumplir. Los alumnos no son tontos. Se dan cuenta enseguida cuando se trata de una actividad que no tiene sentido. Pero igual la hacen, especialmente si se los evalúa con una nota. Nosotros, los adultos, sí somos capaces de cambiar eso para mejor.

A menudo me sorprende lo pequeña que es la pieza del rompecabezas que hay que añadir para llegar mucho más lejos. Siga haciendo exactamente lo que ya está haciendo, pero agregue un desafío para que el alumno intente conseguir un valor concreto para aquellas personas que ya tenían en mente qué querían intervenir fuera de la escuela. Por lo general, los alumnos tienen

miles de ideas cuando se les ofrece la oportunidad de investigar. No pasa nada si no les va bien. Lo primordial es el esfuerzo. Recuerde mi experiencia en el bar de bocadillos en Madrid.

Otro aspecto que también se pasa por alto es el alcance de lo que el alumno puede lograr con un cohete cargado de oxígeno de aprendizaje. Una clase entera que apuesta todo por marcar la diferencia es capaz de conseguir un conocimiento importante dentro de un área específica en cuestión de solo unos meses.

Un proceso circular de *flow* que atrapa

Ahora nos queda combinar todas las palabras y frases para formar una unidad. No es una tarea fácil. Nos arriesgamos a simplificar y no captar toda la fuerza del fenómeno. Sin embargo, en la Figura 1.6. vemos un proceso circular que incluye gran parte de lo que ya hemos descrito.

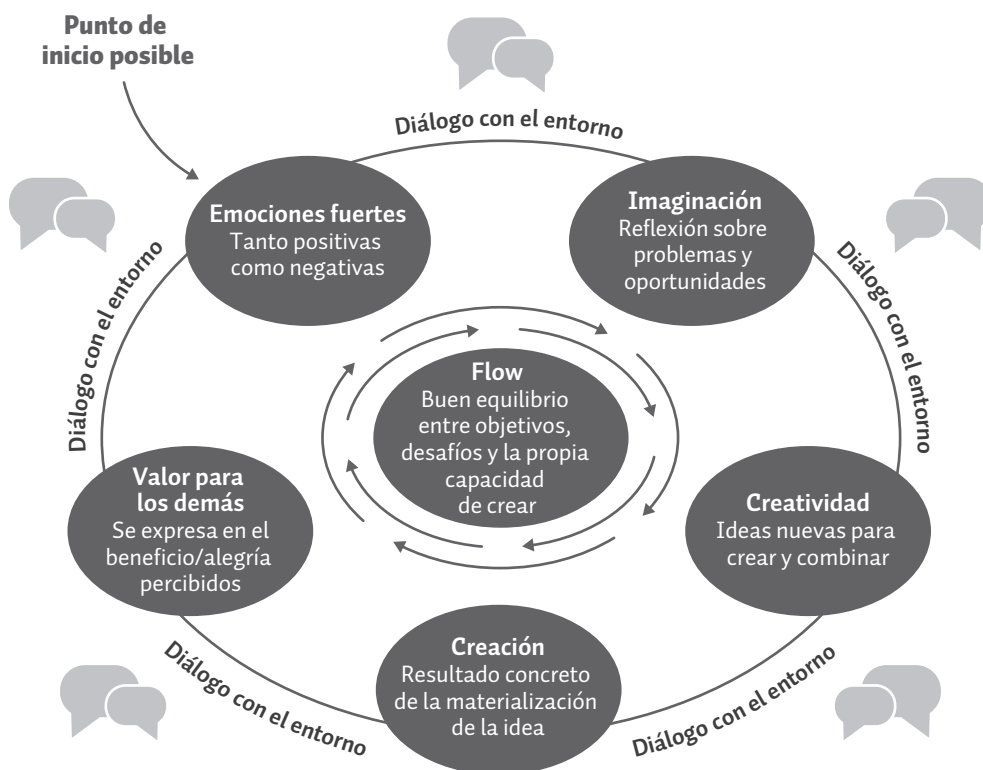


Figura 1.6. Pedagogía de creación de valor ilustrada como un proceso circular de *flow*.

Un buen punto de partida es la función que cumplen las emociones fuertes, pues son capaces de despertar nuestra imaginación y creatividad como pocas otras cosas pueden hacer. Con suerte, la imaginación conduce luego a algún tipo de creación, a un resultado concreto; quizás un prototipo o una experiencia imaginada que se puede probar con los demás. ¿Fue valioso? ¿Qué les pareció? Cuando los alumnos reciben la retroalimentación que tanto están esperando de los demás, sienten emociones fuertes que a su vez desencadenan en más imaginación, creatividad y novedad. Y así se repite, una y otra vez. A través del proceso circular el estudiante consigue más energía y motivación de manera constante mediante el diálogo con el entorno. Se comparten los sentimientos con los demás, se prueban las ideas, se crean cosas nuevas, se genera valor.

De manera ideal, el proceso también se caracteriza por hacer que el alumno experimente un estado de *flow* que, el investigador sobre la creatividad, Csíkszentmihályi, define como un equilibrio positivo entre el desafío y la capacidad propia.⁵⁰ De vez en cuando el alumno pierde la noción del tiempo. Y empieza a trabajar con las tareas escolares de manera voluntaria en los recreos. Cuando esto sucede, podemos estar seguros de que hemos logrado que el alumno sienta el estado de *flow*. En esa condición, ya nada puede impedir un aprendizaje profundo.

50 Ver Csíkszentmihályi (2008).

«Los alumnos comprenden las situaciones en las que les serán útiles las Matemáticas, por ejemplo»



Entrevista con Viktoria Struxsjö.

Responsable del desarrollo escuela-vida laboral en Varberg.

■ ¿Cómo incorpora la pedagogía de creación de valor en su trabajo?

En nuestro esfuerzo por aunar la vida escolar y laboral hemos trabajado de manera amplia con muchos tipos diferentes de actividades que generan valor. Los alumnos de sexto curso les han enseñado a los jubilados a utilizar herramientas digitales. También hicimos que participaran en el diálogo con usuarios en diferentes procesos de construcción en colaboración con la empresa inmobiliaria municipal. La estrategia se llama «Arquitectos en la escuela». Fue desarrollada por Ingrid Svetoft de la Universidad de Malmö y está basada en un modelo utilizado en la ciudad de Helsingborg.

■ ¿Qué efectos ha observado?

La motivación aumenta cuando el alumno utiliza su conocimiento para el provecho de los demás. Los alumnos comprenden las situaciones en las que les serán útiles las Matemáticas, por ejemplo, y son ellos mismos los que piden repasar cómo hacer cálculos de áreas. Cuando descubren que saben explicarles las cosas a los demás se fortalece la imagen que tienen de sí mismos y el autoconocimiento. Muchos de ellos tienen la oportunidad de divisar un posible futuro profesional. Vinculan la experiencia que han obtenido de la vida laboral con sus destrezas.

■ ¿Qué consejos podría darles a las personas encargadas de desarrollar la colaboración entre la vida escolar y laboral?

Los docentes comprometidos o los consejeros de orientación profesional y de estudios pueden marcar una gran diferencia a corto plazo. Para que sea sostenible a largo plazo se necesita involucrar a toda la cadena de mando y que el proyecto se articule de manera centralizada con una persona a cargo de su gestión. Los políticos y el gobierno tienen que tomar la decisión de que las experiencias de los alumnos en la creación de valor son una parte importante del aprendizaje profesional en todas las escuelas. Se trata de una labor que lleva tiempo y no se limita únicamente a los últimos años de la enseñanza general obligatoria. Cada oportunidad que tienen los alumnos de experimentar valiosos intercambios emocionales con el entorno les permite desarrollar un poco más su conocimiento personal y la visión del futuro. En la charla de orientación que suelen tener hacia finales de la etapa de enseñanza general obligatoria podrán comprender mejor las diferentes profesiones y los sectores económicos que se les presentan. Tras muchos años de tensión ante la futura elección de la orientación del bachillerato, se le quita dramatismo a ese momento decisivo.



¿POR QUÉ PEDAGOGÍA DE VALOR?

AHORA VAMOS A HABLAR DE SUS EFECTOS. Porque si hay algo que motiva a trabajar con la pedagogía de creación de valor, es precisamente todos los resultados positivos que hemos podido observar en los alumnos y los docentes que la utilizan. Los escolares ganan más confianza en sí mismos y sienten mayor motivación, perseverancia, iniciativa y empatía. Aumenta su bondad con los demás, asumen mejor la responsabilidad de su aprendizaje y le encuentran más sentido a la escuela. Además, muchos educandos aprenden otras capacidades y consiguen mejores calificaciones. Los efectos son, principalmente, el resultado de la interacción con el entorno social, la creación de valor para los demás, el trabajo en equipo y la retroalimentación de terceros fuera de la escuela. Ver la Figura 2.1.

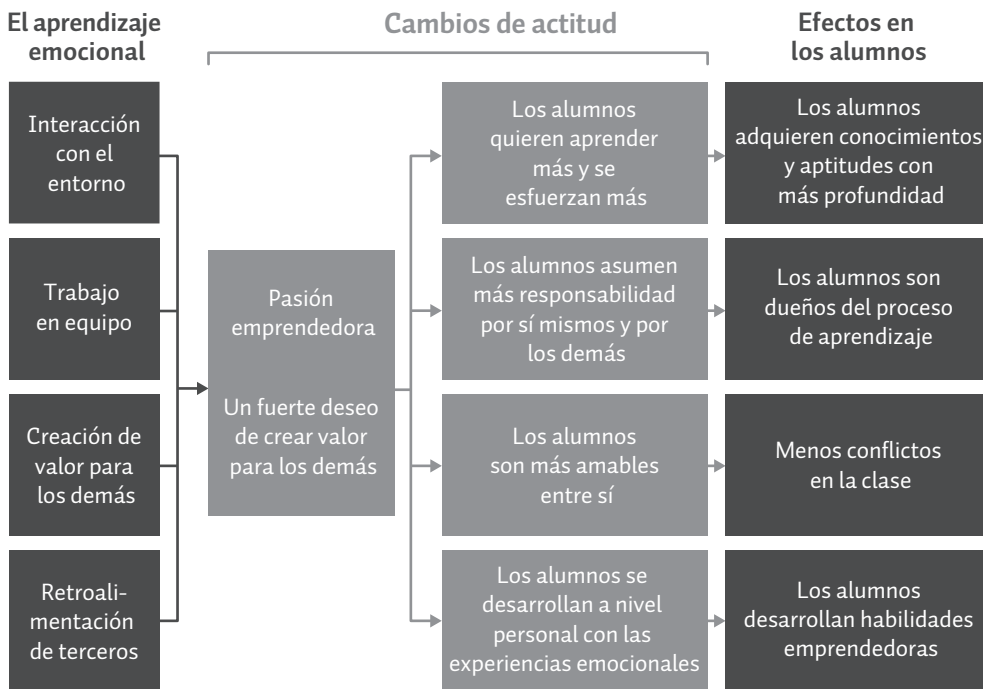


Figura 2.1. Los efectos de la pedagogía de creación de valor (Lackéus, 2020).

Hasta a los docentes les va mejor. Consiguen alumnos seguros de sí mismos y es más fácil evaluarlos, hay mayor inclusión gracias a una enseñanza diversificada y el aprendizaje activo del alumno es más claro. El docente no necesita invertir tanto tiempo en motivar a los estudiantes y gestionar conflictos entre ellos. El ejercicio de la docencia también se hace más divertido.

Todos esto parece demasiado bueno para ser verdad. Así que surge la siguiente pregunta: «Martin, ¿cómo puedes saberlo?». Déjenme responder comenzando por el principio.

Diez años investigando la pedagogía de creación de valor

Yo soy la antítesis del investigador tradicional. La mayoría de ellos parten de una idea teórica y establecen una hipótesis que intentan comprobar después en la práctica. Para mí, en cambio, el punto de partida fue una intuición imprecisa, pero muy fuerte de que en la práctica algo estaba funcionando muy bien. Nunca me planteé la pregunta de si funcionaba o no. Al contrario, me pregunté *qué* era lo que funcionaba y *por qué*. Fue una especie de

indagación apreciativa.¹ Mi vida dio un giro inesperado cuando a los veintiseis años Chalmers me lanzó en un cohete loco con el tanque cargado de oxígeno de aprendizaje. Para mí los efectos eran claros como el agua, emotivos y que podían cambiar la vida. Aquel que ha estado en la luna no duda de su existencia. Así que yo ya sabía que se trataba de una formación que daba resultado cuando diez años más tarde volví para hacer mi doctorado e investigar lo que los profesores habían hecho con nosotros. No obstante, después de todas las experiencias que había tenido, surgían preguntas: ¿qué era exactamente lo que hacía que funcionara? ¿Y por qué funcionaba? Al final resultó que me llevó diez años más poder encontrar respuestas bien fundamentadas a esas dos preguntas.

Para encontrar esos hallazgos comencé por realizar cuestionamientos. Hice muchísimas entrevistas. Pasé larguísimas horas escuchando a los estudiantes que ahora se encontraban en la misma situación emocional en la que yo había estado hacía doce años. Eran universitarios que cursaban la misma carrera que yo había estudiado. Les pregunté de diferentes maneras sobre qué les ocasionaron esas experiencias emocionales y el porqué. Entre entrevista y entrevista les pedí que escribieran sus pensamientos cada vez que tuvieran una nueva experiencia emocional dentro de nuestro programa de estudios y que me enviaran el texto.

Una encuesta sobre las emociones. La montaña rusa emocional que yo mismo había vivido en esa formación me decía que encontraría las respuestas a mis preguntas si buscaba en las emociones.

Las emociones me indicaron lo que funcionaba

Y no me equivoqué. Fue exactamente en medio de esas emociones donde encontré la respuesta al *qué*. Los estudiantes sentían un compromiso emocional más fuerte cuando les tocaba hacer algo de valor para un tercero. El patrón fue inesperado, pero bastante claro. Hasta el momento los investigadores habían creído que era la puesta en marcha del negocio lo que causaba mayor impacto en sí, más o menos como el foco que tiene el concepto

¹ «Indagación apreciativa» es el nombre en español de *appreciative inquiry*; una teoría de gestión que se basa en la tesis de estudiar y expandir lo que ya funciona bien, en lugar de estudiar lo que es problemático. Ver Cooperrider, Whitney y Stavros (2008).

Ung Företagsamhet en Suecia (en español Emprendimiento Joven, organización educativa sin fines de lucro). Sin embargo, yo encontré una explicación totalmente diferente. En el verano de 2013, en el primer artículo de investigación que escribí por cuenta propia, dije que los maestros podrían aprovechar positivamente el uso de la pedagogía de creación de valor como forma de trabajo.² Desde entonces he escrito muchos textos diferentes sobre el mismo tema, de los cuales varios han sido revisados y publicados académicamente.

Tras descubrir qué marcaba la diferencia, pasé a estudiar más en detalle los efectos de la creación de valor en el alumno mismo. A este tipo de investigación se denomina estudio posautorización de eficacia. ¿Qué efectos pudimos observar cuando los alumnos y los estudiantes tuvieron la oportunidad de aprender mediante la creación de valor para los demás?

¿Cuándo, cómo y por qué surgieron esos efectos? A esas preguntas dediqué siete años de estudio junto a Carin Sävetun, mi nueva colega en Chalmers. Comenzamos el primer subestudio en 2013 y el quinto y último lo terminamos en 2017. Después nos llevó varios años analizar todo el material. Carin cambió de trabajo y en la actualidad es la CEO de la pequeña empresa de TI que tuvimos que crear para construir nuestra herramienta de recopilación de datos más importante: una aplicación para realizar encuestas sobre las emociones que bautizamos Loopme. En el proceso contamos con la ayuda del consejero de educación Ragnar Åsbrink del Ministerio de Educación que estaba muy interesado en nuestra investigación. El artículo de investigación que resume nuestras conclusiones, tras 291 entrevistas y 10,953 encuestas sobre las emociones llevadas a cabo con 1,048 participantes de 35 escuelas diferentes, fue publicado en 2020.³

De 3,500 páginas a 25 en dos años

Las conclusiones fueron tan inesperadas y diferentes a las de indagaciones anteriores, que la revisión académica del artículo llevó dos años y estuvo a cargo de ocho investigadores externos de todo el mundo. Pudimos conocer el nombre de dos de ellos, el resto fueron totalmente anónimos. No sabían

2 Ver Lackéus (2014, p. 391). Ver también Lackéus, Lundqvist y Williams Middleton (2016).

3 Ver Lackéus (2020).

quiénes éramos y viceversa; de lo único que pudimos enterarnos es que a varios se les consideraba unas eminencias en la materia. La comunicación que tuvimos fue por escrito y al final alcanzó alrededor de sesenta páginas de texto. Con resultados tan controvertidos, los revisores expertos tuvieron que ser superexhaustivos. Por esa razón pasaron los meses y al final se convirtieron en años. El artículo también mejoró cada vez más tras cada revisión. Una cuestión clave fue cómo presentar de manera creíble y comprensible los datos abarcativos que recopilamos y que demostraban los resultados. ¿Cómo se logran resumir 3,500 páginas de entrevistas y 10,953 respuestas de encuestas en tan solo veinticinco páginas? Nos rompimos bastante la cabeza con este tema.

Al final la académica danesa, Helle Neergaard, nos dio un consejo determinante. Sugirió que hiciéramos lo que ella llamaba *megatablas* e introdujéramos los efectos y muchas citas ilustrativas de alumnos y estudiantes en la misma tabla. De esta manera pudimos lograr que los datos recopilados hablaran por nosotros y así convencer a los expertos de que los efectos que describíamos no eran pura fantasía. Para mí personalmente esto significó un momento emotivo de una toma de profunda perspectiva y aprendizaje. Helle resolvió elegantemente el dilema comunicativo que teníamos. Sin ese consejo quizás nunca hubiéramos podido publicar todos los resultados. Por eso también recuerdo exactamente dónde estaba cuando recibí el consejo. ¿Adivine dónde? Sí, en Madrid, por supuesto. Un momento «bocadillo español» más.

El artículo final contiene dos megatablas diferentes que describen las consecuencias que pudimos observar. El artículo se puede bajar sin costo gracias a que Chalmers lo compró para que se pueda descargar de manera gratuita.⁴ Busque «comparing impact Lackéus» y lo encontrará fácilmente.

Efectos en los alumnos

Ahora voy a pasar a resumir lo que una de esas megatablas muestra sobre los efectos de la pedagogía de creación de valor. Ver la Tabla 2.1. a continuación.

4 Ver Lackéus (2020).

El aprendizaje emocional...	...conduce a desarrollar las siguientes habilidades	Pensamientos de los alumnos (frases hipotéticas)
Interacción con el entorno	Autoestima	«Tenían interés en hablar <i>conmigo</i> »
	Espíritu de iniciativa	«Tengo que hacer algo <i>ahora</i> »
	Capacidad comunicativa	«Quiero dar una buena impresión»
Creación de valor para los demás	Motivación	«Fue superdivertido»
	Conocimiento de la materia	«Quiero que esto funcione»
	Desarrollo de la identidad	«Quiero ser una persona que marque este tipo de diferencia»
Trabajo en equipo	Autoconocimiento	«Soy diferente a él/ella»
Aplicación práctica de la teoría	Conocimiento de la materia	«Ahora entiendo y retengo mucho más en la memoria»
Inseguridad en el entorno de aprendizaje	Valentía	«En realidad no fue algo tan aterrador como pensé que iba a ser»
	Perseverancia	«Simplemente lo vuelvo a intentar hasta conseguirlo»
Retroalimentación de terceros	Motivación	«La verdad es que les caímos bien»
	Autoestima	«Era obvio que iba a poder hacerlo»

Tabla 2.1. Los efectos de la pedagogía de creación de valor (Lackéus, 2020, p. 951).

La interacción con el entorno social aporta poderosos efectos para los alumnos. La autoestima del estudiante se refuerza cuando observa que se lo recibe de manera más positiva de lo que esperaba. Entrena su espíritu de iniciativa cuando descubre que el entorno no espera nada o se preocupa por aquellas personas que no hacen nada. El escolar tiene que actuar aquí y ahora para conseguir la retroalimentación que tanto desea de los demás. Su capacidad comunicativa se fortalece cuando siente la presión de tener que dar una buena impresión y transmitir su mensaje.

La creación de valor para los demás suele ser lo que da una motivación mucho mayor. Se percibe como algo divertido, emocionante, significativo y gratificante. Si la creación de valor se basa en el conocimiento fortalece incluso el desarrollo del entendimiento de los alumnos. Los saberes se transforman en un medio indispensable para lograr el objetivo de crear valor para los demás. Sobre la confusión entre fines y medios (ver el Capítulo 1), vemos que aquí es lo opuesto a la situación de los docentes. Con el tiempo solemos también ver cambios de identidad. Muchos alumnos se definen cada vez más como una persona que crea valor para los otros. No lo dicen exactamente con esas palabras, pero el significado tiene que ver con la empatía y la alegría de poder hacer algo significativo con y para los demás.

Poder trabajar en equipo se diferencia aquí de otras formas tradicionales de trabajo bajo ese concepto, en que las tareas se suelen repartir y llevarse a cabo principalmente de manera individual o en grupos más pequeños dentro del grupo. Cuando el destinatario del valor es ajeno al colectivo, el trabajo se hace de verdad en equipo y los alumnos aprovechan más las diferentes habilidades, fortalezas e intereses de los distintos miembros de la clase. Esto hace a su vez que aprendan más sobre sí mismos. Comparan sus propias fortalezas, debilidades, prioridades y valores con los de los demás miembros del conjunto.

Poner la teoría y los conocimientos sobre la creación práctica de valor para el bien de los demás fortalece también el desarrollo del discernimiento. Se desarrolla una comprensión más profunda y los alumnos recuerdan mejor lo que han aprendido. Quizás podría parecer obvio, pero en los procesos de creación de valor se tiende un puente de manera más natural entre la teoría y la práctica.⁵

Los procesos de aprendizaje son más inseguros que antes cuando el destinatario del valor es ajeno y más difícil de predecir. No se puede saber de antemano cómo será la percepción y la reacción del otro ante el intento del estudiante de crear valor. Esto conduce a mayor valentía y perseverancia. Porque cuando los alumnos se atreven y les va bien muchos suelen decir que al final no fue tan tremendo como se imaginaban al principio. El resultado tampoco es siempre como se imaginaban, pero lo vuelven a intentar y se dan cuenta de que vale la pena perseverar. Como cuando yo al final aprendí a pedir un bocadillo en Madrid.

La motivación de los escolares aumenta significativamente cuando por fin reciben esa retroalimentación tan deseada por parte de terceros. Probablemente

5 Leer más sobre dicha conexión en Lackéus, Lundqvist y Williams Middleton (2016).

ésta sea la mayor fuente de motivación de todo el proceso. Es por eso que la retroalimentación por parte del destinatario externo del valor que se crea (o no) es totalmente decisivo. Quizás este sea el combustible más puro de todos para cargar el aprendizaje de los educandos. Cuando el alumno logra crear valor también consigue más autoconfianza y, una vez más, la muestra del logro conseguido es la retroalimentación. A menudo los alumnos consideran el *feedback* de los demás en particular como una prueba clara de que han conseguido lo que se proponían. Es casi como un trofeo que corona el éxito.

«También he podido observar que a los alumnos que tienen un trastorno del neurodesarrollo les va bien en la escuela»



Entrevista con Karin Murberg.

Maestra de sexto curso en la escuela Kyrkmons, en Njurunda.

■ ¿Cómo trabajan en su instituto con la pedagogía de creación de valor?

En primaria comenzamos a partir del segundo curso y llevamos a cabo un proyecto de creación de valor más abarcativo una o dos veces por año lectivo. Hemos trabajado junto a, entre otros, Håll Sverige Rent (proyecto por una Suecia limpia), el Banco Mundial, la oficina de medio ambiente del municipio de Sundsvall y los centros de salud primaria de la zona. Pero al principio no es necesario tener proyectos tan grandes. Comience por la propia escuela. Para mí se trata mucho de un enfoque para el aprendizaje y de atreverme a desafiarme a mí misma. En cuarto curso tuvimos una colaboración con Ung Företagsamhet (en español Emprendimiento Joven, organización educativa sin fines de lucro) y trabajamos con el material pedagógico de *Vårt Samhälle* (nuestra sociedad). En ese proyecto los alumnos tenían que presentar propuestas para un local vacío en Njurunda. Invitamos a la asociación de empresas. Los grupos pudieron presentar sus ideas en la sala de actos.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

Veo estudiantes orgullosos, responsables de sus tareas escolares y con más autoestima. Creo que de esta forma también es más fácil clasificar sus habilidades. Los alumnos aprenden a colaborar, algo que no siempre es tan fácil. También he podido observar que a los alumnos que tienen un trastorno del neurodesarrollo les va bien en la escuela cuando se les apoya.

■ ¿Qué consejos podría darles a los docentes que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

Comenzar poco a poco, en la clase y dentro de la escuela. Hágales a los alumnos la siguiente pregunta: ¿A qué persona podríamos contarle esto? Preste atención a los educandos, tienen muchos pensamientos e ideas sabias. No haga toda la planificación en solitario, incluya a los alumnos desde el principio. Propicie que participen, pero sea claro con los objetivos y el marco de la tarea. Pídale a personas ajenas que les soliciten ayuda a los alumnos. Un colega tenía un amigo en el Banco Mundial que les escribió: «Necesito la ayuda de todos ustedes para averiguar qué fuentes de energía renovable podemos utilizar para que la gente en África pueda encender una lámpara por la noche o conseguir una farola para que se animen a salir cuando está oscuro». Ese fue el comienzo de un aprendizaje más profundo en torno al tema de la energía.

La retroalimentación negativa también da motivación y permite el aprendizaje

La retroalimentación negativa y la crítica también pueden fortalecer la motivación y el aprendizaje del estudiante, porque los alumnos sienten que han influido y marcado la diferencia de alguna forma. Una retroalimentación escasa también puede darles la energía necesaria para volver a intentarlo. Un ejemplo bien documentado data de 2016 cuando dos escolares de la escuela de Edboskolan en Huddinge escribieron una entrada de blog en el que decían que, según su experiencia, la pedagogía de creación de valor constituía una nueva era en la escuela (Sandén y Jonsson, 2016). Los directores y docentes criticaron duramente el artículo en Twitter. Muchos insinuaban que los alumnos habían sido adoctrinados. La maestra de la clase, Maria Wiman, (2019, pp. 147-148) en su libro sobre la pedagogía de creación de valor describe la manera en la que los colegiales reaccionaron ante la crítica:

«¡Pues claro que los alumnos estaban consternados e indignados! ¡Pero sobre todo les pareció emocionante! [...]. Cuando echo la mirada atrás no tengo ninguna duda de que la experiencia fortaleció aún más a los alumnos. Defendieron su causa y a sus compañeros.»

Los propios jóvenes expresaron que el acontecimiento les dio más motivación, perseverancia, capacidad comunicativa, iniciativa y conocimiento sobre lo que significa la incitación al odio en internet. También escribieron varios textos sobre lo que la sociedad podría aprender cuando algunos adultos no son capaces de aceptar a los alumnos participativos y capaces. El estudiante Ludwig Berglind escribió un artículo de opinión en el diario local:⁶

«¿Quizás son de los que creen que los niños son estúpidos? [...]. No somos imbéciles. Somos el futuro. Los niños marcan la diferencia.»

6 Ver Berglind (2016).

No me sorprende para nada el aprendizaje poderoso y continuo que resultó de un intento inicialmente fallido de crear valor para los demás. Todos los años somos testigos de los mismos efectos en los estudiantes de Chalmers. En una tesis que supervisé hace poco, dos de mis estudiantes analizaban lo que el ser humano aprende de las dificultades.⁷ Entrevistaron a dieciséis de nuestros egresados acerca de los fracasos a nivel emocional que tuvieron en su tiempo como estudiantes en la institución y les preguntaron sobre lo que sacaban en claro de la experiencia. La respuesta fue un buen ejemplo del increíble aprendizaje que nos aportan los fracasos y las dificultades. Ver la Figura 2.2. Lo que más aprendemos es de nosotros mismos y de nuestro equipo. También nos instruimos en la resolución de problemas, la comunicación, la creación de valor, la habilidad social y el ser emprendedor. Considero que Jarvis tenía razón cuando decía que el estado de armonía no era propicio para una situación de aprendizaje. En cualquier caso, el tipo de comprensión no es tan sólido en un aula donde solo hay armonía. Si realmente queremos conseguir que los alumnos retengan de por vida el conocimiento y las nuevas habilidades, debemos aspirar a conseguir el subibaja emocional de una montaña rusa. Una buena manera de lograrlo es con la pedagogía de creación de valor.

7 Ver Blomé y Simson (2021).

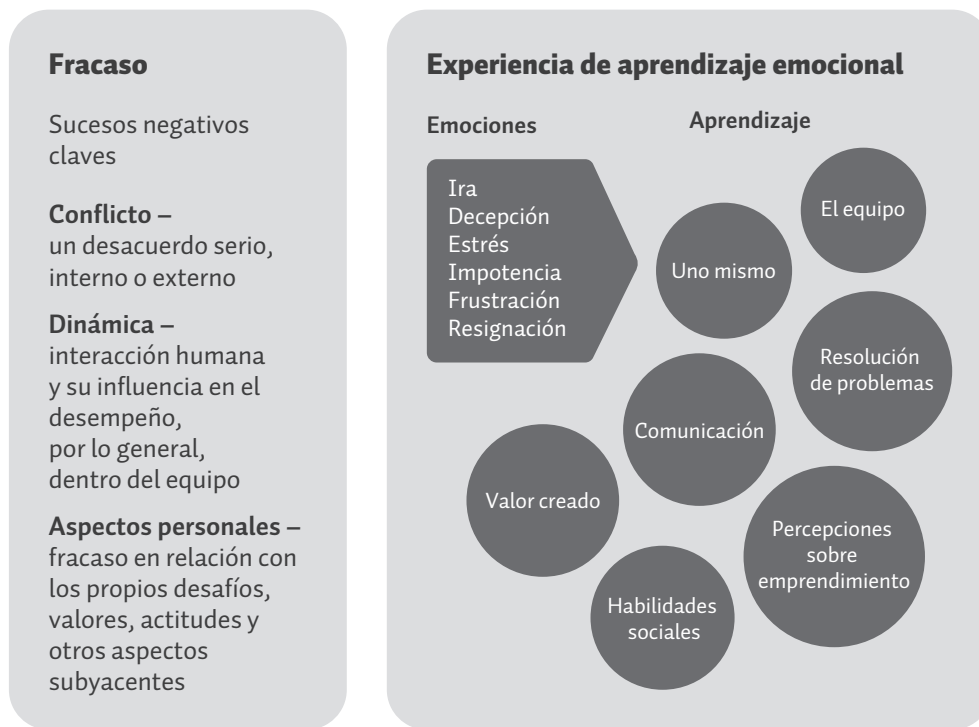


Figura 2.2. Tipos comunes de aprendizaje tras un fracaso (Blomé y Simson, 2021).

Factores con impacto en la magnitud de los efectos

Si decimos que la pedagogía de creación de valor es como el pedal acelerador del aprendizaje en un tipo de coche de pedagogía eléctrica, sería una buena idea si pudiésemos adecuar un poco la velocidad. Si estamos aprendiendo a conducir en un estacionamiento lo más adecuado no sería apretar el acelerador al máximo. En nuestra investigación hemos encontrado siete factores que ejercen influencia en la magnitud que tienen los efectos en el alumno, pero también en el nivel de desafío que podrían implicar para los maestros. Los siete factores se pueden aprovechar en su totalidad para aumentar la velocidad si se desea acelerar al máximo. Para los que quieran ir probando poco a poco, se pueden adaptar algunos factores y disminuir la velocidad. La Figura 2.3. muestra los siete factores que resumiremos a continuación.

	PRIMER PASO arranque	SEGUNDO PASO un poco más	TERCER PASO máximo efecto
Tipo de valor	Valor social y de la alegría	Incluso valor de la influencia y de la armonía	Todos más el valor económico
Destinatario	Crear valor dentro de la clase	Crear valor dentro de la escuela	Valor fuera de la escuela
Retroalimentación	Aprecio por parte del destinatario	Diferencia concreta estructurada para el destinatario	Diferencia concreta importante para muchas personas
Alcance	Proyectos pequeños y sencillos de 2-4 alumnos	Proyectos un poco más grandes de 3-6 alumnos	Proyectos grandes y complejos de 15-30 alumnos
Duración en tiempo	De días a semanas	De semanas a meses	De meses a años
Planificación	El docente prueba junto con los alumnos	La creación de valor se incluye en la planificación	La creación de valor es un elemento clave durante toda la planificación
Apoyo de TI	Sin apoyo de TI	Apoyo de TI básico para la comunicación	Apoyo de TI a medida para la evaluación y comunicación

Figura 2.3. Modelo de progresión de los siete factores con impacto en la magnitud de los efectos de la pedagogía de creación de valor (Lackéus y Savetun, 2016).

Tipo de valor. El tipo de valor que ha demostrado tener el efecto más poderoso en los alumnos es el valor de la influencia. A muchos de ellos les encanta poder influenciar de manera profunda a los demás. Si, en cambio, se prefiere ir poco a poco, podemos enfocarnos en crear el valor de la alegría y el valor social. El valor económico puede funcionar bien, pero se le suele relacionar con varios desafíos. Resulta complicado trabajar con dinero en la escuela. Podría interpretarse también como una tarea un poco capitalista o egocéntrica. Una alternativa podría ser recaudar dinero para una obra benéfica. Leer más en el Capítulo 5.

Destinatario. Una de las maneras más importantes de controlar el grado de complejidad y la magnitud del efecto es variar el tipo de destinatario. Es más sencillo para el docente hacer un proyecto dentro de las paredes seguras de la escuela, y puede ser un buen punto de partida, pero los efectos no tienen el mismo impacto en los alumnos.

Retroalimentación. El tipo de retroalimentación que las personas ajenas a la escuela le ofrecen al alumno afecta su grado de compromiso. El mayor efecto se logra cuando los estudiantes sienten y tienen prueba de que han marcado una diferencia concreta importante para muchas personas. Al mismo tiempo, es el nivel más difícil de alcanzar en términos prácticos.

Alcance. Es más fácil llevar a cabo proyectos de pequeña envergadura en grupos pequeños. Sin embargo, los efectos más significativos de la pedagogía de creación de valor se pueden observar cuando se trata de proyectos grandes que involucran a toda la clase. En ese caso, los alumnos suelen formar grupos más pequeños según las capacidades y las tareas, así como sucede en la vida laboral.

Duración en tiempo. Cuanto más extensa sea la actividad de creación de valor, mayores suelen ser los efectos en los escolares. En este sentido, el tiempo calendario es más importante que la cantidad de horas de clase. Los proyectos con los mejores efectos en los alumnos fueron, en general, los que duraron un año.

Planificación. La planificación cuidadosa le demanda más tiempo al maestro, pero aporta resultados más fuertes en los alumnos. Una buena planificación no significa necesariamente un alcance amplio. Hay una metáfora que muchos estudiantes consideran útil: la pedagogía de creación de valor es como una gota de pintura que se vierte en un vaso de agua. El elemento de creación de valor (la pintura) es pequeño pero recurrente y colorea la enseñanza con un sentido que fortalece el aprendizaje del alumno.

Apoyo de TI. Los métodos pedagógicos sofisticados requieren de métodos y herramientas sofisticadas en los que apoyarse. Se puede aprovechar el apoyo de TI para gestionar la complejidad que significa el aprendizaje para la evaluación, el seguimiento y el diálogo.⁸ Hablaremos sobre este punto en el Capítulo 8 en el que comparamos la evaluación con el jazz. El apoyo de TI también puede aprovecharse en las interacciones del alumno con los demás fuera de la escuela. Podría ser a través de blogs, redes sociales, reuniones por video, programación u otras soluciones de herramientas digitales. Mobile Stories

8 Ver Lackéus y Sävetun (2021).

es una plataforma digital interesante que se utiliza en Suecia para publicar los textos de los alumnos. Se podría decir que es el equivalente actual de la prensa de imprenta del filósofo de educación francés Freinet.⁹

¿Por qué se producen los efectos?

Veamos por un instante el panorama general. ¿Cómo es posible comprender la paradoja altruista que significa que los escolares parecen estar más motivados por crear valor para los demás en diez minutos que para sí mismos en diez años?¹⁰ Me arriesgo a plantear una teoría similar a la del flogisto, pero voy a intentar de todas maneras de dar una explicación más completa. Creo que hay una perspectiva —llamada «acción significativa»— que nos puede ayudar a entender tanto el funcionamiento de la escuela en la actualidad como su mejor funcionamiento, a partir de una creación de valor más generalizada entre los alumnos. Todo se reduce a una especie de axioma, una consideración general y universal de los filósofos Ludwig von Mises y Michael Oakeshott. De forma independiente, escribieron que desde el punto de vista del individuo todas las acciones humanas son siempre significativas.¹¹ Aplicado a la escuela, podríamos decir que los estudiantes que se ausentan de clase tienen razones significativas para no ir que se basan en sus propias perspectivas limitadas. Es probable que no le encuentren sentido a la escuela. En realidad, perciben que el propósito mismo de la escuela no tiene sentido; es decir, aprender cosas que no consideran que sean provechosas para su vida en ese momento.

Por el contrario, agregarle a la escuela un objetivo tan diferente como es el de crear valor para los demás tiene un impacto importante. En parte existe, por supuesto, el riesgo de la competencia de objetivos: ¿Nos dejaremos de ocupar del aprendizaje en la escuela?

9 Ver www.mobilestories.se. Leer sobre la imprenta de Freinet en Carlin y Clendenin (2019).

10 En mis dos tesis describí la pedagogía de creación de valor como una paradoja altruista. Ver Lackéus (2013, 2016).

11 Ver von Mises (1949, p. 26) y Oakeshott (1991, p. 37). Ver también Callahan (2005, p. 233).

Sin embargo, también se abren posibilidades totalmente nuevas. Con un nuevo propósito disponible para los docentes, podrán llegar a aquellos alumnos para quienes el actual no funciona. Una nueva meta básica inicia una larga reacción en cadena en el ser humano. Desencadena emociones profundas, afecta el significado que le brindamos a lo que hacemos y, en definitiva, al tipo de aprendizaje que es posible.¹² En lugar de decir que los dos propósitos compiten entre sí, podemos considerarlos complementarios. Uno de los objetivos está enfocado en el presente y el otro se concentra en el futuro.

En la actualidad, cuando les rogamos a los alumnos que faltan a clase que vuelvan a asistir a la escuela lo solemos hacer abogando a su lado hedónico y egoísta. Les decimos: «Vuelve a clase para que puedas tener una buena vida en el futuro y evitar muchos sufrimientos cuando seas mayor». La creación de valor nos da acceso a una motivación totalmente diferente y a una estrategia más prosocial: vuelve a clase y sé parte de una comunidad agradable con la que hacemos una diferencia real, en el aquí y ahora.

Los resultados que observamos tampoco se pueden comprender de manera incremental. En este sentido, uno más uno es mucho más que dos. Quizás necesitemos utilizar modelos de interpretación químicos más que mecanicistas para comprender por qué vemos los efectos que vemos.¹³ Parece que la pedagogía de creación de valor es un tipo de catalizador de la escuela. El objetivo del aprendizaje y el de la creación de valor se refuerzan mutuamente. Cuando la gota de pintura que crea valor entra en contacto con la superficie del aprendizaje se produce una reacción química violenta de la que, para ser sincero, no puedo explicar la fuerza. ¿Cuál sería exactamente el equivalente de la pieza de cerámica o metálica que se encuentra en el catalizador para purificar los gases de escape de los coches a gasolina? Quizás lo que observamos son los efectos de un viaje mental en el tiempo. Que cuando el aprendizaje de los alumnos es significativo para los demás en el aquí y ahora, y por consiguiente para ellos mismos, mentalmente son capaces de relacionar el futuro con el presente. En la película *Volver al futuro* se producen rayos, golpes y explosiones en el momento justo en el que el coche deportivo del Doc se transforma en una máquina del tiempo que llega a una velocidad de 88 millas por hora para abrir la ventana del tiempo.

12 He escrito al respecto en Lackéus (2020, p. 958).

13 Ver Nowacki y Eecke (2003).

¿Quizás la fuerza que resulta de la pedagogía de creación de valor proviene de que el alumno tiene un destello de su propio futuro? ¿Quizás es por eso por lo que a los consejeros de orientación laboral les gusta tanto esta forma de trabajo?

Efectos en los docentes

Volvamos ahora al día a día del docente. Los profesores que les imparten a los alumnos actividades de creación de valor también reciben beneficios. Se sienten bien haciendo el bien, eso es lo que sucede. Muchos maestros nos contaron y escribieron sobre esto en los estudios posautorización observacional que llevamos a cabo. Para ellos resulta excitante cuando los estudiantes sienten que la escuela es divertida y significativa, en particular cuando no es a costa del aprendizaje, sino que por el contrario, lo fortalece. Hasta la rutina diaria del docente cobra más sentido. Para muchos es un alivio no tener que responder tan a menudo a la pregunta: «¿Por qué tenemos que hacer esto?». El profesor también tiene más oportunidades de evaluar al alumno cuando crea más cosas que se pueden calificar. Además, la evaluación es más inclusiva cuando más estudiantes demuestran lo que saben.

Los docentes contaron también que les gusta que haya más claridad, estructura y pautas en comparación con otras estrategias pedagógicas en las que el alumno es activo, pero que se suelen considerar difusas y difíciles de evaluar. Un maestro nos escribió que la pedagogía de creación de valor es un tipo de término medio entre una pedagogía más tradicional en la que el maestro es el centro y una pedagogía centrada en el alumno, pero con una educación difusa:

«Parece que la pedagogía de creación de valor encaja en el medio de esos dos tipos de filosofía educativa y define bastante bien cómo quisiera que se desarrolle mi rol como docente. Utiliza lo mejor de cada una de las filosofías e intenta hacer que los alumnos sean partícipes y se comprometan, mientras que le ofrece al profesor herramientas para que pueda ayudar a los alumnos.»

Un género de música para coordinar los movimientos entre docentes y alumnos

La descripción anterior sobre la combinación de dos mundos capta algo importante de la pedagogía de creación de valor. El maestro obtiene ayuda para variar la pedagogía: un equilibrio importante, pero que suele ser difícil de encontrar entre dos filosofías educativas opuestas. La enseñanza con un tipo de variación bien equilibrado es más inclusiva porque cada alumno tiene necesidades diferentes. En la portada de mi tesis dibujé una figura que lo ilustra. Ver la Figura 2.4.

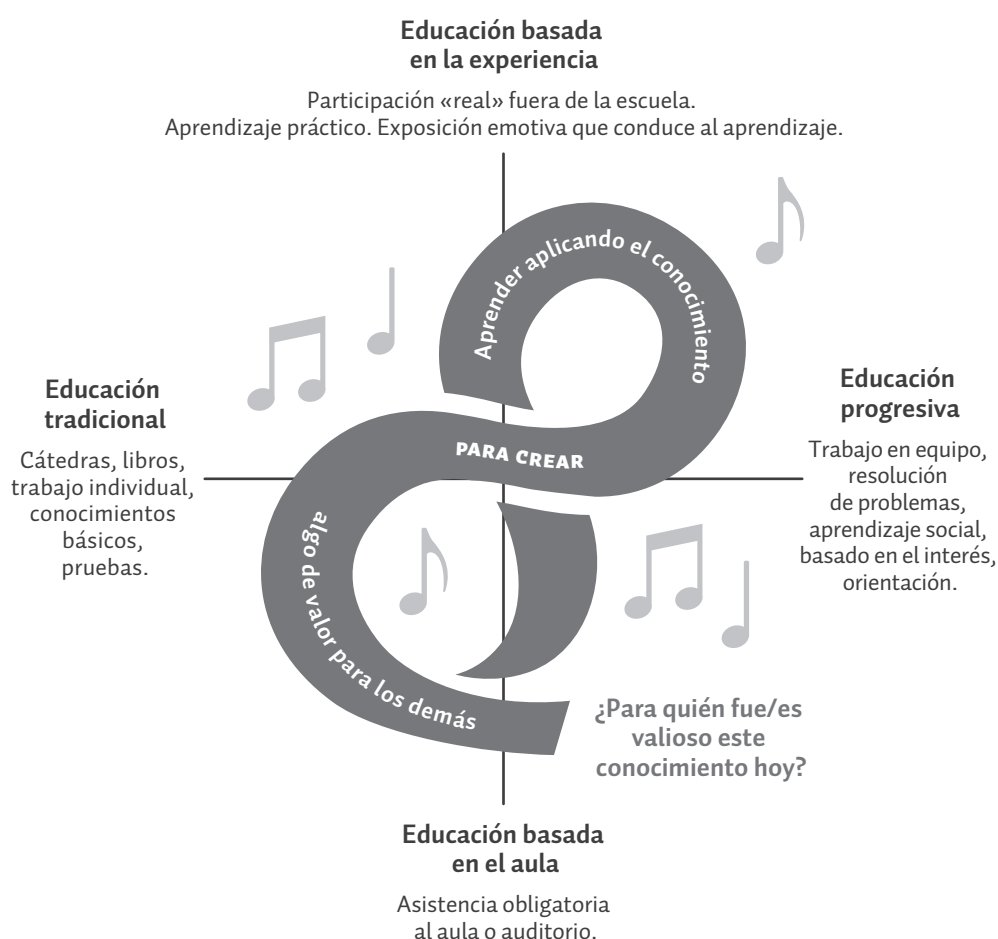


Figura 2.4. La pedagogía de creación de valor como una especie de música que facilita la coordinación de los movimientos entre el docente y el alumno en la pista de baile de las filosofías educativas (Lackéus, 2016, p. 69).

La figura del ocho inclinado ejemplifica un movimiento coordinado en la pista de baile de todas las filosofías educativas. Las notas intentan mostrar que la pedagogía de creación de valor podría interpretarse como una especie de música que tanto el maestro como el alumno pueden bailar para así encontrar juntos, con más facilidad, el ritmo de una coreografía que de otra forma es bastante complicada de seguir. Quizás están bailando jazz. Ver más en el Capítulo 8.

Los pasos a seguir son los siguientes: se comienza en la parte inferior de la figura con la siguiente pregunta «¿Para quién fue/es valioso este conocimiento hoy?». Después hay que dar un paso hacia adelante y hacia la izquierda. Nos movemos hacia una educación más tradicional donde se transmiten conocimientos mediante presentaciones, libros y trabajo individual.

Seguimos avanzando hacia la derecha hasta encontrarnos con una educación más progresiva. Con los conocimientos que tienen los escolares intentan crear valor mediante actividades grupales creativas dentro de la clase. En el próximo paso los alumnos abandonan el aula, ya sea física o digital, para salir a buscar uno o más destinatarios posibles que se beneficiarán del valor de sus creaciones. Aquí la dinámica del baile es verdaderamente emocional. Los alumnos intentan una o más veces hasta conseguir el valor previsto.

Después vuelven a la clase y se preguntan «¿Para *quién* fue/es valioso este conocimiento hoy?». Tras reflexionar y relacionar el conocimiento, los colegiales vuelven a la pista de baile con material nuevo para dar los mismos pasos otra vez y así sucesivamente.

La escuela en buen equilibrio entre la teoría y la práctica

La figura del ocho inclinado muestra el apoyo que el proceso de creación de valor le otorga a la tarea docente en cuestiones como, por ejemplo, cuándo utilizar el método en el que el maestro es el centro de la clase, da cátedras y trabajo individual, cuándo se puede dar espacio para el proceso de creación del alumno, cuándo el alumno puede abandonar la clase y probar sus propias alas bajo su propia responsabilidad pero con objetivos bien claros, y cuándo es hora de volver a reunirse para reflexionar sobre lo aprendido juntos en el aula. Estos momentos muy distintos se conjugan mejor mediante un proceso bien definido con un propósito atractivo y concreto.

Cuando el docente y los alumnos interactúan de manera más coordinada en la pista de baile de las filosofías educativas también consiguen a diario

un mejor equilibrio entre perspectivas tan dispares. En lugar de que nosotros, los adultos, nos escondamos en las trincheras habituales de la escuela basada en el conocimiento *versus* la escuela de educación difusa, les ofrecemos a nuestros aprendices una jornada escolar que tiene un buen equilibrio de conocimiento teórico y aplicación práctica, así como aprendizaje y disfrute.

Periodistas que cavan... trincheras

Una vez escribí un artículo de opinión justo sobre la escuela y el efecto equilibrador de la pedagogía de creación de valor y la necesidad de tener una política escolar más equilibrada.¹⁴ Formulé que poner mucha atención en la disciplina del alumno, pero no prestar ninguna a la motivación podría afectar negativamente a los que dependen particularmente de la motivación interna. Me refería especialmente a los educandos inmigrantes recién llegados al país, a los de zonas socialmente excluidas, a los que sufren trastornos del neurodesarrollo y a los varones. Complementé al artículo con muchas referencias, porque no soy el único que ha podido ver los desafíos que hay en ciertos grupos de estudiantes vulnerables debido a la falta de motivación escolar.¹⁵

El artículo se publicó en un periódico de renombre, pero fue muy cuestionado. Fomentar una escuela en equilibrio demostró ser inesperadamente controvertido. Quizás fue porque el editor eligió ponerle un título bastante desequilibrado: «Las exigencias y la disciplina en la escuela conllevan el riesgo de conducir a los jóvenes hacia las pandillas callejeras». Se trata de un título que llama mucho la atención en los medios, pero no reflejaba exactamente lo que quise decir. Mi artículo hablaba, en realidad, de la falta de algo que complete y equilibre el foco actual que el debate, la política y la práctica del aula le dan a la disciplina.

Tras la publicación alguien me preguntó si yo me oponía a la exigencia y la disciplina. No es así para nada. El proceso de la figura anterior exige mucho del alumno y le demanda la autodisciplina necesaria para perseverar y lograr un objetivo demandante. Yo conozco en carne propia la importancia de memorizar y aprender palabras nuevas. Porque sin el suficiente vocabulario no me las hubiera podido arreglar para crear valor para todos los españoles interesantes

¹⁴ Ver Lackéus (2019).

¹⁵ Ver, por ejemplo, Hugo (2012), Åhslund (2019) y Ekholm (2018).

que conocí en Madrid. Sin embargo, la situación opuesta también da resultado. Si no existieran españoles interesantes en España no hubiera tenido nunca la fuerza de voluntad para tener un nivel de español fluido. Tuve que practicar glosarios casi todas las noches y así el valor de la alegría como el social llenaron con oxígeno de aprendizaje el cuarto que le alquilaba a Carlos en Argüelles. Por eso el debate escolar no debería tratarse entre el deber o el disfrute. Lo que la escuela necesita es, efectivamente, deber y disfrute. Las dos cosas juntas.

En este caso, una lección emocional que aprendí fue que una escuela en equilibrio no es un titular que atraiga mucho. Es bueno tener periodistas que cavan trincheras, pero no me gusta cuando cavan fronteras en medio del debate escolar.

«Si quiere colaborar con más colegas dentro de la escuela, recomendando comenzar por la fase de análisis»



Entrevista con Tomas Lindh.

Subdirector de la escuela Gustavslundskolan (de preescolar a sexto curso), en Växjö.

Exdirector de la escuela Söraby (de preescolar a sexto curso), en Rottne.

■ ¿Cómo trabajan en su escuela con la pedagogía de creación de valor?

Acabo de cambiar de escuela, pero en la escuela donde trabajé anteriormente como director desarrollamos una educación de creación de valor a medida junto con la Universidad de Linnéuniversitetet. Los alumnos fueron parte de diferentes proyectos que involucraban a la comunidad local; el asilo de ancianos de Sörgården, Rottne Industri SA, supermercado Ica Rottne, Correos de la región de Småland y el municipio de la ciudad de Växjö.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

Los alumnos mostraron interés por querer aprender más. Pudimos ver una mayor concreción de objetivos en las materias que se relacionaron con el entorno social. En la escuela se creó sentimiento de comunidad y orgullo. Hay más candidatos para los puestos docentes en la escuela y una sociedad local más unida.

■ ¿Qué consejos podría darles a los profesores que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

Si quiere trabajar solo, puede utilizar el método en el marco de su propia enseñanza. Si quiere colaborar con más colegas dentro de la escuela, recomendando comenzar por la fase de análisis. Es decir, analizar las necesidades existentes para facilitar el cumplimiento de las metas. Lo más probable es que un requisito sea aumentar la curiosidad y el deseo de aprender de los alumnos. Luego describa el método científico de la pedagogía de creación de valor. Después, la dirección de la escuela y los equipos de trabajo deben adoptar el método y decidir el trabajo que desarrollarán.

■ ¿Cómo puede un director conducir el trabajo de la pedagogía de creación de valor en toda la escuela?

Algunos elementos importantes son tener un liderazgo y visión claros, ofrecer oportunidades para que el docente desarrolle habilidades y un entorno dinámico en el personal, caracterizado por la curiosidad y el valor de reflexionar sobre sí mismo.

También se necesitan una estructura organizativa que contribuya al aprendizaje colegial, la reflexión y el seguimiento. También es beneficiosa la buena relación entre la dirección de la escuela y la comunidad local.

SEGUNDA PARTE

¿CÓMO?

Ahora vamos a tratar la pregunta del «cómo». Los dos primeros capítulos de esta parte tratan de diferentes maneras de comenzar a aplicar la pedagogía de creación de valor y desarrollarla en la clase. Después hay un capítulo sobre los alumnos que practican una profesión sin salir de la escuela. Por último, presentamos algunas herramientas prácticas para los docentes que utilizan la pedagogía de creación de valor.

GRUPO SALINAS



ARRANQUE CON LOS ALUMNOS

HACE UN PAR DE AÑOS, en el quinto curso de mi hijo, estaba pasando por algunas circunstancias que me preocupaban. A decir verdad, los padres no deberíamos inmiscuirnos en la labor pedagógica de los docentes. Pero se me ocurrió que un poco de pedagogía de creación de valor podría ayudar a fortalecer la unión entre los compañeros y la motivación escolar de una clase descentralizada y participativa. Después de haber hablado con el docente sustituto del semestre del otoño se me planteó la posibilidad de ayudar un poco. Me dieron cuarenta minutos para hablar con la clase y pensé con optimismo que con mi experiencia de diez años de investigación contaba con las herramientas necesarias para enfrentarme a esos veintiocho alumnos. Pero el día anterior a la reunión empecé a tener mucha ansiedad. Me di cuenta de que ni siquiera una sola de las diapositivas que les había mostrado a miles de docentes podría funcionar con alumnos. En este caso la teoría era totalmente diferente de la práctica. Una vez más me encontraba en una situación similar a la que viví en la tienda de bocadillos en Madrid.

De todos modos, al día siguiente me fui a parar frente a los veintiocho jóvenes. Reduje al máximo la complejidad de mi charla y las preguntas que les hice resultaban sencillas. Así pudimos tener un buen diálogo tanto por grupos específicos como con la clase entera. Al final les hice dos preguntas y al intentar responderlas se les ocurrieron muchas ideas buenas. Mis preguntas fueron las siguientes:

«¿Para qué persona de nuestro barrio podrían ser valiosos los conocimientos, aptitudes, recursos, experiencias, contactos e intereses que tenemos?»

«¿Cómo queremos marcar la diferencia en nuestra colonia en estos momentos?»

Estas dos preguntas sirven para iniciar el proceso. Pero realmente aprendí a no subestimar lo importante que es brindarle al docente muchos recursos diferentes para que pueda elegir y dar el primer paso. Por eso, a continuación, voy a presentar dieciséis pasos iniciales y diferentes que puede utilizar el profesorado para dar comienzo al proceso de aprendizaje de creación de valor. Es una selección condensada de varios ejemplos diferentes que he visto utilizar a los maestros a lo largo de los años.

Planifique la pedagogía

A muchos docentes les gusta iniciar el trabajo práctico con una planificación pedagógica. En el Capítulo 6, que está dedicado a las herramientas prácticas, hablaremos en detalle sobre el formulario que he desarrollado como parte de mi investigación. Por el momento solo mencionaré la planificación como un posible punto de partida. Un formulario nos ayuda a plasmar nuestros pensamientos por escrito. De esta manera tenemos la base para conversar con nuestros colegas sobre cómo hacer que los alumnos intenten crear valor para los demás, los posibles destinatarios, los conocimientos y habilidades que se pondrán en práctica, la forma de evaluación y la postura del docente en torno al nivel de participación de los alumnos.

Con o sin formulario, a muchos profesores también les gusta conversar con los colegas sobre la pedagogía de creación de valor al principio. Por lo general acostumbran intercalar charlas con la proyección de videos cortos sobre la pedagogía de creación de valor. Hacer esto suele ser algo inspirador.

«Es bueno tener el formulario. Sirve para reflexionar desde una perspectiva de creación de valor. Incluso el diagrama que hay que rellenar es bueno en líneas generales y refleja bien la situación.»

Docente

Haga la pregunta «¿a quién podría servirle este conocimiento?»

El primer paso que suelen dar los docentes para iniciar el proceso es formularle a la clase una sencilla interrogante: «¿Para qué persona podría tener valor este conocimiento hoy?». La pregunta ayuda a relacionar los conocimientos teóricos con aplicaciones prácticas. Al principio puede ser difícil para los alumnos responderla. Es posible que necesiten tiempo para pensar diferentes respuestas. A medida que entiendan mejor el significado del cuestionamiento, a los estudiantes se les van a ocurrir más y más ideas. Al principio el destinatario del valor es por lo general una persona cercana a ellos; alguien de su propia clase, escuela, familia o barrio. Con un poco de ayuda y tras repetir varias veces la pregunta surgen más receptores de valor que están alejados de su círculo porque pertenecen a otros sectores sociales.

«Mi primera reacción fue: “¡Uy, este ejercicio fue muy útil para los alumnos!”»

Docente

La interpelación también puede facilitar un diálogo profundo con los alumnos sobre las personas que podrían aprovechar sus conocimientos y aptitudes, aquellos que creen que podrían serles útiles a los demás y el tipo de valor que aportan. La pregunta ayuda a los educandos a cambiar la percepción que tienen sobre verse como los principales destinatarios de valor, a ser los que crean y aportan valía para los demás. Para algunos esto significa comenzar a pensar de manera diferente, un primer paso que conduce a

hacerlos sentir que sus actos y habilidades pueden ser importantes para la comunidad. Incluso algunos profesores podrían sentir que la pregunta es un paso nuevo y desconocido. Los docentes nos han contado que necesitan soltar un poco el control, abandonar sus patrones habituales y salir de la zona de confort.

Hágales más preguntas a los alumnos

En el Capítulo 6 describiré la caja de herramientas del emprendedor. Por ahora nos podemos limitar a varios cuestionamientos útiles y sencillos de la caja de herramientas para que los alumnos reflexionen sobre los posibles destinatarios del valor. Un buen punto de partida beneficioso para la labor de creación de valor podrían ser las propias fortalezas, intereses y pensamientos de los estudiantes. En ese caso podrían funcionar bien las siguientes preguntas:¹

- ¿Quién soy en realidad? (identidad y metas en la vida a un nivel más profundo)
- ¿Qué habilidades tengo? (conocimientos y aptitudes)
- ¿En qué destaco? (inclinación y talento)
- ¿Qué cosas me apasionan? (pasión, sueños e intereses)
- ¿Cuáles son mis puntos débiles? (desafíos y problemas)
- ¿En qué suelo tener éxito? (posibilidades y fortalezas)
- ¿Qué contactos tengo? (red y amistades que podrían ayudar)

Seleccione una o más preguntas, o desarrolle su propia versión con ayuda de la herramienta «mapa de oportunidades» que se describe en el Capítulo 6.

Una vez que los alumnos se conocen a sí mismos un poco más, se puede comenzar con la planificación del trabajo de creación de valor y vincularlo con el entorno.

¹ Hay también una descripción más detallada de las preguntas en Lackéus (2015, pp. 29-32).

«La motivación y el compromiso de los alumnos me sorprende de manera muy positiva. Cuando a los estudiantes se les brinda la posibilidad de mostrar su lado creativo y que a la vez éste será un beneficio para los demás, demuestran que están dispuestos a hacer mucho más de lo que esperábamos. La próxima vez lo voy a llevar con más tranquilidad y no voy a tener miedo de darles más “libertad”.»

Docente

En esa etapa se podrían hacer algunas de las siguientes preguntas, preferentemente en grupo:

- ¿A quién/quienes podemos ayudar?
- ¿Cómo podemos ayudar?
- ¿Cómo podemos entrar en contacto con esas personas?
- ¿Quién nos puede ayudar a que ayudemos a esas personas?
- ¿Qué podríamos preguntarles hoy mismo a los destinatarios de valor que tenemos en mente?
- ¿Cómo podemos cuantificar de manera sencilla si lo que queremos hacer/crear es verdaderamente valioso?
- ¿Cómo podemos observar a los demás en su vida cotidiana para descubrir lo que podrían necesitar?
- ¿Cómo podemos solucionar un problema que tienen los demás de manera totalmente diferente?

Varias de esas preguntas aparecen en el Capítulo 6 y forman parte de la herramienta *el lienzo*, un recurso que sirve para animar la creación de valor de los alumnos. Pero también se puede crear un lienzo propio. Al seleccionar las preguntas hay que recordar que un enfoque orientado a las posibilidades suele ser más motivador que un enfoque orientado al problema.² Sin ninguna duda es divertido resolver problemas pero es más divertido todavía buscar oportunidades para conseguir valor para los demás partiendo de los sueños, intereses

² Ver Rae (2003, 2007) y Blenker et al. (2011).

y fortalezas de los alumnos. El enfoque orientado al problema podría ser inhibitorio para algunas personas, mientras que el enfoque orientado al entorno, por lo general, da energía y conduce a la acción positiva.³ Al mismo tiempo no hay que ignorar los propios problemas. Se pueden reformular fácilmente de manera que sean una posibilidad de crear valor para los demás.

Organice un taller de ideas con los alumnos

Un taller de ideas es una oportunidad para que a los educandos se les ocurran diferentes maneras en las que pueden crear valor para los demás. Este tipo de dinámica se puede llevar a cabo sin ningún problema en cuarenta minutos, pero también puede ser más extensa. Algunas de las preguntas que mostramos en el punto anterior podrían servir para iniciar la tormenta de ideas de los estudiantes. Además, se pueden utilizar otras herramientas concretas: el «mapa de las posibilidades», «el lienzo» y «el elevator pitch». Esas herramientas se describen en el Capítulo 6.

Primero se podría hacer una introducción de diez minutos, seguida de un ejercicio de lluvia de ideas en grupos pequeños que dure entre veinte y treinta minutos. Diez minutos antes de finalizar el ejercicio se recopilan las ideas o se escriben en el pizarrón para que todos puedan ver las propuestas de los demás grupos. Como corolario, los alumnos podrían votar las ideas que quieren desarrollar en el siguiente paso. Esta selección también se puede dejar para más adelante, así los participantes tienen tiempo de repasarlas con tranquilidad. Es importante recordar que una idea con pocas votaciones puede tener mucho potencial, a veces, incluso más que las ideas con mayor popularidad en un primer momento. Al inicio del proceso de lluvia de ideas no se puede saber cuáles son buenas, por lo que las que parecen divergentes suelen terminar siendo más únicas y sostenibles cuando se les desarrolla un poco más.

En el prólogo se explica qué se considera valor, lo que conlleva conseguir valor para los demás y la razón por la cual esas experiencias son una parte importante de las tareas escolares, la vida laboral y la vida en general. Comparta ejemplos de otras escuelas en las que los inscritos hayan trabajado con

3 Ver Cooperrider, Whitney y Stavros (2008, pp. 16-17) para ver una revisión de los problemas frente a las oportunidades.

tareas de creación de valor. No dé demasiados ejemplos porque podrían influir en los pensamientos inconscientes de los alumnos en el momento de crear ideas. La introducción tiene que ser corta y concisa para que no se transforme en una «charla de adultos».

Quizá se pregunte qué pasó después del taller de ideas en la clase de mi hijo. Pues salió muy bien. Una de las ideas que surgieron fue la organización de un torneo de fútbol para las personas socialmente desfavorecidas del barrio. Pero nunca se llevó a cabo. Aprendí que es importante asegurarse de que haya un seguimiento adecuado a la labor de creación de valor antes de pedirles a los alumnos que creen ideas. Debí planificar mejor la tarea. El error que cometí fue el de no involucrar a la dirección de la escuela en un proyecto a largo plazo. Es muy fácil para los profesores iniciar actividades de creación de valor sin el apoyo o el conocimiento de la dirección de la escuela, pero como padre dependía totalmente del apoyo por parte de la dirección. Lo cual es perfectamente razonable.

Deje trabajar al alumno

La planificación pedagógica y la preparación de los talleres son dos cosas necesarias. Pero en la pedagogía de creación de valor son los propios alumnos los que tienen que hacer la mayor parte del trabajo. Los docentes que piensan que la pedagogía de creación de valor es difícil de llevar a cabo quizás están asumiendo demasiadas responsabilidades y tareas. La tarea principal del maestro es mantener la estructura, la claridad y el foco de atención del proceso en el tiempo, asegurarse de que todos los estudiantes participen, vincular el trabajo a los planes de estudio y los requisitos de conocimientos, y evaluar las creaciones y acciones de los colegiales según cómo ilustren lo que han aprendido y son capaces de hacer. El resto puede quedar en manos de los estudiantes. Por eso un buen punto de partida es hacer que asuman mucha responsabilidad en la planificación de la parte puramente práctica del proyecto. Qué tipo de valor se creará, qué conocimientos y aptitudes serán la base de la creación de valor y quiénes serán los destinatarios. Un punto fuerte de los jóvenes ha sido y sigue siendo la creatividad, cuando se les da la oportunidad de ser creativos.

«Aprendí a no inmiscuirme demasiado. Los alumnos tienen también que asumir la responsabilidad y hay que tener calma. Nos dimos cuenta de eso a la mitad del proyecto. ¡Pero ellos podrían haber resuelto esto solos!»

Docente

A los involucrados en cada proyecto podríamos delegarles incluso la implementación. En todas las clases hay siempre muchos escolares que podrían tomar la iniciativa para ponerse en contacto con los conocidos que tienen fuera de la escuela. Los profesores a veces creen que es algo que tienen que resolver ellos. Dejar que los jóvenes hablen funciona mejor de lo que creemos los adultos. Tomemos en cuenta que en las escuelas hay mucho más matrícula estudiantil que docentes. Especialmente alumnos que necesitan aprender a tomar iniciativa, ser perseverantes y a comunicarse de forma oral y escrita.

Aproveche la fuerza del *elevator pitch*

Un *elevator pitch* es la presentación convincente y concisa de una idea para crear valor para alguna persona. Nosotros, los seres humanos, somos impacientes, así que el *elevator pitch* tiene que ser de un minuto como máximo. Primero hay que capturar el interés de manera categórica y, preferiblemente, original (quince segundos). Después hay que describir un problema de relevancia (quince segundos) y aportar una solución idónea (quince segundos). El *elevator pitch* se cierra con un desafío para que el que está escuchando tome acción (quince segundos). Puede ser, por ejemplo, que la audiencia acepte una propuesta que se expone en el *elevator pitch* sobre cómo seguir adelante, o quizás tenga que visitar una página web. Como tarea, haga que los alumnos preparen el *elevator pitch* para presentar las ideas de creación de valor ante alguien fuera de la escuela, cualquier persona: una hermana, un hermano, el padre o la madre, un amigo o un desconocido. Sería también ideal que le expongan la idea a un miembro que forme parte del colectivo destinatario del valor que quieren crear. Si desean, por ejemplo, ayudar a los inmigrantes recién llegados, deje que le presenten la idea a un inmigrante con poco tiempo en

el país. Pero, sobre todo, no deje que aspire a lo mejor, evite conseguir algo bueno. Un vecino nacido en el país también puede funcionar como público objetivo. Lo más importante es que los alumnos se expongan a la retroalimentación externa de sus ideas. Esto va a garantizar que se esfuercen más y sientan que el trabajo es más urgente. Después pueden hacer una reflexión por escrito sobre las personas con las que estuvieron en contacto, la retroalimentación que recibieron, lo que aprendieron y cómo piensan seguir adelante. El *elevator pitch* es una herramienta tan útil que volveremos a tratar el concepto en el Capítulo 6.

«Tengo más seguridad en mí mismo. Ya no siento el mismo nerviosismo ante una presentación. Sé que soy capaz de hacerlo si lo intento. [...] Me di cuenta de que wow esto se me da bien. ¡Se siente genial!»

Alumno

Permita que el alumno explore sus emociones

A los seres humanos nos gusta pensar que somos racionales y lógicos. Pero en el fondo es, en gran medida, nuestra rica vida emocional interior la que nos gobierna a todos.⁴ El docente puede aprovecharlo para conseguir que los alumnos estén más motivados. La pedagogía de creación de valor se puede introducir con preguntas tales como: «¿Quién soy, realmente, en el fondo?», «¿Qué es lo que me molesta en lo más profundo de mi alma?», «¿Qué es lo que me haría estar dispuesto a caminar sobre brasas encendidas?». Si vinculamos la creación de valor con las emociones profundas e individuales del alumno mediante preguntas de este tipo, podríamos promover un aprendizaje profundo y poderoso que sea sostenible en el tiempo.

Las emociones pueden ser tanto positivas como negativas. Las positivas contribuyen a crear sensación de total compromiso y el *flow* que hace que perdamos

4 Ver Lakomski y Evers (2010).

la noción del tiempo.⁵ Las negativas como la ira, la preocupación y la ansiedad también cumplen una función importante. Ayudan a que los alumnos se concentren y actúen, en lugar de quedarse estancados en la distracción.⁶

La maestra Maria Wiman sugiere pedirle a la clase que haga una lista de emociones a partir de la pregunta «¿Qué es lo que realmente te enoja?» y, dependiendo de las respuestas, planificar diferentes tareas de creación de valor.⁷ Dos investigadores daneses proponen otro ejercicio para trabajar con las emociones.⁸ Los estudiantes tienen que estar de pie dentro de sus respectivas cajas de cartón que en este caso representan una situación vital en la que se han sentido frustrados y limitados. El profesor tiene su propia caja y comparte una situación personal a modo de ejemplo para iniciar la actividad.

Poco a poco los participantes van compartiendo sus recuerdos emocionales con la clase. Para finalizar el ejercicio todos tienen que romper a pedazos las cajas de cartón y, de esta manera, superar simbólicamente sus limitaciones. Los investigadores daneses proponen también que el docente les pida a los educandos que hagan un diagrama con las diferentes experiencias de aprendizaje emocional que tuvieron en sus vidas; una especie de inventario de la mochila existencial que todos cargamos con nuestros desafíos importantes, momentos de reflexión profunda y vivencias que nos costaron caro en la vida.

«Ser testigo de las lecciones emocionales de los alumnos me despierta esos sentimientos, lo que me hace sentir mejor y ser parte de situaciones que me llenan de alegría, felicidad y euforia. Y, después, voy y lo comparto en la sala de profesores. Sí, ya sabe. Lo fantástico que experimento se contagia y expande.»

Director

Hay que tener cuidado cuando la enseñanza tiene esta carga emocional. En caso de un cortocircuito la primera persona en recibir alta tensión suele ser

5 Ver Csíkszentmihályi (2008).

6 Ver Derryberry y Tucker (1994).

7 Ver Wiman (2022).

8 Ver Neergaard y Robinson (2021).

el docente. Yo mismo les doy a mis estudiantes de Chalmers desafíos que son emocionalmente difíciles. Pienso que es alentador y valioso tanto para mí como para mis estudiantes. Esa montaña rusa emocional les proporciona un aprendizaje de por vida. Pero cuando el desafío se hace demasiado complicado, o si en ese momento el estudiante está atravesando una etapa dura en su vida personal, entonces esa fuerza primordial se vuelve en mi contra como maestro. Puedo recibir acusaciones de las más variadas por, probablemente, no haber hecho bien mi trabajo. Después de tantos años ya he empezado a acostumbrarme y me lo tomo con cierta tranquilidad. Ya no pido disculpas tipo «la intención no era que sintieras que era tan difícil». Porque esa era precisamente mi intención. No obstante, entiendo a los docentes que optan por no involucrar totalmente sus propios sentimientos o los de otros en la enseñanza.

Dirija la tarea que tenía planeada, pero hacia el exterior

Los alumnos se pasan todo el día creando cosas nuevas en la escuela. Textos, dibujos, informes, carteles, entregas de todo tipo. Sin embargo, en la mayoría de los casos esas creaciones acaban en la papelera de basura analógica o digital, si bien es cierto, frente a la mirada estresada del propio docente. Después de que el profesor lee y entrega su retroalimentación, lo que crean los alumnos se tira o se deja abandonado.

Para pensar en destinos alternativos para las creaciones de los estudiantes podría hacer las siguientes preguntas que son sencillas: «¿Para quién podemos hacer esto?» o «¿Quién puede aprovechar lo que vamos a hacer?». Estas preguntas se pueden hacer al inicio de cada actividad creativa y en cualquier materia. Cuando cada vez más recibimos buenas respuestas, la enseñanza y la actividad de creación (que se iba a llevar a cabo de todas formas) se dirigen ahora al exterior, hacia destinatarios reales. Los propios alumnos pueden ocuparse de entrar en contacto con los destinatarios de su proyecto. En el momento en que las creaciones y actuaciones de los escolares son de importancia para alguna otra persona, la enseñanza se hace significativa «de verdad» y la escuela cobra sentido para los alumnos y el docente. La profesora Caroline Lorentzon lo llama «darle una vuelta de tuerca a la enseñanza»:⁹

9 Esta cita está sacada de la conversación por correo electrónico entre el autor y Caroline.

«Utilizar la pedagogía de creación de valor en el aula es sencillamente seguir haciendo lo mismo pero agregarle un giro sutil: durante el proceso se buscan datos fuera de la clase y para hacer la entrega del proyecto se elige un destinatario que no sea ni el docente ni los compañeros de clase.»

Director

Añada un acelerador similar

A menudo me preguntan de qué maneras se diferencia la pedagogía de creación de valor de otros enfoques pedagógicos centrados en la participación del alumno. Hay mucho por desarrollar en ese sentido así que contestaremos a esta pregunta en el Capítulo 7. De momento, voy a limitarme a sugerir que sean los propios docentes los que exploren similitudes y puntos en común. Si va a trabajar con la pedagogía cooperativa, tal vez pueda darle una vuelta de tuerca a la enseñanza para que los estudiantes tengan un destinatario externo que se beneficie con el valor que van a crear. Si va a trabajar con una propuesta pedagógica basada en problemas o desafíos, tal vez pueda encontrar un destinatario que pueda apreciar y aprovechar las nuevas soluciones que aportan los escolares. Si va a trabajar con tareas basadas en proyectos de contenido auténtico, tal vez pueda impulsar la tarea hacia el exterior y encontrar un destinatario real en el entorno. Si va a trabajar de manera temática, tal vez pueda relacionar el tema elegido con un destinatario externo del valor creado. Si va a trabajar de manera interdisciplinar o con el desarrollo del lenguaje, piense cómo podría integrar los procesos de creación de valor. A la mayoría de los aceleradores del aprendizaje que ya está aprovechando en su trabajo se le puede agregar un toque de pedagogía de creación de valor de alguna u otra manera.

Deje que los alumnos publiquen su artículo de opinión

El texto argumentativo es un ejemplo típico de cómo el resultado de una actividad puede dirigirse hacia el entorno. La mayoría de los alumnos escriben varios textos de este tipo durante la etapa escolar. ¿Y si envían algunos al periódico

local o directamente a los medios nacionales? Independientemente de si el texto se publica o no, el proceso de redacción cobrará un carácter totalmente diferente y será mucho más emocional. Cuando existe la posibilidad, o el riesgo, por muy pequeño que sea, de que el texto sea leído por muchas personas, crece el compromiso y la diligencia de los jóvenes autores.

Deje que los alumnos creen algo para los demás

Otra estrategia que pudimos observar consiste en que los alumnos creen cosas para los estudiantes de otras clases o los niños de escuelas infantiles cercanas. Vimos educandos que hacen juegos de mesa, juegos de computadora, problemas matemáticos, rectas numéricas, rimas y cuentos, bisutería, instrumentos musicales, juguetes, robots, películas y mucho más.

También podría tratarse de obras de teatro, representaciones cortas, lectura en voz alta, conciertos, exposiciones y mucho más. Los destinatarios son por lo general más pequeños, pero no tiene que ser necesariamente así. Los compañeros de Maria Wiman tienen mucha razón cuando suelen decir: «La edad es tan solo un número». Si los estudiantes van a crear valor para los adultos, también pueden crear valor para los escolares mayores de la escuela.

A veces, la creación se lleva a cabo en función de pedidos y deseos específicos. Por ejemplo, se pueden hacer pulseras y collares con las palabras o frases que desea el destinatario, quizás alguien quiere una pieza musical o un grupo de alumnos que escribió una partitura le encarga la configuración del tono a otro grupo de alumnos, alguien tal vez pidió que le sirvan su plato favorito, algunos podrían ser mentores de otros en la escuela en el caso de ciertos desafíos específicos. Poder entregar una creación o un servicio personalizado a alguien aporta una agradable sensación extra. Brindar un servicio personalizado fortalece la impresión percibida de cuidado y sentido.

Deje que los alumnos ayuden en la escuela o en la casa

Muchos de los ejercicios de creación de valor están orientados a la propia escuela o al hogar. Los participantes elaboran un presupuesto familiar, informes de inspección antiincendios y análisis del consumo de energía en el hogar, proyectos de decoración de interiores para la escuela, trabajo sobre los valores en

el patio de la escuela, exposiciones en los pasillos y mucho más. Un proyecto particularmente exitoso sobre los valores realizado en Sigtuna se convirtió en libro.¹⁰ Los alumnos tenían que hacer actos cotidianos que crearan valor como: mirar a los ojos al personal de la cafetería de la escuela y agradecerles con una sonrisa; decir «hola» a alguien que no acostumbra saludar; ser tan amables que los reconozcan por ello; procurar que alguna persona que generalmente permanece callada durante el almuerzo se comunique más; apoyar a un compañero que se siente un poco aislado; incluir a la mayor cantidad de compañeros posibles en una actividad en conjunto.

¹⁰ Ver Steinberg y Sourander (2019).

«La escuela es parte del mundo, no es una isla aislada. Deje que los alumnos tengan contacto con ese mundo en su aprendizaje»



Entrevista con Caroline Lorentzon.

Maestra de sexto a noveno curso en la escuela Nivrenaskolan, en Sundsvall.

■ ¿Cómo incorpora la pedagogía de creación de valor en su trabajo?

En mi planificación hay ciertas partes que siempre tengo en cuenta. Orientación académica y vocacional, habilidades para la vida y pedagogía de creación de valor. Además de lo que, por supuesto, indica el plan de estudio para cada materia. Llevo grabadas a fuego esas partes ya. Suelo elegir tres cartas al director en el periódico *Sundsvalls Tidning* para que los alumnos escriban una respuesta. Es una actividad que motiva mucho a los alumnos. Lo que busco es que ellos reflexionen sobre cuestiones importantes, al mismo tiempo que aprenden a escribir una carta al director.

■ ¿Qué efectos ha observado?

La primera vez que lo hacen siento que hay cierta resistencia. Da miedo enfrentarse a un desconocido fuera del grupo. El trabajo de preparación es mucho más cuidadoso cuando es «de verdad». Cuando se produce el «encuentro» la mayoría queda «atrapado». Es mucho más divertido leerle a Svante de cuatro años o a Majken de ochenta y siete. Querían escuchar de verdad, mostraban interés. Los estudiantes con dificultades de concentración logran centrar la atención. Los alumnos que quieren tener desafíos mayores agudizan todavía más el trabajo. Con destinatarios reales cada vez preguntan menos «por qué». El aprendizaje es profundo y de regalo se llevan una autoestima indispensable.

■ ¿Qué consejos podría darles a los docentes que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

No hay que hacer un drama. Hay que dejar que los alumnos en su aprendizaje se pongan en contacto con el entorno, más allá de los libros de texto y Google. Deje que piensen en alguna persona que sepa mucho sobre el tema y que se pongan en contacto con ese profesional.

■ ¿Por qué cree tanto en la pedagogía de creación de valor?

La escuela es parte del mundo, no es una isla aislada. Los alumnos no van a practicar trece años para ser parte de la sociedad después. Tienen que saber que son una parte importante de la sociedad ahora mismo. Una persona que se siente bien y segura sale al mundo para mejorarlo.

Deje que los alumnos actúen fuera de la clase

Es común que los alumnos hagan una presentación o actúen delante de la clase. Puede tratarse de reseñas de libros, noticias, representaciones o la exposición de un tema o un fenómeno que han estudiado. Una manera de darle una vuelta de tuerca a la enseñanza podría ser que lo hagan delante de alguna otra clase, curso o escuela. Van a sentir que es más «real» y se van a esforzar más.

Copie algún ejemplo o a una escuela modelo

Una manera sencilla de comenzar con la pedagogía de creación de valor es recibir inspiración de lo que otro docente hizo. En Suecia, durante muchos años, los maestros intercambiaron experiencias en las redes sociales e incluso escribieron libros con sus mejores consejos. A medida que la pedagogía de creación de valor se vaya difundiendo a nivel internacional, los profesores van a querer compartir sus experiencias incluso en otros idiomas. Tengo un blog en inglés donde recopilo diferentes textos y casos de la pedagogía de creación de valor (visitar <vcplist.com>).¹¹ También reunimos ejemplos en nuestra biblioteca digital dedicada a la enseñanza orientada a la acción (visitar <library.loopme.io>).¹²

Al mismo tiempo quiero animar a los maestros a que compartan más ejemplos entre sí, preferentemente de manera estructurada. La información sobre la tarea del docente y los efectos que pueden observar cuando utilizan la pedagogía de creación de valor en la actualidad es un poco como una jungla. No es nada fácil navegar por las páginas y las redes sociales para encontrar buenos ejemplos. Los canales digitales que nombramos antes también tienen espacio para muchos más ejemplos. Envíeme textos sobre cómo trabajan en su escuela con la pedagogía de creación de valor para publicarlos como redactores invitados en mi blog.

También puede encontrar inspiración en las escuelas que utilizan la pedagogía de creación de valor como concepto global o modelo pedagógico. En Suecia hay escuelas de ese tipo en Växjö, Estocolmo, Huddinge, Södertälje, Ånge y Uddevalla. Creo que en el futuro seguiremos siendo testigos de su continuo desarrollo, tanto en Suecia como en el resto del mundo.

¹¹ Fecha de consulta: septiembre del 2022.

¹² Fecha de consulta: septiembre del 2022.

Use las redes sociales para llegar a más personas

En el prólogo escribí que la interacción con el entorno y la integración en la vida diaria eran dos factores claves de la pedagogía de creación de valor. Las redes sociales permiten hacer precisamente eso: interactuar con el entorno a diario. Muchas escuelas tienen cuentas en Instagram donde los alumnos publican con regularidad sobre diversos temas y con diferentes puntos de vista. El docente puede subir los textos de sus estudiantes en diferentes grupos relevantes de Facebook. Los escolares pueden tener sus propios podcasts sobre temas diferentes. También son comunes los blogs.

Pero hay que tener cuidado para que los alumnos no escriban para oídos sordos. En las redes sociales se nota rápido cuando nadie lee o si no se le da «me gusta» a lo que se publica. En los blogs no sucede de la misma manera. Si nadie lee o hay poco interés en ellos, los jóvenes autores perderán la motivación pronto y la actividad no tendrá ningún efecto en su aprendizaje. Así que piense bien cómo captan los alumnos a sus lectores. Suelen ser los mismos principios que los especialistas de *marketing* siguen en las redes sociales. Involucrar a los lectores, crear valor, entretener, usar foto o video, actualizar el contenido a menudo, hacer preguntas, dar consejos, compartir datos interesantes, organizar concursos.¹³

Deje que los alumnos le escriban a un autor, escritor o polemista

Un ejercicio común en la escuela es escribir los pensamientos en torno a algo que leyó el alumno. Este tipo de textos estudiantiles podrían, de manera beneficiosa, dirigirse a alguna persona que escribió el texto original que tuvo que leer y ahora le toca comentar. Podría tratarse del autor de un libro al que le gusta recibir retroalimentación de sus lectores. También podrían escribirle la respuesta a una carta al director de un periódico. Quizás hasta llegue a publicarse. Responder a una publicación digital en el debate social es sencillo y engancha a los estudiantes.

¹³ Ver Kerpen (2011), Vaynerchuk (2013) y Kawasaki y Fitzpatrick (2014).



EL PRÓXIMO PASO CON LOS ALUMNOS

EL CAPÍTULO ANTERIOR trataba de —a pequeña escala y de diferentes maneras— despertar a los alumnos del letargo de la burbuja protectora de la clase, en tanto que el presente aborda el impulso para que los alumnos manifiesten interés por salir de la escuela y muestren al entorno lo que son capaces de lograr aquí y ahora.

Por lo general, cuando se da el primer paso comienza también una agradable sensación de ir cuesta abajo. Es posible tener más tiempo, valentía y energía para hacer actividades un poco más ambiciosas con los alumnos. En este apartado describo once tipos de actividades diferentes que encontramos como resultado de nuestros estudios y que considero un poco más avanzadas o, en algún sentido, un poco más desafiantes. Los efectos positivos suelen ser mayúsculos, pero también podrían requerir de mayor planificación o experiencia docente en la creación de valor.

Muchas de las actividades que se describen a continuación pueden funcionar incluso como un primer paso para iniciarse como experto. Pero ya que tenía que dividir el libro en diferentes incisos, decidí dedicarle uno en particular a este tipo de actividades. La exigencia de la tarea va a depender de la precisión de los detalles, así como las posibilidades y limitaciones de la situación particular de cada maestro. De la misma manera, creo que para muchos profesores es un paso demasiado grande que los alumnos preparen una campaña, impriman material para terceros fuera de la escuela, trabajen con diferentes diseños de concepto, tengan una colaboración a nivel internacional u organicen una exposición más grande con público externo.

Deje que alguien externo le asigne a sus estudiantes una tarea o desafío real

Volvamos a mencionar la idea del trabajo por encargo. Una versión un poco más avanzada de esta actividad consiste en que el docente le pida a una persona fuera de la escuela que les asigne alguna tarea a sus aprendices. Se trata de una propuesta, pero para los alumnos puede marcar una gran diferencia. En definitiva, es como si usted se convirtiera en el apuntador que le susurra delicadamente la frase que se le ha olvidado al actor en escena. A los estudiantes les hará ilusión y puede funcionar aunque se den cuenta de que el guía dio un empujoncito para que esa persona ajena se pusiera en contacto con ellos y así pedirles su colaboración.

Gracias a la iniciativa del docente hay escolares que ayudaron a una gran cantidad de desconocidos fuera de las aulas. Hay arquitectos que recibieron apoyo para diseñar un parque de recreo para niños, empresas constructoras que obtuvieron ideas para configurar las oficinas del futuro, parques de diversiones que descubrieron temas interesantes para desarrollar, museos que organizaron exposiciones nuevas y cooperativas inmobiliarias que implementaron mejores soluciones para la eliminación de residuos. De hecho la lista de ejemplos podría ser casi interminable. A este tipo de ayuda se le denomina como «asignaciones específicas»¹ o «casos reales» (*real case*)² y puede involucrar a individuos, lugares de trabajo u organizaciones. Muchas veces se trata de una empresa, una iniciativa pública o una asociación que necesita «manos». Pero no siempre. El docente también puede ponerse en contacto con personas a las cuales convencer para que requieran la asistencia en diferentes cuestiones relacionadas con su trabajo o el área privada. ¡Imagínese poder recibir ayuda de treinta jóvenes creativos para solucionar algo con lo que tiene que lidiar a diario! Yo no dudaría en aceptar la oferta.

Se trata de una forma muy poderosa de trabajo educativo, pero que tiene muchos escollos. Es importante que los jóvenes sientan que tienen una oportunidad razonable de crear valor *de verdad* para los demás. Tienen que recibir retroalimentación por parte de las personas a las que están intentando ayudar

1 Framtidsfrön (ONG sueca) llama a su material exactamente «asignaciones específicas».

2 En Trelleborg (pueblo del sur de Suecia) las asignaciones precisas reciben el nombre de *real case*.

con la creación de valor; preferentemente mediante una reunión donde puedan presentar su trabajo y recibir *feedback* de forma directa de quienes solicitaron el favor. Lo mejor sería que hubiera colaboración con las personas a las que apoyan para así crear valor de manera conjunta. Si se les asigna la misma tarea a muchos alumnos, mayor será el riesgo de que cada uno en particular perciba que la encomienda *no es de verdad*. Por otro lado, van a sentir que se trata de una competencia en la que un grupo se lleva el trofeo a la «mejor solución» mientras que el resto resultan perdedores.

También es importante que el facilitador académico que propicia la colaboración se asegure de que la tarea tenga conexión con los documentos rectores de la política educativa. Las asignaciones específicas hacen que el punto de partida de los alumnos sean las necesidades de un tercero y no los conocimientos y aptitudes del programa escolar, lo que exige una mayor participación del docente para conectar la teoría con la práctica.

Facilitar que los alumnos tomen la iniciativa de ayudar a los adultos

Hace ya casi treinta años que soy adulto y nunca me ha pasado que un estudiante de la escuela primaria, secundaria o de bachillerato se pusiera en contacto conmigo para preguntarme si necesito ayuda con alguna cosa..., a pesar de haber trabajado en mi vida madura con muchas cosas emocionantes e intensas en cuanto a conocimiento se refiere y por tanto *necesitar muchísimo auxilio* de todo tipo en ese lapso de tiempo que continúa hasta hoy. Imagínese si durante algunos meses hubiera recibido la asistencia en alguna cuestión que me estuviera devanando los sesos de treinta alumnos inquietos y creativos. Podría ser, por ejemplo, poner nombre a los beneficios derivados de la pedagogía de creación de valor, o bien explicar por qué los camioneros deben conducir de manera ecológica, o cualquier cosa que necesitara aprender de —y respecto a— los antiguos filósofos de la educación como Dewey, Comenius o Rousseau.

¿Qué es lo que impide a los jóvenes contactar con los adultos y ofrecerles su ayuda? No creo que sean los docentes. Si ellos conocieran alguna manera de relacionar alumnos comprometidos y curiosos con el desarrollo del conocimiento, según los planes de estudio, ya lo hubieran hecho de inmediato. Así que ahora, que ya casi tengo listo este libro —y algunos otros— sobre la pedagogía de creación de valor, creo que sí puedo esperar que suene el teléfono de mi oficina para ofrecerme esa ayuda, una llamada tipo:

Hola, estoy en el 5°B. En Ciencias Sociales estamos aprendiendo sobre la creación de opinión en los medios. ¿Tiene alguna cuestión que quisiera dar a conocer? Nosotros podemos ayudarlo. *Tenemos* que aprender a hacerlo. ¿Qué le parece?

Hola, estoy cursando el segundo año del bachillerato. En Lengua estamos haciendo un curso de escritura en este momento. Los investigadores dedican mucho tiempo a escribir y quizás tenga algún texto en el que se encuentre trabajando ahora, sobre el que podríamos darle nuestra crítica constructiva. *Tenemos* que entrenar nuestro ojo lingüístico. ¿Le parece bien?

Hola, voy a la clase de 2°C. Estamos aprendiendo las tablas de cálculo en Matemáticas. ¿Tiene algún cuadro con cifras en el que se ocupe en este momento y en el cual ayudarlo? Nosotros podríamos verificar si los cálculos se hicieron bien. ¿Qué dice?

Hola, estoy en preparatoria. Estamos estudiando la diversidad biológica. Usted tiene jardín y nos preguntamos si podríamos ayudarlo con algo que tenga que ver con la diversidad biológica. ¿Le gustaría?

Como vemos la lista de hipotéticos discursos de introducción (*pitch*) es infinita. Aunque en lo personal, de haberse presentado un grupo o persona con interés en realizar trabajos de jardinería no hubiera aceptado porque soy un desastre con las plantas... O quizás por ello sea precisamente en lo que más ayuda necesito.

Pero no perdamos de vista que también son los alumnos quienes tienen que elegir a los contactos de manera inteligente y saber gestionar una respuesta negativa, incluso por parte de aquellas personas que uno piensa que deberían aceptar el ofrecimiento de ayuda al primer momento. Deje que sean los escolares a los que se les ocurra un buen candidato. Después lo que pueden hacer es ponerse en contacto con diez personas por teléfono o correo, a partir de una pregunta específica o que esté relacionada con algún conocimiento, pero tiene que ser siempre un cuestionamiento abierto con un enfoque interesante. La propuesta podría conducir a una colaboración de beneficio mutuo en la que los educandos aprendan algo más en profundidad mientras ayudan a un adulto y en la que éste recibe ayuda, aprende algo nuevo o participa y contribuya al desarrollo de los adultos del futuro. Dentro del mundo

de las ventas existe una regla básica: «diez intentos, un sí». Es totalmente normal tener que contactar a diez personas antes de lograr conseguir una que sí necesite —e incluso acepte— ayuda. Una solución todavía más sencilla podría ser que los alumnos llamen a algunos de los tutores de sus compañeros de clase. Y de ninguna manera tiene que darse el caso de que los estudiantes contacten a sus propios padres.

Es obvio que ayudar a un adulto resulta más sencillo para la matrícula avanzada que para los compañeros más pequeños del plantel. Pero ellos también pueden contribuir mucho si tienen la oportunidad. Además, a las personas maduras les parece muy divertido recibir ayuda de personas jóvenes. No sé cuántos estudiantes me han expresado lo sorprendidos que estaban de haber tenido tan buena recepción al ponerse en contacto con gente adulta: comprobamos que también son individuos bastante sociables.

Permitir que los alumnos hagan videos

El video es un recurso para la creación de valor que los alumnos agradecen mucho. Lo único que se necesita es un teléfono móvil y alguna idea básica. Y después pueden llegar a miles de personas con este formato e intentar crear valor para la audiencia de diversas maneras. En uno de nuestros estudios de investigación, un joven de la escuela Matfors en Sundsvall hizo un video sobre cómo dibujar un ojo: hoy cuenta con más de cincuenta mil visitas en YouTube. Pero también funciona si las proyecciones de los estudiantes se muestran de manera exclusiva dentro de la clase.

Hace algunos años recibí un correo de un maestro llamado Kjell-Ivar Karlsson de la escuela Strandenskolan en Dorotea que había oído de mi investigación. Me escribió sobre un concepto que se había puesto de moda en ese momento: el «aula invertida» o *flipped classroom*, en inglés. Consiste en que los docentes filman sus exposiciones para que los aprendices las puedan ver a su propio ritmo. Kjell-Ivar trabajaba en cambio con lo que él llamaba la *clase invertida por los alumnos* que consistía en que los alumnos filmaban sus presentaciones para que los compañeros de clase pudieran verlas a su propio ritmo. En este formato los participantes son reporteros de noticias, actores, periodistas, guionistas, compositores de *jingles*, productores de documentales de historia, escritores de viajes y, por supuesto, camarógrafos, lo mismo en sueco, inglés o en otros idiomas. Las películas de la escuela Strandenskolan se muestran únicamente en las sesiones como parte natural de las lecciones, el repaso y la revisión por

pares, pero también están disponibles para los padres tanto en las tutorías de desarrollo individual como en las juntas de informes académicos.

Esta forma de trabajo educativo fue un estímulo importantísimo para Kjell-Ivar y su clase. Los estudiantes sintieron más motivación escolar, mejoraron sus presentaciones orales, ya no se olvidaban de hacer las tareas, tenían mayor confianza en sí mismos, más de ellos se atrevían a fallar y los valores de la clase se fortalecieron gracias a la revisión por pares. Por otro lado, el trabajo de Kjell-Ivar se hizo mucho más divertido, se le hizo más fácil evaluar a los alumnos y consiguió tener una mejor relación con los tutores. Un padre le preguntó a Kjell-Ivar por qué no hay más colegas que utilicen esta pedagogía. Realmente es una muy buena pregunta. Le prometí a Kjell-Ivar que daría a conocer su trabajo y finalmente ahora tengo la oportunidad de hacerlo. ¡Sin duda debe ir a Dorotea y dejarse inspirar!

«Ahora a los alumnos la escuela les parece divertida. Todos cumplen con las tareas»



Entrevista con Kjell-Ivar Karlsson.

Docente de la escuela Strandenskolan (de preescolar a noveno grado), en Dorotea.

■ ¿Cómo incorpora la pedagogía de creación de valor en su trabajo?

Me carcomía la cabeza en pensar cómo integrar más a los chicos principalmente en las tareas escolares. Por ese motivo en 2008 comencé a utilizar en la clase los videos que hacían los alumnos. Quería intentar infundir más alegría y sentido en las encomiendas académicas. En la actualidad, mis estudiantes trabajan con videos en casi todas las materias. Hacen programas de noticias, de historia, entrevistas, presentaciones, obras de teatro, sintonías y anuncios publicitarios, biografías, guiones y mucho más. Los jóvenes tienen que ofrecerle a sus compañeros retroalimentación constructiva, que es una actividad que suelo llamar «buscar pepitas de oro». También documentan en cámara excursiones y su propio desarrollo. Mostramos las películas en la clase y los padres pueden verlas en el canal privado de YouTube. Solo se hace público el material que autorizan los muchachos.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

Ahora la escuela les parece divertida. Todos cumplen con las asignaciones. Mejoraron al exponer, hacer relatos y dar retroalimentación positiva. También practican mucho más la redacción porque tienen que escribir un guion antes de hacer un video. Los alumnos más tímidos también mostraron un cambio y se animan más. Aprenden a reírse juntos y no de los demás. Los educandos más perezosos se «ponen las pilas» cuando hay un destinatario externo que será el receptor de sus trabajos. La clase se fortalece, se muestra más segura y hay menos conflictos. Desaparecen muchas luchas. El contacto con los padres también mejora bastante.

■ ¿Qué consejos podría darle a los docentes que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

Hay que dejar que los estudiantes se encarguen de las filmaciones, de la misma manera que los profesores deben establecer marcos claros con metas y objetivos. Intente que sean videos cortos de medio minuto, máximo dos. Tienen que recibir retroalimentación rápida después de cada película. Intente encontrar destinatarios fuera de la escuela para que los alumnos se esfuercen más. Haga que las presentaciones sean el punto álgido de la semana y que los inscritos trabajen frente a una cámara en grupos pequeños.

Permitir que los alumnos hagan campañas de concienciación y formación

Pocos escolares han tenido más éxito con las campañas de concienciación y formación pública que Greta Thunberg. Por iniciativa propia se ocupó de crear valor un día a la semana y con ello cambió al mundo entero. En la actualidad ya no está sola todos los viernes, sino que la acompañan miles de millones de alumnos.

«Los que creen que la escuela es el edificio físico y no la sociedad están totalmente equivocados. La escuela y la sociedad se pueden relacionar [...] se puede “hacer escuela” en cualquier lugar, siempre y cuando seamos responsables.»

Alumno

A las personas que trabajamos activamente con la pedagogía de creación de valor nos gusta ver cómo Greta es el mejor ejemplo de un alumno que a través del activismo hace algo que es importante «de verdad», algo que deja estupefacto al entorno. La docente Maria Wiman insta a sus pares a despertar el empuje y el espíritu de lucha que los estudiantes tienen dentro, a «sacar a la Greta que llevan dentro».³ Con la participación activa del profesorado quizás podamos evitar el ausentismo sin justificación y así con la clase como base, permitir que los jóvenes pongan en práctica su capacidad de actuar para intentar que el mundo sea un poco mejor.

A nadie se le escapa que Greta está enfadada. Muy enfadada. Y esto es algo que pueden tener en cuenta los maestros. Preste cuidadosa atención al registro de emociones de los alumnos. Estoy seguro de que allí encontrará combustible para la nave espacial que los conducirá hacia la motivación por las tareas escolares que los llevará a la luna. Déjelos hacer campañas de concientización y formación pública en la sociedad precisamente sobre las cuestiones que más les molestan y que al mismo tiempo se pueden relacionar con los planes y las políticas de estudio. Una de esas cuestiones es, sin

3 Frase tomada de una serie de podcasts de Patricia Diaz en Suecia que se llama *På tal om lärande* (*Hablando del aprendizaje*, en español).

ninguna duda, el desarrollo sustentable, que se puede relacionar fácilmente con cualquier materia escolar, especialmente con Ciencias Naturales y Matemáticas.⁴ Con el tiempo los alumnos tomarán control del planeta que nosotros, los adultos, estamos destruyendo. Una antorcha de fuego perfecta para instar a la Greta durmiente que llevan dentro. Volveremos a tocar el tema del desarrollo sostenible en el Capítulo 9.

¿Sobre qué temas han hecho campañas los educandos? Bueno, sobre muchísimos problemas de actualidad. Niños soldados, desperdicio de energía, vertido de aceite usado en los desagües domésticos, contaminación, discriminación, enfermedad, ciberacoso, conducir en estado de ebriedad, enfermedades de transmisión sexual, matrimonios forzados de menores, desperdicio de alimentos y muchas cosas más. Seguro que todos los problemas mundiales son más que suficientes para darle oxígeno de aprendizaje a toda la matrícula de la escuela básica y bachillerato de Suecia. El activismo para los inscritos es una posibilidad de ser parte de algo que es importante «de verdad»,⁵ trabajar con toda la clase para lograr un objetivo significativo que es más grande que uno mismo y nuestro plan de desarrollo individual. Poder experimentarlo ya desde la etapa escolar.

Permitir que los alumnos hagan folletos

Ver tus propias palabras impresas da una sensación muy especial. Para mí, como investigador, es un momento culminante cada vez que tengo la versión final de un artículo listo para la corrección. Se trata del mismo texto en el que trabajo desde hace tiempo, pero la versión impresa en papel genera una sensación totalmente distinta.

Un docente que sabía aprovechar la fuerza de la motivación que trae la palabra impresa era Célestin Freinet. Ya en 1923 compró su primera imprenta y la instaló en la clase. Luego sus alumnos comenzaron a imprimir periódicos escolares, cartas, manuales académicos e informes de campo que utilizaban en las clases e incluso enviaban a otras escuelas de toda Francia y Argelia. Según Freinet, la palabra escrita cobra sentido cuando se utiliza para comunicarse

4 Ver Nelson (2021, p. 42).

5 Leer más sobre activismo educativo en Hodson (2014).

con otras personas fuera de las paredes de la escuela.⁶ Por eso la imprenta fue uno de los recursos técnicos más importantes y más apreciados en la escuela modelo de Freinet en Vence, Francia.

Freinet fue un verdadero nerd de la TI, mucho antes de que ni siquiera se pensara en la existencia de la primera computadora. Su pasión por la tecnología de la información era evidente. A lo largo de toda su vida experimentó con linografía, hectografía, tipografía, prensas de imprenta, transmisores de radio, grabadoras, cámaras de cine y proyectores. Freinet estaba convencido de que las escuelas no podían permitirse el lujo de descuidar las posibilidades que las diferentes herramientas tecnológicas podrían ofrecer a los docentes y a sus alumnos.⁷ Él mismo vendía imprentas a los institutos de toda Francia.⁸

En nuestros estudios pudimos ver muchos ejemplos de estudiantes que hacen impresiones de distinto tipo. Entre ellos podemos nombrar prospectos para campañas, folletos que explican diferentes fenómenos, carteles de enseñanza para los centros de salud y otros edificios públicos, tarjetas de Navidad para los presos en las cárceles, capítulos de libros para leer en voz alta a los más pequeños, y la preparación y presentación de antologías de venta en la Feria del Libro anual más grande de Suecia que se lleva a cabo en Gotemburgo. Los efectos que podemos observar en los escolares que imprimen material tienen una fuerza extraordinaria. Los jóvenes se sorprenden por la buena recepción que tienen sus creaciones, crece la autoestima y se unen más como clase.

«La Feria del Libro fue superdivertida y nosotros nos unimos más como clase y ahora somos más un grupo de verdad [...]. Uno se esfuerza más y da lo mejor que puede para mostrar que es capaz de hacerlo. [...]. Siento que yo..., es decir, siento que adquiriré mayor seguridad en mí mismo.»

Alumno

6 Freinet (2018, p. 44).

7 Ver Freinet (2018, pp. 105–108).

8 Según Kergel (2020, p. 59).

A menudo tengo la sensación de que estoy desarrollando la labor de Freinet, tanto en lo que se refiere a la filosofía educativa como a la tecnología de la información. Desde el 2013 experimento con una herramienta digital que construimos para ayudar a los maestros a evaluar las acciones de creación de valor de los alumnos mediante una reflexión escrita. Puede leer más sobre el tema en el Capítulo 8 dedicado a la evaluación. Me gustaría que fuéramos más los investigadores educativos que experimentaran con las herramientas de la TI con el mismo espíritu de Freinet. Pero la tecnología actual es más compleja de la que existía en la época de Freinet. Puede suponer una gran inversión económica construir un solo apoyo de TI digital para el docente. Por ejemplo, la empresa Mobile Stories tuvo que recibir cinco millones de coronas de fondos de Google para poder continuar con la construcción de su herramienta de publicación académica para los alumnos. Se trata de un dinero que los financiadores tradicionales de la investigación no facilitan, que las universidades no pueden pagar y que la iniciativa privada rara vez quiere financiar con sus ganancias.⁹

Aprovechar las oportunidades al vuelo

Una vez que la idea de creación de valor como mentalidad y cultura se haya instaurado en toda la matrícula escolar, es más fácil iniciar estas actividades de manera espontánea. Podría ser a partir de debates en la clase o en la sociedad. Por ejemplo, algo que dice un compañero podría causar interés, compromiso o disgusto a sus discípulos. Quizás algún suceso que salió en los medios sirve como germen para la creación de valor. Esas situaciones imprevistas y espontáneas requieren, no obstante, que tanto el profesor como los estudiantes tengan experiencia, si no podría ser difícil contar con buenas condiciones para empezar.

Muchos de los ejemplos que la maestra Maria Wiman da en su libro *Värdeskapande lärande* (*Manual de creación de valor*, en español) surgieron precisamente de esta manera. Por ejemplo, el intento de los jóvenes para que no sacaran del aire un programa de televisión, informar al público sobre el odio cibernético y hacer un periódico sobre los niños soldado fueron todas ideas espontáneas que surgieron en el momento. Una ventaja obvia de

⁹ Ver Lackéus y Sävétun (2021).

aprovechar las ideas de los colaboradores es que se cuenta desde el principio con su plena participación.

Aprovechar un centro temático o de ciencia

Existe una gran cantidad de conceptos «listos» que el profesorado podría aprovechar en las actividades de creación de valor con sus grupos. Sin ninguna duda pueden servir para arrancar un proyecto de creación de valor más profundo. Muchos conceptos están sólidos y ampliamente diseñados y probados, pero por lo general para aprovecharlos bien, el maestro y los estudiantes también tienen que dedicar mucho tiempo y compromiso.

Algunos conceptos con elementos más o menos de creación de valor comunes en Suecia son *Operation Day's Work* de Unicef, *FIRST® LEGO® League*, *Make Music Matter* (proyecto de la Universidad de Linné para docentes de música con el fin de trabajar con herramientas digitales y desarrollar la creatividad de los alumnos), *Unga Forskare* (ONG juvenil que reúne a diversas asociaciones con el objetivo de fomentar el interés de los jóvenes por la ciencia, la técnica, las matemáticas y el rol que tienen en la sociedad) y *Framtidsfrön* (ONG de fomento del desarrollo sostenible mediante el emprendimiento juvenil). En los países de habla hispana existe el concepto de «Aprender a Emprender» (*Junior Achievement*, en inglés) y de *Empresa Joven Europea*.

Un fenómeno muy similar en Suecia son los diecinueve museos de ciencia, o *science museum* como se denomina en inglés al fenómeno que hay en todo el país. Algunos ejemplos podrían ser el *Tekniska Museet* en Estocolmo, *Universeum* en Gotemburgo y *Navet* en Borås. Históricamente muchos de estos lugares tienen un fuerte enfoque en la experimentación pedagógica y en las habilidades de emprendimiento. Los museos o centros de ciencia suelen funcionar en el cruce que necesariamente existe entre la educación, la vida laboral y el sector sin ánimo de lucro. En el personal también subyace la cultura de probar maneras nuevas de enseñar ciencia, técnica y matemáticas. Las actividades a menudo se enfocan en ofrecerle a los alumnos el valor de la alegría con el objetivo de hacer crecer su interés por las tres ramas. Hasta ahora el enfoque de los museos de ciencia pocas veces radica en permitirles a los alumnos que creen algo de valor para los demás y, por lo tanto, podría ser una posibilidad de desarrollo futuro. Existen algunas excepciones, por ejemplo, en el museo de ciencia de Borlänge y Borås hay empresas que asignan a los escolares tareas específicas.

Cuando se trata de conceptos ya listos los profesores tienen que estar atentos a ciertos riesgos y escollos. Es verdad que les ahorra mucho tiempo pero, por lo general, les suelen dejar menos espacio a la clase para que pueda influenciar el proceso de trabajo. Además, es menos común encontrar desarrolladores de concepto que conozcan y realmente apliquen los principios básicos de la pedagogía de creación de valor. Como consecuencia, muchos de ellos (pero no todos) desperdician oportunidades obvias de creación de valor genuina para los demás por parte de los alumnos, erróneamente se enfocan demasiado en la creación de valor económico y pasan por alto la importancia de que los educandos reciban retroalimentación cara a cara de terceros fuera de la escuela.

Quisiera aprovechar para animar tanto a los agentes con un concepto global como a los museos de ciencia a incluir a los tres principios básicos de la pedagogía de creación de valor más en sus diferentes planificaciones: (1) la creación de valor de los estudiantes para los demás que conduce a una retroalimentación interpersonal genuina por parte de terceros ajenos a la escuela, (2) interacción con individuos reales del entorno y (3) combinar delicadamente aprendizaje y creación de valor para que los conceptos no se transformen en fenómenos aislados, sino que más bien se integren en la enseñanza regular en periodos de tiempo más prolongados. Esta es una oportunidad, a menudo desaprovechada, que podría ayudar a que la actividad tenga efectos más contundentes. Los docentes también podrían ayudar a los agentes con un concepto global para los museos o centros de ciencia con el fin de incorporar mejor la creación de valor y la enseñanza. Puede que estemos frente a una nueva etapa emocionante en la que más agentes conceptuales y centros de ciencia aprovechen los tres principios básicos en estrecha colaboración con los maestros; y de esta forma permitir que los colegiales respiren oxígeno de creación, de socialización y de creatividad durante la etapa escolar.

Conseguir una o más clases «amigas»

Volvamos ahora a Freinet. Las clases «amigas» son concretamente una idea antigua que es buena y ofrece buenas posibilidades de creación de valor para los demás. Los alumnos dan y reciben retroalimentación de sus textos. Pueden intercambiar ideas, imágenes y videos a distancia. Pero también es posible tener una clase «amiga» en el mismo instituto.

En el ejemplo de la escuela modelo de Freinet en Vence los alumnos tenían retroalimentación con otras diez clases a lo largo y ancho de Francia. Dos veces a la semana enviaban artículos del periódico del grupo a alguna de esas diez clases amigas. Si funcionó en los años treinta debería ser pan comido replicar el ejemplo en la sociedad digitalmente conectada de la actualidad. En nuestra investigación también nos encontramos con un ejemplo de intercambio entre grupos en una escuela en Sundsvall y una en Huddinge.¹⁰ En estos dos casos fueron los profesores quienes tomaron la iniciativa de hacer un intercambio temporal. Una interacción de este tipo puede durar desde varios días hasta incluso años.

Algunas herramientas para encontrar clases amigas podrían ser los recursos que hay en la red tales como ePals <epals.com>,¹¹ eTwinning <etwinning.net>¹² y Norden i Skolan <nordeniskolen.org>¹³ (intercambio solo dentro de los países nórdicos), donde se ponen en contacto millones de docentes de todo el mundo. No obstante, otra opción podría ser contactar a alguien al azar en otro colegio, buscar contactos en su red personal o a través de las redes sociales. El sitio web de Norden i Skolan ofrece diez consejos para el buen funcionamiento práctico de las clases amigas. Tiene que tratarse de algún ejercicio sencillo y con pocas actividades, es necesario construir relaciones fuertes entre académicos y alumnado respectivamente, hablar de las expectativas y documentar claramente las estructuras del proyecto por escrito.

Hacer un intercambio internacional

Vivimos en una era digital y global. Los jóvenes de hoy están a un clic de distancia de miles de millones de personas en todo el mundo para las que podrían crear valor. Eso conlleva nuevas oportunidades para que los docentes «traigan el mundo a la clase y lleven la clase al mundo sin necesidad de moverse de lugar» (Granath y Hahn 2021, p. 19). Mediante diversos proyectos de colaboración educadores y educandos pueden buscar financiación para colaborar e incluso encontrarse más allá de los límites de su propio país. En Europa se

¹⁰ Ver Lackéus y Sävetun (2016, pp. 43 y 51).

¹¹ Fecha de consulta: septiembre del 2022.

¹² Fecha de consulta: septiembre del 2022.

¹³ Fecha de consulta: septiembre del 2022.

consigue encontrar socios a través de, entre otros, los programas de intercambio Erasmus+ y eTwinning. ¿Pero cómo organizan la enseñanza los profesores?

«Los textos que escribieron fueron mucho mejores que los que acostumbran producir niños de octavo curso cuando yo soy la única persona que los va a leer y los jóvenes autores apreciaron mucho los comentarios de los niños del sexto curso.»

Docente

A través de un proyecto de eTwinning los alumnos de la escuela Gränbyskolan en Uppsala tuvieron un intercambio de año y medio con los estudiantes de una escuela en Alemania. Trabajaron juntos en torno a diferentes temas cada mes, hicieron presentaciones con pantallas grandes, compararon los sistemas educativos de cada país y se comunicaron y colaboraron mediante diferentes herramientas digitales y aplicaciones. Emelie Hahn, la maestra, en un libro sueco sobre cómo hacer que el mundo entre en la clase, resume de la siguiente manera los efectos (Granath y Hahn, 2021, p. 323):

Los alumnos adquirieron una mayor comprensión del mundo que los rodea y mejoró su competencia intercultural. Hicieron amigos en Alemania con los que estaban en contacto incluso en el tiempo libre, lo que fortaleció aún más sus capacidades lingüísticas. La enseñanza tuvo sentido, lo que produjo a su vez motivación y compromiso; los participantes querían aprender para poder comunicarse con sus nuevos amigos en Alemania, motivo que dio como fruto que los jóvenes alemanes vinieran de visita una semana.

Me estremezco cuando lo leo en el libro. Esta es la manera en la que todos los escolares deberían aprender una lengua nueva y también muchas otras cosas. ¿Cómo podemos siquiera creer que los muchachos van a aprender una lengua extranjera sin poder experimentar este tipo de intercambio de creación de valor mutuo y transfronterizo? La escuela del ejemplo de Emelie Hahn debería ser la norma, no la excepción. Yo mismo pude experimentarlo en carne propia cuando fui al bachillerato. ¿Quizá sea por eso que mi camino a la investigación fue inverso?

«La enseñanza de idiomas es auténtica cuando los alumnos pueden interactuar todo el tiempo con niños de la misma edad»



Entrevista con Emelie Hahn.

Docente de la escuela Gränbyskolan (de sexto a noveno curso), en Uppsala.

■ ¿Cómo incorpora la pedagogía de creación de valor?

Suelo decir que se trata de sacar la clase al mundo y traer el mundo a la clase. Hacemos ambas cosas a nivel local, nacional e incluso mundial. Con las nuevas herramientas digitales los destinatarios de todo el orbe nunca habían estado tan cerca. Hemos tenido exposiciones digitales, viajado por el mundo de manera virtual, efectuado y recibido visitas remotas a y de escuelas diversas. En la materia de lenguas extranjeras tengo muchos proyectos internacionales a través de eTwinning, una plataforma digital de colaboración para las escuelas de Europa. De esa forma las clases de idiomas son auténticas y en tiempo real.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

Puedo ver mayor interés por aprender en alumnos que muestran más motivación y compromiso. Hubo mejores resultados académicos y menos abandono. Los escolares están orgullosos de mostrar su trabajo al mundo exterior. La enseñanza de idiomas es auténtica cuando los alumnos pueden interactuar todo el tiempo con niños de la misma edad en el país donde se habla la lengua. Se ven motivados a desarrollar constantemente la lengua extranjera para poder comunicarse con sus amigos del proyecto. Algunos de ellos pasan de no querer mostrarse en las fotos o en la videoconferencia, a estar frente a una clase entera de niños alemanes y dar una presentación en ese idioma. Varios jóvenes a los que antes ni siquiera se les cruzaba por la cabeza la idea de ir a estudiar a Alemania, ahora aspiran a hacerlo. El aprendizaje de otras lenguas continúa incluso en el tiempo libre en el que los alumnos se ven por las redes sociales fuera de las horas de escuela.

■ ¿Qué consejos podría darle a los docentes que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

La pedagogía de creación de valor no debería de ser algo «extra», sino que se puede integrar de manera sistemática en la enseñanza. Lleve adelante lo que ya tenía programado hacer, pero de una manera diferente. Vale la pena dar el paso porque aporta mucho más valor añadido. Para los chicos, para usted mismo e incluso para sus colegas y para la escuela en general. Pírselo también atención a su grupo, permita que sean parte de la planificación desde el inicio.

Conseguir recursos para el proyecto

Una manera de acelerar el proyecto de creación de valor es hacer que los interesados salgan a buscar fuera del instituto diferentes tipos de patrocinadores, donaciones y contribuciones de recursos por parte de los adultos que laboran en los diferentes lugares de trabajo que pueden ser de relevancia para la iniciativa. A quienes emprenden les puede ir muy bien encontrar ayuda externa que financie diferentes acciones sociales. Por ejemplo, pídale apoyo a una imprenta cuando tenga que difundir alguna información en papel. Si tienen que preparar una comida de caridad, póngase en contacto con una empresa de víveres para recibir auxilio con los alimentos. Si van a hacer un programa de radio, pregúntele a alguna empresa de comunicación si podría financiar el tiempo de radio o, mejor aún, publicidad en tiempo aire para el viaje de fin de curso. Si los alumnos hicieron un periódico dedicado a promover la paz y quieren que se venda mejor, podrían pedirle a alguna empresa de dulces que haga una donación para que puedan enviar golosinas a los compradores. Eso fue lo que hicieron los alumnos de Maria Wiman en la escuela Edboskolan en Huddinge. Recibieron 135 kilos de caramelos por parte de diferentes empresas y así pudieron difundir el mensaje sobre los niños soldados y a la vez recaudar 16,589 coronas suecas para la Cruz Roja.¹⁴ Solo asegúrese de que los estudiantes estén preparados para hacer varias llamadas «de venta». Como dijimos antes: «diez intentos, un sí».

Tenga cuidado también de que el auspicio no viole los principios éticos. Las empresas que ayuden a la clase tienen que ser serias, no adeudar al fisco y poseer una actividad consistente con los valores de la escuela. La contraprestación debe ser razonable en relación con el riesgo del impacto y alcance. Las subvenciones pueden ser un complemento pero no un requisito necesario para la enseñanza. Recomiendo redactar un acuerdo por escrito que esté firmado por el director del instituto.

Lo más divertido de los patrocinios y las donaciones es que de repente se cuenta con recursos inesperados que aportan combustible al cohete que se traduce en el compromiso de los alumnos. Tampoco hay vuelta atrás una vez que se recibe la ayuda. ¡Es hora de llevar a cabo lo que se les prometió a los ayudantes! ¡Cuidado con lo que desea!

¹⁴ Ver más en Wiman (2019, pp. 36-40).

Organizar un evento

Quisiera terminar este capítulo con un verdadero clásico: los escolares que organizan algún tipo de evento. Podría tratarse de una fiesta, kermés o convivencia, una obra de teatro, concierto o incluso un festival, un mercadillo de chácharas, una competencia deportiva, una feria de ciencia, una inauguración, una jornada de experiencias o, por qué, no, un festival con animales. Cualquier cosa de la lista anterior o cualquier otra cosa que se les ocurra tiene que llevarse a cabo de manera abierta al público y cobrar por la entrada. En nuestros estudios hemos visto ejemplos de participantes que celebran el día del Nobel y, por supuesto, preparan la clásica «noche de visita de los padres».

Es importante que los adultos no intervengan y dejen hacer a los estudiantes aquello que pueden resolver por sí mismos sin ningún problema. En el momento de hacer un evento no se transforme en un docente o padre «monitor». Es algo que he visto demasiado a menudo dentro del deporte juvenil; quizás la «táctica» más grande de Suecia en la que los padres «comprometidos» se encargan con mayor regularidad de la que debería de muchísimas tareas que los niños y jóvenes pueden resolver solos sin ningún problema.

LOS ALUMNOS PRACTICAN UNA PROFESIÓN SIN SALIR DE LA ESCUELA

CUANDO LA PRÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA de creación de valor es más avanzada, los involucrados comienzan a hacer cosas que se asemejan más y más a lo que en la vida adulta llamamos «ejercer una carrera». Sin embargo, que los niños y jóvenes realicen actividades altruistas relacionadas con alguna profesión puede generar ciertos problemas. En muchos lugares del llamado Tercer Mundo los niños que generan valor para los demás son parte de un fenómeno terrible denominado «trabajo infantil»: a los pequeños esclavos de nueve años que son explotados en minas, talleres y fábricas se les está robando su niñez, su desarrollo psíquico, su salud y su educación; se trata de un *trabajo* —forzado— *sin escuela*. Gran parte de este mal también ocurre al interior del hogar y Unicef lo define como una labor no remunerada que llevan a cabo los niños cuando exceden las veintiún horas por semana.¹

En las partes acomodadas del mundo vemos lo contrario: la *escuela sin trabajo*. No cabe duda de que es un problema mucho menos grave aunque, no obstante, representa un desafío concreto para todos los estudiantes que no ven en determinado momento el caso de estudiar teoría profesional sin valor práctico intrínseco y, como consecuencia, se estancan en su desarrollo por la razón

¹ Visitar <<https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>>. Fecha de consulta: septiembre del 2022. Ver también el informe *Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward* (que se traduce como *Trabajo infantil: Estimaciones mundiales 2020, tendencias y el camino a seguir*), ILO y Unicef, Nueva York, 2021 en *International Labour Office y United Nations Children's Fund*.

opuesta. Por tanto, aunque parezca irónico, necesitamos hacer más de eso que en otros lugares se denomina «trabajo infantil». Es algo que en Suecia tendría el visto bueno de muchos porque vivimos en un país lo más alejado posible de este terrible fenómeno. Yo agradezco cuando mis hijos se dignan a ayudar en casa *veintiún minutos por semana*. Y es por lo anterior que debemos recordar también que no todas las formas de trabajo infantil son dañinas o inadecuadas. Lo que los investigadores llaman «trabajo infantil ligero» podría en realidad ser provechoso para el desarrollo del niño y prepararlo para la vida adulta, siempre y cuando esta ocupación no afecte el rendimiento académico ni dañe la salud del infante o su desarrollo psicológico.² Tenemos que velar por encontrar un equilibrio entre el propio aprendizaje y la creación de valor para los demás, tanto para los adultos como para los alumnos. Yo lo suelo llamar «equilibrio trabajo-aprendizaje», una especie de pariente del «equilibrio trabajo profesional-vida privada».³

Cuando cada semana la persona siente balance entre el propio aprendizaje y la creación de valor para los demás, suele encontrar más sentido y propósito en la vida. Experimenta mayor motivación, compromiso y diligencia. Esto se aplica tanto a los escolares como al profesorado. Como consecuencia, la sociedad logra un aprendizaje profundo, de mejor calidad, más eficaz y con soluciones más eficientes para los ciudadanos. Lo ilustramos en la Figura 5.1. El hecho es que, a diario, en la misma clase hay estudiantes y profesores que experimentan este desequilibrio cada uno por su lado. Los primeros se concentran mucho en aprender, pero por lo general les falta la parte de creación de valor para los demás. Los segundos se concentran mucho en crear valor para su clase, pero por lo general dejan fuera la parte del aprendizaje práctico en la vida diaria.

2 Ver Bhukuth (2008, p. 393).

3 Ver Lackéus (2021, pp. 47-65).

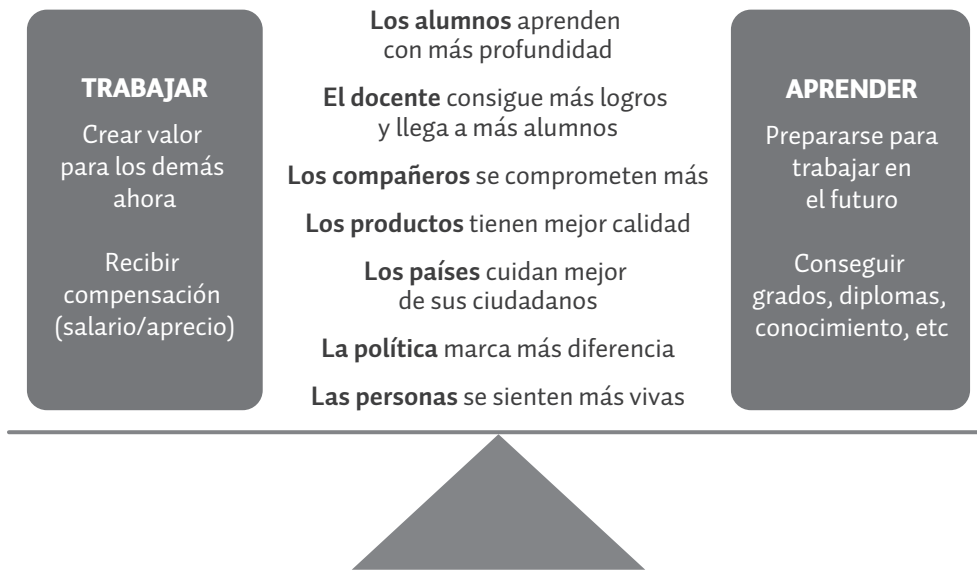


Figura 5.1. Equilibrio trabajo-aprendizaje en la vida diaria (ver también Lackéus, 2021).

En este capítulo vamos a tratar algunas profesiones que acostumbran mencionarse y aparecer cuando los alumnos trabajan con la pedagogía de creación de valor. Estas carreras son buenos ejemplos de lo que dentro del servicio de orientación de estudios y profesional se le llama «la orientación amplia», en la que se considera que el aprendizaje de una ocupación laboral recae en *la responsabilidad de toda la escuela*.⁴ Dentro del marco de la enseñanza regular en las aulas y, con la dirección del maestro, los educandos tienen la posibilidad de probar una profesión u oficio de manera sencilla y atractiva. El trabajo se relaciona tanto con el entorno del instituto como con los requisitos de conocimiento escolar de una o varias materias. Los alumnos agudizan su capacidad de elegir una salida profesional adecuada para ellos y, al mismo tiempo, se comprometen más en las tareas académicas aquí y ahora.

En los cursos de formación profesional del bachillerato sueco ya es común la integración del aprendizaje de una carrera fuera del colegio. Pero yo me refiero a otra cosa; es posible probar una profesión dentro de la clase y en las materias básicas y centrales como, por ejemplo, Lengua, Inglés, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

4 Ver más detalles en Lundahl et al. (2020, pp. 36-46).

Algunas son más fáciles de adaptar e integrar a los planes de estudio para probar en la práctica. Es posible también que no podamos todavía encontrar la manera exacta de adaptar otras ocupaciones a la enseñanza mediante la pedagogía de creación de valor. Aún no conocemos todo lo que quisiéramos saber sobre dicho fenómeno tan amplio e incluyente.

Los alumnos como docentes

Empecemos por la profesión más cercana a la escuela. En mi investigación pude ver muchos buenos ejemplos de jóvenes que toman el rol de los instructores por un rato en todo tipo de materias. Practican ser profesores de compañeros de cursos inferiores o también de otras clases que no sean la propia. Aquí no vamos a ir al extremo de abogar lo que plantea la pirámide de aprendizaje clásica respecto a que los alumnos retienen el 5 % de lo que escuchan, pero el 90 % de lo que tienen posibilidad de enseñarles a otros. Muchas personas simpatizan con el mensaje de la pirámide de aprendizaje, pero está constatado que es un mito clásico sin un apoyo empírico riguroso.⁵ En cambio, tenemos que constatar que los alumnos que toman la función de enseñantes suelen sentir más motivación para aprender a profundidad sobre la materia. Por otro lado, el desafío aquí es distinto al no ser educadores profesionales y debemos ser conscientes del efecto que esto pueda causar en los pequeños a los que se les pretende enseñar. Lo que en realidad sucede en el extremo opuesto de la pirámide: la manera en la que los estudiantes experimentan el aprendizaje cuando solo se limitan a estar sentados y escuchar. En este caso lo más recomendable sea quizás que los grupos sean pequeños y las lecciones cortas.

Tener un conocimiento verdaderamente profundo en alguna área bien específica es una buena base para practicar ser docente durante un rato. Es también la idea básica de tener catedráticos en la universidad que se dedican a la investigación. Pero ¿por qué esperar a ese momento? El investigador canadiense Kieran Egan sugirió que el primer día de clases de la escuela elemental cada integrante recibiera una materia en la cual profundizar semanalmente durante los doce años que dura la educación básica.⁶ Lo llama «aprendizaje

5 Ver Letrud y Hernes (2016). Para obtener más información busque «pirámide de aprendizaje» en Google.

6 Ver Egan (2010). Ver también el resumen de Stivaktakis (2017).

en profundidad» (*learning in depth*, en inglés). Algunas de las materias que Egan propone para que los jóvenes se sumerjan en ellas durante este lapso son: aire, luz, aeropuertos, hormigas, puentes, castillos, cuevas, ropa, colores, corales, desiertos y lagunas.⁷

Como soy un auténtico *friki* me gusta muchísimo la idea de Egan. También les agrada a miles de docentes y alumnos. Esta idea se llegó a aplicar en unos treinta países de todo el mundo. Los educandos tienen la posibilidad de sentirse muy felices por adquirir conocimiento sólido dentro de un área determinada, lo que completa la norma superficial de los planes de estudio que dicta que la matrícula debe saber principalmente un poco de todo.⁸ Los estudiantes necesitan tener tanto amplitud como profundidad en cualquier conocimiento, algo que se denomina «perfiles con habilidades “T”» ([—] para amplitud y [|] para profundidad).⁹

La idea del *aprendizaje en profundidad* de Egan podría ser una fuente provechosa para la creación de valor de los alumnos. Imagínese una escuela con quinientos inscritos donde cada uno es experto en un área específica en la que se ha dedicado a ahondar durante un periodo de entre uno y doce años. Sería una situación ideal para la implementación de la pedagogía de creación de valor. Cuando los alumnos de 7° A tengan que aprender sobre los corales podrían recibir la visita de Sara del 6° C que es experta en el tema tras seis años de estudio.

Tomando en cuenta las líneas anteriores, los colegios que no poseen quinientos expertos tienen la posibilidad de hacer que su matrícula profundice en estos conocimientos mencionados de manera complementaria. Después pueden realizar presentaciones más cortas para enseñarles a sus pares, preferentemente a diferentes clases y cursos.

Los alumnos como orientadores de estudios y profesiones

Los escolares suelen tener prácticas que consiguen combinarse fácilmente con la pedagogía de creación de valor. Por ejemplo, compartir sus experiencias sobre

7 Para una lista más extensa visitar <<http://ierg.ca/LID/how-we-can-help/topics/>>. Fecha de consulta: septiembre del 2022.

8 Stivaktakis (2017, p. 17) describe que los planes de estudio tienen «una milla de anchura y una pulgada de profundidad».

9 Leer más sobre las personas con habilidades T en Berger (2010).

alguna profesión con los demás alumnos y de esta manera adoptan el rol de orientadores vocacionales. En un colegio los participantes de un proyecto realizaron un estudio del lugar de trabajo y les tocó entregar un informe al respecto que después le presentaron al resto de la clase. Esto es lo que nos cuenta su profesor:

Durante el periodo de prácticas a los alumnos del noveno curso se les pidió un ejercicio; tenían que presentarles la experiencia y lo aprendido a sus compañeros del séptimo curso. Resultó que los últimos estaban muy interesados y motivados por exponer a los primeros. Anteriormente la tarea que tenían después de las prácticas era totalmente diferente y sin ningún valor agregado para nadie. Incluso esa semana parecía ser más una especie de pausa de la escuela sin propósito ni objetivo claro y definido.

Los estudios que realizan los integrantes durante estas prácticas también pueden beneficiar al lugar de trabajo en sí, al igual que a los orientadores de estudios y profesiones. Los estudiantes tienen que encontrar oportunidades para reformar el lugar de trabajo, ayudar al empleador a mejorar las entrevistas de incorporación de personal, afinar el desarrollo sustentable y desarrollar la Responsabilidad Social de la Empresa (RSE). Los alumnos también tuvieron que ayudar a los especialistas de su instituto a comprender mejor la opinión de los inscritos sobre el lugar de las prácticas y alguna carrera específica. Los jóvenes igualmente aprendieron más sobre la profesión mediante entrevistas a profesionales y después compartieron sus conclusiones con el resto de la clase.¹⁰

Los alumnos como periodistas

Algunos de los ejemplos más poderosos de la pedagogía de creación de valor que he podido observar es el caso de quienes hacen de periodistas. Crean valor por partida doble: para las personas que entrevistan, y que pueden influir con su relato, y para el lector de sus artículos y relatos. Algunos ejemplos son las historias de vida de los indigentes, biografías de personas mayores, entrevistas a ex criminales, presentación de inventores en el mundo marino, vivencias de jóvenes que padecieron o padecen trastornos alimen-

¹⁰ Ver Lackéus y Sävetun (2019, p. 50).

tarios y los ancianos durante la pandemia de COVID-19, así como muchos otros tópicos interesantes.

Primero los alumnos se encargan de buscar candidatos y entrevistar a diferentes personas con algo interesante por contar. Después escriben artículos de interés con estas historias personales. Comparten los textos por las redes sociales, los envían al periódico local, los colocan en espacios públicos, en gacetas escolares o libros para repartir, y también los difunden en las plataformas digitales como Mobile Stories, que es una herramienta especialmente adaptada para el periodismo estudiantil. Esa plataforma estableció incluso el Premio al Periodismo Joven.

De la misma manera en la que el periodismo actual incluye sonido, imágenes y videos, los alumnos también se encargan de tomar fotografías, filmar y grabar sonido que luego editan. Incluso se ven orillados a aprender a gestionar cuestiones de privacidad, derechos de autor, protección de fuentes y ética periodística y laboral.

Los alumnos como trabajadores y asistentes sociales

En mi tesis escribí sobre lo que denominé «trabajo educativo».¹¹ La idea era que los colegiales dedicaran tiempo y energía para crear valor para los demás y al mismo tiempo aprendieran, se motivaran y experimentaran una profunda sensación de sentido mediante el intercambio. Los adultos que se dedican a ayudar a otros como forma de vida reciben un salario por ese tiempo invertido, de lo contrario no podrían mantenerse a sí mismos. En el caso de los jóvenes, suele ser el padre o tutor el que se encarga del sustento, por eso pueden permitirse el lujo de beneficiar a un tercero sin necesidad de recibir una compensación económica, especialmente si el destinatario no puede pagarles. Se trata de un quinto tipo de trabajo —además del empleo remunerado— junto a la ocupación de quienes asisten ante una emergencia, las labores domésticas y el voluntariado. Si tenemos en cuenta que el sistema educativo dura veinte años, estamos hablando de una fuerza laboral bastante importante. Este tipo de ocupación que se lleva a cabo durante la etapa escolar ofrece la posibilidad de ayudar a los necesitados que se quedan fuera de la política de distribución o de las organizaciones benéficas y sin fines de lucro.

¹¹ Ver Lackéus (2016, p. 70).

Hay muchas listas con colectivos que la sociedad considera pueden llegar a ser personas necesitadas.¹² Niños, prostitutas, personas LGBTQI+, mujeres (jóvenes, ancianas, inmigrantes y víctimas de la violencia), personas con discapacidades y oprimidas. Hay un gran número de colectivos de ayuda a los más necesitados con quienes se podrían contactar para que los alumnos intenten crear valor para alguien en apuros.

Sin embargo, es importante que los colegiales que colaboran como voluntarios no se sientan explotados. En los estudios que realizamos sobre los programas de formación de aprendices pude observar que varios practicantes del bachillerato hacen más o menos el mismo trabajo que un empleado pagado, pero sin recibir ningún tipo de compensación.¹³ Según la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, todo menor de dieciocho años tiene derecho a ser protegido contra la explotación económica.

Hay varias maneras de evitar que los voluntarios se sientan explotados. La asistencia que ofrecen podría ser algo extra o en cada uno de los casos abarcar un periodo relativamente corto. Las primeras veces que hacemos algo es precisamente cuando más aprendemos. El apoyo podría consistir en ofrecer un detalle novedoso, es decir, no tiene que ser exactamente lo mismo que hacen los adultos asalariados. La ayuda podría tener que ver con el relacionarse, es decir, que los alumnos conozcan y construyan una relación personal con la persona a la que están ayudando. También es importante mostrar el vínculo que hay entre el plan de estudios, los objetivos de conocimiento educativo y el foco en aprender cosas nuevas. Después los estudiantes pueden recibir un salario por el beneficio que otorgan, especialmente si se trata de algunos de bachillerato donde gran parte de los becarios oficiales sí tienen un salario similar al de un empleo. Este tipo de apoyo fortalece el aprendizaje porque motiva más, el escolar se siente parte del lugar de trabajo y asume más responsabilidades.¹⁴

En nuestras investigaciones vimos ejemplos de educandos que ayudan a los sin techo, niños huérfanos, presos, inmigrantes recién llegados al país, excriminales, políticos que viven bajo amenazas, escuelas en zonas vulnerables y transexuales. También es común hacer colectas de dinero de beneficencia para

12 Ver, por ejemplo, <<https://jamstalldhetsmyndigheten.se/swedish-gender-equality-agency/>>

13 Ver más sobre el tema en Lackéus y Sävétun (2021).

14 Ver Lackéus y Sävétun (2021).

una institución, otra cosa que podría funcionar muy bien. Pero en ese caso se corre el riesgo de perder el aspecto de las relaciones, pues los alumnos rara vez pueden encontrarse con las personas que benefician con este tipo específico de esfuerzos pues tratan con una organización o colectivo y no con un par. Entonces quizás se pierda la fuente primordial del compromiso estudiantil: la retroalimentación de terceros cara a cara fuera de la escuela. Al mismo tiempo es una actividad que podría facilitar diferentes formas de interacción y retroalimentación incluso en beneficencias, por ejemplo, mediante conversaciones analógicas y digitales con organizaciones humanitarias o el destinatario de la ayuda. Lo mejor sería que los alumnos puedan dar la ayuda en el lugar, pero puede ser difícil de llevar a cabo en la práctica.

«Los proyectos más amplios son los más divertidos, pero también requieren una estructura enorme»



Entrevista con Maria Wiman.

Docente de la escuela Skapaskolan (curso de preescolar a noveno grado), en Huddinge.

■ ¿Cómo incorpora la pedagogía de creación de valor?

Como punto de partida siempre utilizo el contenido central del plan de estudios y después intento, por lo general junto a los chicos y chicas, encontrar un destinatario fuera del aula. Por ejemplo, cuando estudiamos los patrones de producción en el mundo, a los participantes se les ocurrió bastante rápido que más consumidores en Suecia deberían estar al tanto sobre las consecuencias de comprar jeans baratos. De inmediato nació la idea del proyecto de beneficencia *Jeans para África*. En otra oportunidad vimos una película sobre la situación de los mares del mundo. Uno de mis alumnos gritó: «¡Tenemos que salvar a los tiburones!». Y nos zambullimos en la campaña *Salvar a los tiburones*.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

¡Sobre todo veo muchachos motivados y llenos de energía! Vienen a la escuela a tope de vitalidad e ideas y se esfuerzan muchísimo por llevar el proyecto a buen puerto. También noto que tienen más iniciativa y valentía. La escuela tiene mayor sentido.

■ ¿Qué consejos podría darles a los docentes que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

Aplicar la pedagogía de creación de valor consiste en dar clases como siempre, pero dándole un giro a la educación para que el conocimiento otorgue valor para alguna persona que no sean los propios alumnos. ¡Así que encuentre un destinatario fuera del aula y listo! Láncese y vea qué pasa. Va a necesitar un poco de valentía, pero merece la pena hacerlo.

■ ¿Cómo le recomendaría a sus colegas gestionar proyectos de creación de valor grandes?

Los proyectos más amplios son los más divertidos, pero también requieren una estructura enorme. El plan tiende a dispararse por sí solo y arribar a lugares emocionantes. Tiene que tener bien en claro el propósito del proyecto. Qué va a evaluar y qué contenido central va a tocar. Mantenga el marco del objetivo, evalúe a lo largo del proceso y asegúrese de que las directrices de las clases sean claras.

Los alumnos como biólogos y ecólogos

El destinatario de la creación de valor no necesariamente tiene que ser una persona. Ya sabemos que los animales y la naturaleza también pueden retroalimentarnos. Con esta iniciativa las plantas florecen, se hacen más verdes, los mares y ríos más limpios, los animales regresan al hábitat que habían abandonado. Existen alrededor de diez mil especies en peligro de extinción, por ejemplo, distintos tipos de tortugas, elefantes, gorilas, tigres, marsopas, orcas, rinocerontes, crustáceos, musgos, líquenes, hongos e insectos. De esa manera los estudiantes pueden ayudar a cuidar la naturaleza de su zona: bosques, bahías, lagos, mares y arroyos.

«De manera espontánea y colectiva, los de quinto curso quisieron dar varias clases e invitar a otros grupos para hacer un trabajo de creación de valor en la materia de manualidades. El proyecto que tenían en mente fue el de construir casitas-nido para las aves.»

Docente

Nuestra investigación arrojó que hay educandos que ayudan a tiburones, erizos, vencejos y lagos de la zona. En la materia de manualidades muchos de ellos construyen casas de madera para pájaros. Hay alumnos que se encargan de cuidar un huerto de cultivo en la escuela o alguna parcela en las cercanías. El trabajo educativo al aire libre es una fuente inagotable de aprendizaje, sobre todo, porque los desafíos actuales de nuestra flora y fauna son mucho mayores de los que la política de conservación de la naturaleza y el voluntariado son capaces de gestionar.

Los maestros que quieren permitirles a los alumnos ser biólogos durante un rato pueden recibir inspiración de las ONG que trabajan para la conservación de la naturaleza. En Suecia existe, por ejemplo, una asociación de escuelas de la naturaleza, un club de actividades al aire libre, una asociación de biólogos de campo y una red nacional para el fomento del aprendizaje al aire libre. La Universidad de Linköping se dedica incluso a la investigación sobre la pedagogía al aire libre. Una tesis de 2012 sacó a la luz que los estudiantes recuerdan mejor y aprenden más cuando el entorno natural funciona como

aula de Matemáticas y Biología.¹⁵ La pedagogía al aire libre es de todas maneras más común en la etapa preescolar, el primer curso y los primeros años de la educación básica. Cuanto mayor es el pupilo, mayor el riesgo de trabajo sedentario.¹⁶ ¿Quizás la idea de creación de valor añadida a las de la pedagogía al aire libre podría sacar del aula más a menudo a esos muchachos? Porque adquieren conocimientos cuando pueden salir del salón y ser útiles ayudando fuera de esos muros. El aprendizaje es poderoso e involucra a todas las partes del ser humano.

Los alumnos como cocineros, dietistas y hosteleros

En muchas culturas agasajar con comida es una manera muy común de manifestar amistad, aprecio y afinidad; ciertamente un acto ultrasocial.¹⁷ La comida es una parte tan esencial de la vida que aporta muchas oportunidades de crear valor para los demás. Por ese motivo no es sorprendente que muchos ejemplos de creación de valor en la escuela giren en torno a ella. Vimos chicos que formulaban recetas para preparar en casa o bien que se las regalaban a un amigo. Algunos hacen galletas que venden con el fin de juntar dinero y realizar un viaje generacional, escriben libros de cocina con platillos de todo el mundo, preparan blogs y videoblogs sobre diversos manjares y también contactan a *influencers* especializados en alimentos. O se hacen exposiciones dirigidas a las personas fuera de la escuela para que reflexionen más en profundidad sobre el contenido de los alimentos que consumen.

Un instituto de Växjö inició una colaboración con una empresa de transporte local; los voluntarios imprimieron tarjetas con recetas sencillas para los camioneros y prepararon pequeñas porciones de muestra para los transportistas. El propósito era que los conductores aprendieran a cocinar platos saludables y de fácil transportación en la cabina. Yo trabajé en el ramo del transporte y sé lo difícil que es alimentarse correctamente cuando se viaja. Para mí fue divertido e inesperado que a los alumnos se les ocurriera esta solución.

¹⁵ Ver Fägerstam (2012, 2014).

¹⁶ Según Anders Szczepanski, en el artículo en sueco publicado en el periódico para docentes *Skolvärlden* (Wahlgren, 2012).

¹⁷ Ver Graeber (2001, pp. 44, 70).

En una escuela de Sundsvall se organizó una cena de tres platos en la asignatura de Economía Doméstica con el objetivo de recaudar dinero para un viaje. A cada estudiante le tocó vender tres cenas. En un colegio de Eskilstuna los escolares hicieron una sopa tradicional de Finlandia para los ancianos de habla finlandesa en el asilo de Tunagården. En un bachillerato de Lysekil se difundieron anuncios en la prensa local para invitar a una serie de charlas abiertas al público sobre el tema de la comida: el auditorio se llenó en todas las fechas.

Dentro del marco de la materia de Economía Doméstica, y siempre y cuando no se considere que los educandos tengan un negocio permanente, no existe ninguna regla que impida que de vez en cuando asuman el rol de hostelero para grupos reducidos o un poco más grandes. Imagínese las buenas relaciones que pueden crear entre la escuela y el resto de la sociedad. Quizás pueden invitar algún platillo a los adultos que vienen de visita a la escuela para hablar sobre su profesión.

Los alumnos como auxiliares de atención sanitaria en asilos de ancianos

Muchas escuelas les permiten a sus inscritos ir a visitar asilos de ancianos. La manera de organizar la actividad varía muchísimo. Por lo general, la idea es que un joven y un adulto se encuentren para intercambiar experiencias y conseguir nuevas perspectivas. A veces los muchachos también pueden ofrecerle a los ancianos diferentes experiencias artísticas o musicales con la materia de Educación Artística y Plástica como punto de partida. De igual manera, hay ejemplos en los que los primeros cocinan para los segundos. Por otra parte, la profesión de auxiliar de atención sanitaria conlleva muchas tareas que los escolares no pueden probar con visitas esporádicas: levantar demasiado peso o ayudar a los muy mayores a realizar su higiene íntima, pero por lo menos pueden contribuir con su empatía, compasión y esos instantes agradables que sirven para construir relaciones y que muchos auxiliares no tienen tiempo de dedicar debido al estrés del trabajo.¹⁸

¹⁸ Ver Beischer (2012).

«Parece que no existe un colaborador más natural y positivo que un asilo de ancianos. Es evidente cómo el encuentro entre nuestros alumnos y esa generación resulta brillante para todos los implicados.»

Director

Uno de los ejemplos que más me gustan es el de Varberg y se llama «surf de ancianos». Los estudiantes de muchas escuelas primarias del municipio les enseñan a utilizar sus *tablets* a los ancianos, quienes aprenden a navegar por la red, jugar, sacar fotos y hacer transacciones bancarias *online*. Los muchachos sienten la alegría de enseñar y ayudar a los abuelitos y, al mismo tiempo, fortalecen sus conocimientos en las materias de Lengua, Ciencias Sociales y Tecnología.

Los alumnos como especialistas en prevención y extinción de incendios

No tenemos muchos ejemplos de alumnos que hayan probado trabajar en esta profesión. Una excepción interesante fue cuando algunos de ellos hicieron un informe sobre incendios en torno a la seguridad de su propio hogar y actuaron como especialistas en prevención y extinción de incendios. Esto dice uno de los participantes sobre la experiencia:¹⁹

Fue bastante difícil. [Aprendí a] tener más cuidado en casa y saber qué cosas son inflamables y qué hacer para evitar el peligro. [Conocí sobre] química orgánica.

Los alumnos como trabajadores de limpieza

La limpieza y la estética es un valor atemporal tanto en espacios urbanos como rurales. Hay muchos ejemplos de creación de valor que relacionan de

¹⁹ Ver Lackéus y Sävetun (2016, p. 36).

diferentes maneras la limpieza y la gestión de residuos. En una escuela en las afueras de Kungsbacka se llevó a cabo una campaña de *Keep Nature Tidy* de la ONG *Keep Sweden Tidy Foundation*, como punto de partida para adaptarla a las necesidades del barrio con el lema «Mantén limpio Kullavik». A los alumnos les tocó reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿Para quién/es tiene que estar limpio?

En tres escuelas de Sundsvall los estudiantes hicieron una campaña solicitada por Mitthem, la cooperativa inmobiliaria de la región. Los jóvenes educaron a los propietarios sobre cómo reciclar los residuos de cocina para que el beneficio público evite costos adicionales innecesarios. En otra escuela de educación básica de Sundsvall los colegiales tuvieron que buscar soluciones para mejorar el diseño de los contenedores de basura. ¿Podría un contenedor de basura interactivo hacer quizás que más personas tiren los residuos en el bote de basura correcto? Después los chicos presentaron las ideas al personal de la oficina ambiental, acompañados muy de cerca por los periodistas de la radio local. Otros ejemplos más generales podrían ser el de los de jóvenes que limpian playas, bosques, calles y patios de escuela.

Los alumnos como arquitectos y urbanistas

Cada vez que se va a construir un edificio, parque, calle o instalación para la vivienda, en el trabajo o la interacción de las personas existe siempre la posibilidad de involucrar a los niños y jóvenes para que influyan en el proceso. Es parte de la tarea de los arquitectos y urbanistas y del código ético tener en cuenta las diferentes opiniones de los ciudadanos, incluyendo este segmento. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño incluye la perspectiva infantil en la planificación urbana y es también una piedra angular en los procesos democráticos.²⁰

Vi pocos ejemplos de pedagogía de creación de valor en que los estudiantes trabajan codo a codo con arquitectos y urbanistas. El ejemplo más claro es una colaboración llamada «arquitectos en la escuela».²¹ En este caso los alumnos formaron parte del proceso y opinaron sobre la creación de un barrio

20 Ver el ejemplo de implementación en la tesis de Nilsson Lövehed (2020).

21 La idea original fue de Ingrid Svetoft de la Universidad de Halmstad. Ver más sobre los arquitectos en la escuela en Lackéus y Sävetun (2016, pp. 47-50).

nuevo, un patio para una escuela preescolar, una nueva zona residencial, un espacio de recreación y un parque. Hicieron tableros donde pusieron ejemplos con imágenes y construyeron modelos a escala. También hicieron uso de la técnica de visualización para dibujar el prototipo de un edificio nuevo. Este trabajo llevó varios años y se relacionó con los objetivos de conocimiento en las materias de Matemáticas, Ciencias Sociales, Lengua y Tecnología.

Hay muchos ejemplos más de desarrollo urbano en la que se les ha solicitado la ayuda a niños y jóvenes. En el diseño del esquema nuevo para la ciudad de Estocolmo participaron integrantes de catorce escuelas.²² Sin embargo, no siempre se da el caso de que el proceso tenga características pedagógicas, un potencial desaprovechado que podría fortalecer el desarrollo del conocimiento y la motivación escolar.

Los alumnos prueban otras profesiones

Este capítulo da una visión general de las profesiones que aparecieron en nuestros estudios de investigación y muestra una recopilación de ejemplos. Yo creo que es tan solo el comienzo. Los alumnos pueden probar muchas profesiones más dentro del marco de la enseñanza regular y bajo la dirección de su propio docente. Busque algún catálogo de carreras y trate de encontrar ejemplos que podrían funcionar en el aula. Algunas con potencial podrían ser: bibliotecario (recomendar libros), administrador de propiedades (cuidar la casa de alguien), economista (hacer cálculos y cuentas), analista o investigador (escribir informes detallados), diseñador web (programar sitios bonitos), tester de software (probar el funcionamiento de aplicaciones), asistente de investigación (reunir datos), inspectores de seguridad e higiene en el trabajo (analizar el cumplimiento de las leyes), cuidador de animales (ayudar en una granja), instructor de actividades extraescolares (organizar actividades de tiempo libre), asistente personal (ayudar a diferentes personas) y agrimensor (medir la superficie de un terreno).

22 Ver Estocolmo (2017).

LA CAJA DE HERRAMIENTAS DEL DOCENTE QUE UTILIZA LA PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR

ES POSIBLE QUE YO SEA el pedagogo menos difuso de la «pedagogía difusa» que conozca jamás. Mi experiencia como «cerebritito» de la informática, programador e ingeniero me hicieron alérgico a todo lo impreciso. Durante mucho tiempo traté de encontrar el algoritmo pedagógico perfecto. Una tarea tan imposible como ingenua, por supuesto. No obstante, mi búsqueda tuvo como resultado una serie de diferentes herramientas prácticas que el docente puede utilizar para seleccionar recursos en medio de un surtido de frases bonitas, enfoques imprecisos y mucho *bla, bla, bla*. En este capítulo voy a describir algunas de esas herramientas. Se trata de recursos que sirven para simplificar algo que de otra forma suele ser bastante complicado: el aprendizaje basado en la acción y en el alumno.¹

«Me gusta el formulario, aunque el perfil no fue tan adecuado para mi tarea, justamente porque aclara en qué grado se pueden lograr los diferentes aspectos con las actividades planificadas.»

Docente

¹ Leer más sobre la simplificación con las herramientas en Lackéus, Lundqvist y Williams Middleton (2016).

Primero voy a presentar un «formulario de planificación pedagógica» que es muy apreciado por los docentes. Puedo hacer esta afirmación porque yo mismo se lo he dado a miles de profesores. También mostraré un «diagrama de araña» con todo y sus ocho patas para evaluar si la planificación que el maestro tenía en mente incluye ciertos aspectos importantes. Después hablaré de tres herramientas prácticas que se pueden utilizar en talleres de generación de ideas tanto con educadores como con educandos: el «mapa de oportunidades», el «lienzo» y el «elevator pitch». Hay que utilizarlas en grupos pequeños y en orden para conseguir así el primer borrador de una idea. Las raíces teóricas de esas tres herramientas provienen del emprendimiento pero, por favor, no lo diga en voz alta porque entonces algunas personas van a pensar que estamos hablando de hacer dinero.

¡Y después viene el *glamour*! Gracias a los estudios que llevamos a cabo en Chalmers pudimos elaborar el «modelo del diamante» que da pautas sobre lo que significa ser *emprendedor* (el término «rey sin corona de la pedagogía difusa»). Más adelante se desarrolla la «caja de herramientas del emprendedor», con recomendaciones y consejos de investigadores líderes y prácticas del área del emprendimiento. Quité todas las acepciones relacionadas con los negocios porque es importante que esos consejos sean eficaces en la escuela.

Al final del capítulo hago una breve introducción a una estrategia pedagógica que fortalece la disciplina científica entre los docentes que aplican la pedagogía de creación de valor como foco principal del desarrollo escolar y, también, comparto algunos pensamientos sobre diferentes tipos de apoyo de TI que podrían simplificar la rutina diaria del profesor que trabaja con ella. Al principio, una de esas formas de trabajo educativo se llamó «el aniquilador de lo difuso». Terminamos este apartado con las sabias palabras de Katarina Ellborg, formadora en el profesorado de la Universidad de Linné. Los educadores que acuden a los cursos de formación continua suelen responder de manera positiva cuando se les pide que hagan una planificación pedagógica.

Formulario de planificación pedagógica

El formulario de la Figura 6.1a y 6.1b es un ejercicio práctico muy apreciado por los docentes que empiezan a familiarizarse con las ideas de la pedagogía de creación de valor. Les ayuda a hacer una planificación detallada de las

actividades que generan valía para los alumnos. Cada una de las preguntas hace visible lo que podría significar para ellos hacer un ejercicio de creación de valor. También pone el centro de atención en preguntas claves tales como la participación de los alumnos en la planificación, los posibles destinatarios del valor creado, las estrategias de evaluación y su relación con los requisitos de conocimiento de los planes y programas de estudio. Es difícil rellenar los diferentes campos de este formato sin tener primero una actitud creativa frente a la idea de permitirles a los estudiantes aprender mediante la creación de valor para los demás. Por lo general, los educadores suelen necesitar alrededor de veinte minutos para completarlo.

Pedagogía de creación de valor - formulario de planificación para el docente

Nombre e institución: _____

Nombre del ejercicio: _____

Describir cómo los alumnos, mediante este ejercicio, van a intentar crear valor para alguna persona fuera del grupo/clase/escuela:

Describir el/los destinatario/os del valor fuera del grupo/clase/escuela de este ejercicio:

De responsabilidad única de los alumnos

Destinatario específico del valor, nombrar: _____

Describir cómo se involucrará a los alumnos en el diseño del ejercicio:

Describir las características del alumno idóneo para hacer este ejercicio: edad, materia, preferencias, conocimientos previos, etcétera:

Describir los conocimientos/habilidades que los alumnos pueden aplicar en la creación de valor para este ejercicio:

Describir los objetivos de aprendizaje previstos (los objetivos de los planes de estudio) para este ejercicio:

Describir cómo planifica el docente el apoyo a los alumnos en su aprendizaje (evaluación formativa, reflexión, etcétera):

Describir cómo se planifica la evaluación de los alumnos en este ejercicio:

Figura 6.1a. Formulario de planificación pedagógica de la pedagogía de creación de valor para la escuela y el preescolar. Este material así como las tablas e ilustraciones del libro lo puedes solicitar por correo a creacion.valor@fundacionazteca.org.

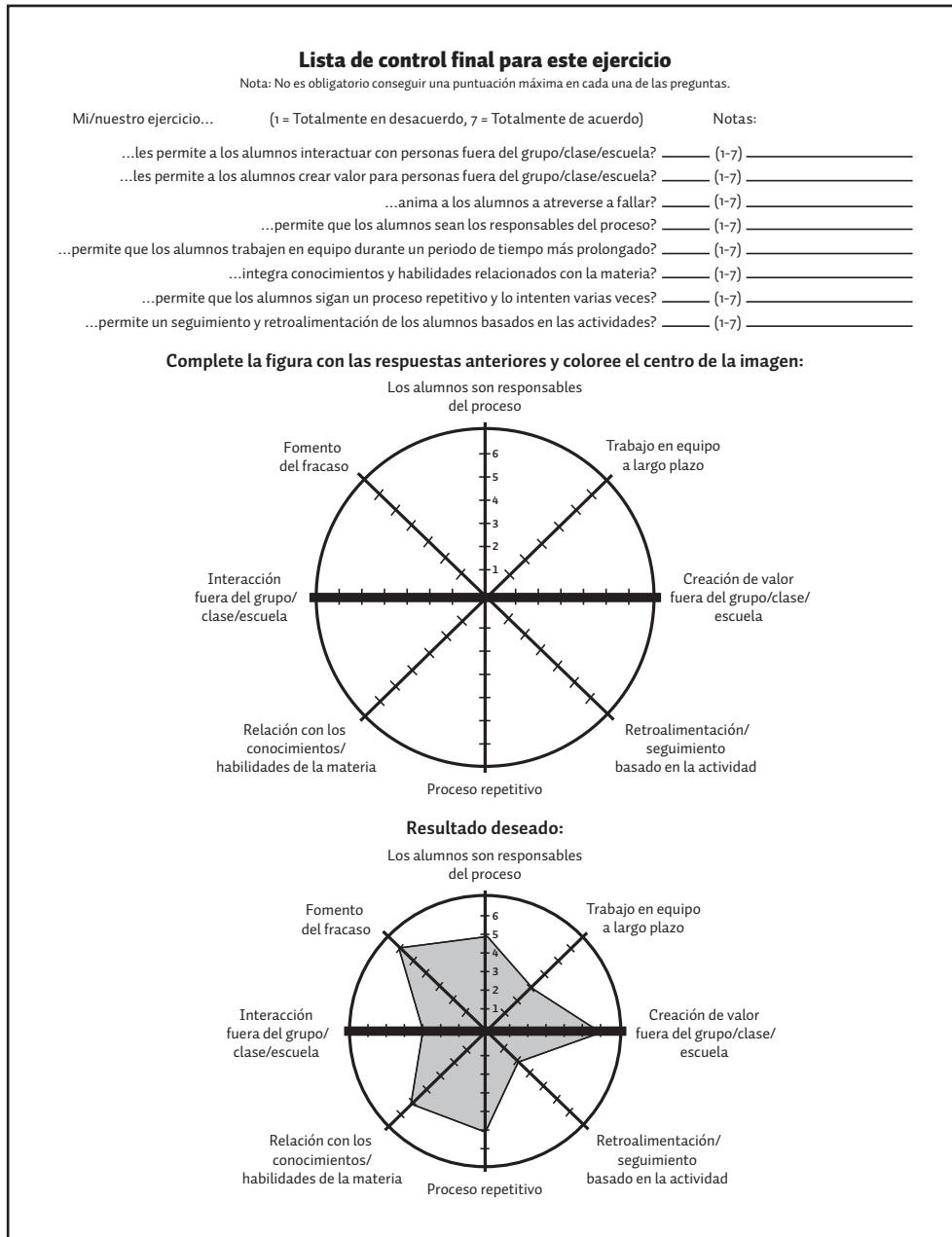


Figura 6.1b. Reverso del formato de planificación pedagógica. En el centro del diagrama de araña se forma una especie de evaluación visual de los ocho aspectos que se deben tener en cuenta en la planificación pedagógica que se describe en la página inversa.

El diagrama de araña

En la parte posterior de este documento hay un diagrama de araña que el maestro tiene que completar, basándose en las respuestas que ha dado a las ocho preguntas de control. Ver la Figura 6.1b. Cada parte del esquema sirve para hacer una especie de evaluación individual. En esta etapa es común que muchos académicos se den cuenta de que quizás deberían haber ideado la planificación pedagógica de manera diferente. Esta es la reflexión de dos de ellos al respecto:

Algunas valoraciones eran bajas, otras altas. De inmediato me puse a darle vueltas al gráfico para ver cómo podía mejorar ciertos detalles. ¡Me parece que es un modelo útil para usarlo en el futuro!

Una de las frustraciones que acostumbra producir el ejercicio es sentir que cuando ya estás preparado y satisfecho con el resultado de la planificación, te das cuenta, al responder las preguntas finales, de que hay deficiencias en varios puntos. La conclusión que saco de ello es que debemos reevaluar de manera personal gran parte de la práctica y del cambio de mentalidad de la educación tradicional, antes de que esos ejercicios puedan estar bien diseñados según el cuestionario.

¿Por qué tiene el diagrama esa estructura visual?² El par de extremidades (o patas) horizontales representan el «centro» y constituyen dos de los tres principios básicos de la pedagogía de creación de valor: intentar conseguir valía para los demás³ e interactuar con personas del entorno fuera de la escuela.⁴ Por ese motivo la línea horizontal entre ellas es más gruesa y queremos que se ensanche claramente cuando este formato se haya completado y coloreado del todo.

La parte superior e inferior tienen su origen en las bases del fenómeno del emprendimiento. Si es posible, el proceso se debería caracterizar porque el alumno sienta que este le pertenece emocionalmente⁵ y también por la

2 La base teórica del diagrama de la araña también se describe en Lackéus y Sävettun (2019, pp. 42-43).

3 Ver Bruyat y Julien (2001).

4 Ver Goss (2005) y Sarasvathy y Venkataraman (2011).

5 Ver Cope y Watts (2000) y Rae (2005).

repetición, es decir, que tenga la posibilidad de volver a probar varias veces para conseguir el objetivo.⁶

Las dos líneas diagonales del diagrama de araña están relacionadas con el tercer principio básico que consiste en entremezclar delicadamente la pedagogía de creación de valor con el aprendizaje. La investigación sobre este fenómeno basado en la acción nos puede servir de inspiración para ver cómo se logra esa delicada mezcla. El aprendizaje se hace realmente significativo cuando los alumnos atraviesan procesos emocionales que les suponen un desafío, incluso se podría tratar de fracasos.⁷ El conocimiento se favorece cuando ellos tienen la posibilidad de trabajar en estrecha colaboración —pedagogía cooperativa— en equipos muy unidos.⁸ Los jóvenes también necesitan recibir retroalimentación continua basada en las actividades y evaluación formativa con el objetivo de fortalecer el aprendizaje.⁹ Además, los conocimientos de la materia y las habilidades deberían estar relacionados.¹⁰

Yo creo que el diagrama de araña aporta precisión a la pedagogía. El docente que cubra en su enseñanza los ocho aspectos completos que contiene esta herramienta, puede sentir bastante seguridad de estar abordando el aprendizaje de emprendimiento, un conocimiento que, aunque es extremadamente eficaz, en otro sentido resulta muy elusivo. Sobre todo si la importante línea del medio es ancha. Aunque la comparación del diagrama con la figura de una araña sea irónica porque el llamado *pedicelo*¹¹ suele ser muy delgado. Un buen lema para este recurso podría ser algo así: *las líneas gruesas significan alumnos felices que aprenden muchísimo*. Al mismo tiempo, no todo lo que hace el docente se caracteriza por conseguir una clasificación alta en cada una de las patas de la araña del esquema. Es más realista combinar muchas actividades diferentes que tengan todas un pedicelo bastante ancho y que, una vez juntas, logran cubrir las necesidades de las ocho patas de la araña a lo largo del año lectivo.

6 Ver Mansoori (2018) y Mansoori y Lackéus (2019).

7 Ver Jarvis (2006) y Roberts (2012).

8 Ver Cuban (2007), Tynjälä (1999) y Fohlin et al. (2017).

9 Ver Black y Wiliam (1998) y Hodges, Eames y Coll (2014).

10 Ver Kirschner, Sweller y Clark (2006) y Rosenshine (2009).

11 El pedicelo es la parte central de la araña. El autor utiliza este término para referirse a la línea de en medio del diagrama de araña.

«El mundo no consiste solo en diecisiete materias aisladas. Es mediante la conjunción de todas cuando ocurren las cosas»



Entrevista con Josefin Nilsson.

Directora de la escuela Elin Wägnerskolan (de sexto a noveno curso), en Växjö.

■ ¿Cómo trabajan en su escuela con la pedagogía de creación de valor?

Nuestra escuela cumple ya el séptimo año en el que priorizamos el uso de la pedagogía de creación de valor. Como punto de partida utilizamos el diagrama de la araña para crear las condiciones necesarias donde podamos brindar una educación de creación de valor. Un factor importante es asignar en el horario del profesor «horas de clase de educación interdisciplinaria basada en proyectos», que llamamos trabajo HEI. Dos mañanas a la semana todos los educadores y educandos tienen HEI al mismo tiempo. Las rutinas, marcos, estructuras y colaboraciones son condiciones importantes para que toda la escuela pueda llevar adelante este tipo de educación. Esta tarea también es responsabilidad de los cinco docentes certificados que tenemos en el colegio para ofrecer orientación pedagógica.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

Vemos que los chicos adquieren mejores conocimientos en las materias de Ciencias Sociales y Naturales y, sobre todo, que tienen mayor capacidad para analizar, razonar, argumentar, comparar y colaborar. Todo eso se lo atribuimos a nuestra labor de HEI. Hay alumnos que pasaron al bachillerato y que se pusieron en contacto con nosotros para darnos las gracias por haberles planteado en la escuela primaria el desafío de realizar presentaciones y tener que ponerse en contacto con gente.

■ ¿Qué consejos podría darles a los docentes que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

Yo recomiendo dirigirse al director. Tener una visión, crear las condiciones para que los educadores puedan poner en práctica la pedagogía de creación de valor. No es algo sencillo ni sin dificultades, pero si se va a llevar a cabo *de verdad*, el director tiene que demostrar que está auténticamente interesado en sacarlo adelante mediante su apoyo y perseverancia. El mundo no consiste solo en diecisiete materias aisladas. Es mediante la conjunción de todas cuando ocurren cosas.

■ ¿Cómo se puede difundir la pedagogía de creación de valor en la administración pública y la política?

Incluimos nuestro trabajo de HEI en todos los documentos que le entregamos a la administración y a los políticos. No levantamos barreras, sino que mostramos de manera sistemática nuestra tarea y la relación entre lo que hacemos y los resultados que obtenemos. A través del *storytelling* ponemos en evidencia los desafíos a los que nos enfrentamos y los éxitos que conseguimos.

El mapa de oportunidades

La herramienta del mapa de oportunidades inicia el proceso de la creación de valor para los demás con la ventaja de partir de las fortalezas e intereses de los alumnos. Suele ser más divertido y exitoso crear valor para los demás cuando los estudiantes pueden tener como punto de partida algo que les atrae o que se les da bien.

Una manera de comenzar el proceso es pedirles que completen el mapa de oportunidades. Ver la Figura 6.2. No olvide imprimirlo. Utilice notas adhesivas pequeñas de 4 x 5 centímetros y pídale a los alumnos que hagan en silencio un inventario de sus fortalezas e intereses durante un lapso de cinco o diez minutos. Coloque cada una de las notas adhesivas en el mapa impreso o escriba directamente en él. La mayoría de las personas reúne bastantes notas al final del ejercicio. Varios chicos también pueden compartir el mismo mapa y tener notas de diferentes colores para diferenciarse. En ese caso sería mejor imprimirlo en una hoja de tamaño carta para tener suficiente espacio para escribir. Cuando los escolares utilizan un mismo mapa es más fácil ver la relación entre las fortalezas y los intereses de los distintos integrantes del grupo. El mapa de oportunidades tiene su origen en la *efectuación*, una teoría del emprendimiento desarrollada por la investigadora Saras Sarasvathy.¹²

¹² Ver más en Read et al. (2016).



Figura 6.2. Mapa de oportunidades. Herramienta para hacer un inventario de intereses y fortalezas. Versión revisada por Ben Salem Dynehäll y Lärk Ståhlberg (2014).

En «Intereses y pasiones» los educandos tienen que escribir entre tres y cinco cosas por las que sientan verdadera pasión. Podría tratarse de aficiones como el baloncesto o el baile, intereses relacionados con la escuela u otras tareas o preocupaciones esenciales como el medio ambiente, la justicia y la salud. En «Conocimientos y aptitudes» pueden escribir cosas que han aprendido en la escuela, en el trabajo, en alguna asociación de la que forman parte o mediante alguna otra experiencia. También podrían incluir un conocimiento o aptitud específica que sea parte del curso o de las materias con las que están trabajando en la actualidad. En «Recursos» podrían incluir activos físicos como teléfonos móviles, computadoras, coches, barcos o la bicicleta, o quizás algún salón de fiestas o instalación deportiva a los que tenga acceso el alumno. En «Contactos» tienen que indicar conocidos que podrían ser candidatos a, de alguna forma, participar en alguna iniciativa. Se trata de aquellas personas que podrían ayudar a los estudiantes en su intento por crear valor para los demás. En «Experiencias» pueden escribir lecciones que han aprendido en la escuela, el trabajo, el tiempo libre, a través del voluntariado o de alguna otra forma en el pasado.

El lienzo

Una vez que los jóvenes se hayan preparado en silencio, es momento de generar ideas útiles en conjunto. Este es un paso creativo en el que el grupo pasa de las notas adhesivas individuales que escribieron para el mapa de oportunidades a una idea en común y concreta de una tarea que genera valor para los demás. Puede utilizar notas adhesivas aquí también y colocarlas en una versión impresa del lienzo de la Figura 6.3. Para esta actividad, en caso de trabajar con muchos grupos en una misma aula, considere que por lo regular se genera mucho ruido creativo. Es posible que necesite establecer un tiempo límite para llevar a cabo la actividad y que los muchachos no se vayan por las ramas y logren decantarse por una idea concreta. En lo particular acostumbro darles a los grupos quince minutos para este ejercicio. En el mejor de los casos la idea que genere dicha clase estará arraigada en las diferentes fortalezas e intereses complementarios de varios o de todos los miembros del grupo. Así se establece una base sólida para continuar el proceso, lo que podría hacerlo emocional, personal y profundamente atractivo.

Las ideas para crear valor que se basan únicamente en las propias fortalezas e intereses, pueden ser arriesgadas pues se corre el peligro de dejar de lado los requisitos de conocimiento así como los objetivos de aprendizaje. Por esa razón es bueno que el preceptor explique claramente el marco de la actividad. Podría ser, por ejemplo, que cada una de las ideas de creación de valor para los demás contengan algo de historia, religión o alguna otra materia que se esté estudiando ahora mismo. Al final, combinar fortalezas e intereses con un área de conocimiento dado de antemano suele salir mejor de lo previsto. Podría incluso elevar el tipo de idea y el nivel de creatividad a otras alturas. Imagínese un «partido de fútbol temático» sobre el tema religión, un «baile con historia» o un «laboratorio de química» donde se haga pan.

Problema clave	Actividades claves	Oferta de valor	Posibilidad	Destinatario de valor
¿A qué problemas nos enfrentamos?	¿Qué/cómo lo hacemos?	¿Qué ofrecemos?	¿De qué manera les podemos ayudar?	¿A quiénes ayudamos?
Colaboradores y recursos			Canales	
¿Qué personas nos pueden ayudar a ayudar?			¿Cómo podemos llegar a las personas que ayudamos?	

Figura 6.3. Modelo de lienzo para generar una oferta de creación de valor. Versión revisada por Osterwalder y Pigneur (2010) y Ben Salem Dynehäll y Lärk Ståhlberg (2014). Este material así como las tablas e ilustraciones del libro lo puedes solicitar por correo a creacion.valor@fundacionazteca.org.

El *elevator pitch*

La tercera herramienta es el eslabón final en la elaboración de la idea y consiste en preparar un discurso muy breve para presentar la oferta de creación de valor que se generó con ayuda del lienzo. Esa presentación concisa sobre la oferta de valor para el destinatario se llama *elevator pitch*. Uno de sus objetivos es convencer a la audiencia de la infalibilidad de la oferta para conseguir una reacción positiva de colaboración o incluso una venta. Otro objetivo es poner a prueba la idea. Si la reacción que reciben de la mayoría es poco entusiasta, el grupo debería replantearse la oferta de creación de valor. Al principio, suele ser más la regla que la excepción tener que aplicar cambios y añadir cosas. Incluso es posible que el grupo tenga que volver a comenzar desde el principio.

Pídales a los alumnos que utilicen el modelo de *elevator pitch* de la Figura 6.4 que encontrará a continuación y escríbalo en un papel. Un buen *elevator pitch* tiene que ser oral, conciso, divertido, atractivo y, a ser posible, durar menos de un minuto. La atención de la gente es escasa, así que una buena oferta hay que presentarla de manera efectiva y eficiente en cuanto al tiempo se refiere. Cada uno de los grupos pueden hacer la presentación de su idea frente a la clase entera, si se animan y se conocen bien. Los equipos deben tener un representante que se encargará de dar el discurso. Recomiendo que antes de hacer la presentación del *elevator pitch*, quien exponga comience por describir al destinatario objetivo para que la audiencia entienda a quién va dirigido el discurso.

Observé que los tres pasos, el mapa de oportunidades, el lienzo y el *elevator pitch*, cobran más ímpetu y emoción si desde el comienzo todos los participantes saben que el grupo tendrá que presentar después la idea frente a la clase. El ejercicio se hace *más real* y el nerviosismo conlleva a que el proceso sea más emocionante, incluso que genere un poco más de temor. Además, trabajar bajo presión produce concentración. Acostumbro dedicar media hora en total para los tres pasos, lo que incluye las presentaciones de un minuto de cada grupo. Cuando el expositor se pasa del minuto suelo hacer discretamente un círculo alrededor de un triángulo. Por lo general la clase se ríe y la persona que está haciendo la presentación se pone un poco nerviosa.

También recomiendo utilizar el esquema del *elevator pitch* en cualquier otra oportunidad en la que se tenga que presentar una oferta de creación de valor al destinatario. De igual manera se puede aprovechar como herramienta cotidiana. Después de un tiempo se aprende la estructura de memoria y no será necesario ponerla por escrito. Ocurre lo mismo con la mayoría de las herramientas para el emprendimiento; son una especie de ayuda de principiante que deja de ser necesaria cuando se aprende a crear valor. De la misma forma en la que un conductor con experiencia ya no necesita volver a estudiar lo que tuvo que aprender cuando sacó el permiso de conducir.

<p>1. Introducción (~10 seg.) Atraer. Captar el interés con preguntas retóricas, metáforas, ejemplos, humor, etcétera.</p>
<p>2. Problema/necesidad (~10 seg.) Desafíos. Consecuencias de los problemas y las necesidades de la situación actual.</p>
<p>3. Solución (~10 seg.) Oferta corta y concisa y descripción de cómo se llevará a la práctica.</p>
<p>4. Beneficio (~10 seg.) Ventajas de la oferta. Valor que se crea. Beneficio para el destinatario.</p>
<p>5. Comparación (~10 seg.) Comparado con otras alternativas para solucionar el problema o satisfacer la necesidad.</p>
<p>6. Conclusión (~10 seg.) Cierre claro. ¿Qué queremos que pase ahora? Llamada a la acción.</p>

Figura 6.4. Modelo de *elevator pitch* de un minuto de duración. Versión revisada por Ben Salem Dynehäll y Lärk Ståhlberg (2014). Este material así como las tablas e ilustraciones del libro lo puedes solicitar por correo a creacion.valor@fundacionazteca.org.

El modelo del diamante

Ahora vamos a detenernos un poco más acerca de lo que significa ser emprendedor porque creo que tener claridad y conocimiento sobre el tema es una herramienta útil para crear valor.

Escribo este capítulo exactamente doce años después del día en que comencé a indagar sobre cómo se consigue que las personas tengan un espíritu emprendedor. En mi rol de investigador sobre educación de emprendimiento ese lapso estuvo marcado por cuatro fases diferentes de tres años cada una: cambio, auge, caída y resurgimiento. En octubre de 2009 entré a formar parte, por iniciativa propia, de un mundo totalmente nuevo que no le interesaba a ninguna persona. El emprendimiento y la educación parecían ser dos fenómenos totalmente opuestos sin relación entre sí. La tierra de nadie entre esos dos territorios era una especie de intercambio que no le generaba interés a nadie. Otros investigadores que se dedicaban a estudiar el tema del emprendimiento me dijeron que me olvidara de ese territorio triste en el que nadie podía publicar sus artículos. Cuando mi investigadora favorita Paula Kyrö estaba a punto de presentar un artículo en una conferencia en Estados Unidos casi todos abandonaron la sala. Excepto yo, que me quedé y disfruté de la charla.

En los tres años siguientes todo cambió inesperadamente para mí. Fue por causalidad que me encontré justo en medio de la promoción del aprendizaje empresarial en la escuela sueca. El bombo publicitario llegó al culmen alrededor de 2014, tres años después del lanzamiento de los nuevos planes de estudio (Lgr11 en Suecia) que destacaban el espíritu emprendedor en la formación académica. Todos en el instituto se preguntaban cómo podría llevarse a cabo el aprendizaje empresarial. Muchas personas quisieron dar una explicación ingeniosa a las preguntas didácticas del qué, cómo y por qué. Tanto investigadores en pedagogía como consultores. En medio de este auge comencé varios estudios para intentar conseguir respuestas coherentes. Cuando ya hacia finales de 2016 habíamos reunido todos los datos se produjo la caída. Luego de cinco años de «pedagogía difusa» los docentes se habían cansado de tanta charla sobre enfoques y otras muchas imprecisiones. Las fuerzas conservadoras habían conseguido también conducir con éxito a la escuela sueca en una dirección cada vez más autoritaria. A medida que comenzábamos a observar con claridad lo que de verdad funcionaba en esa área el número de personas interesadas en el tema, antes elevado, se redujo casi a cero. Me di cuenta de que mi área de investigación había cambiado nuevamente. Las únicas ocasiones en que un tercero mostraba interés genuino en la materia era cuando la radio o la prensa se preguntaba por qué el emprendimiento había desaparecido de la escuela de repente.¹³

¹³ Ver, por ejemplo, el reportaje en Utbildningsradion (empresa pública de radio y

Mi frustración como investigador llegó a su punto máximo alrededor del 2018. Teníamos en nuestras manos algo que funcionaba particularmente bien. Podíamos verlo en los datos de investigación recogidos, pero ya no le interesaba a nadie en el campus escolar. Al final pensé *¿Para qué pelearme con los molinos de viento de la escuela?* y me llevé conmigo a mi constante escudero de armas en asuntos escolares, Carin Sävétun, para comenzar a investigar cada vez más sobre otros temas.

Aunque si resumo mis primeros doce años de investigador me doy cuenta de que durante los últimos tres nos ocupamos realmente de desarrollar una alternativa clara y concreta a todos los malentendidos frustrantes y perspectivas estrechas sobre lo que significa tener espíritu emprendedor que hasta ese momento habían perturbado ese área. Porque es así de todas maneras:

- No, no se trata de abrir una empresa o de ganar un montón de dinero; eso podría ser un efecto secundario y relativamente poco interesante que sucede a veces.
- No, pedirle al docente y a los alumnos «que vean las oportunidades» o que tengan «un enfoque con espíritu empresarial» no funciona porque es algo que los maestros ignoran por considerar impreciso.
- No, no ayudamos demasiado al educador cuando le damos listas largas con las habilidades típicas de un emprendedor, a no ser que se trate de lo que tendrán que escribir por objetivos de aprendizaje en su planificación pedagógica.¹⁴
- No, hacer que los alumnos se sienten para ser «creativos» y construir un cohete espacial de papel no tiene casi ningún efecto.¹⁵

Pero en lugar de compadecerme por mi sacrificio (cosa que he hecho de vez en cuando), un día de la primavera de 2018 me senté con mis compañeros de investigación en Chalmers, Karen y Mats, e ideamos un modelo de lo que considerábamos que se trataba ser un verdadero emprendedor. Las emociones negativas nos ayudaron a concentrarnos en nuestro trabajo y finalmente

televisión sueca dedicada a programas de servicio educacional) (2019) en la introducción preguntan: «¿Qué pasó con este emprendimiento? ¿Quién habla hoy de emprendimiento en la escuela?».

¹⁴ Ver Bacigalupo et al. (2016).

¹⁵ Ver Lackéus y Sävétun (2019).

conseguimos dibujar un modelo en forma de diamante que más tarde fue publicado por la comisión de la UE (ver Lackéus et al. 2020). Si me preguntaran hoy qué significa tener *espíritu emprendedor* respondería mostrando ese modelo. Ver la Figura 6.5. El modelo puede ser una herramienta útil dentro de la pedagogía de creación de valor.

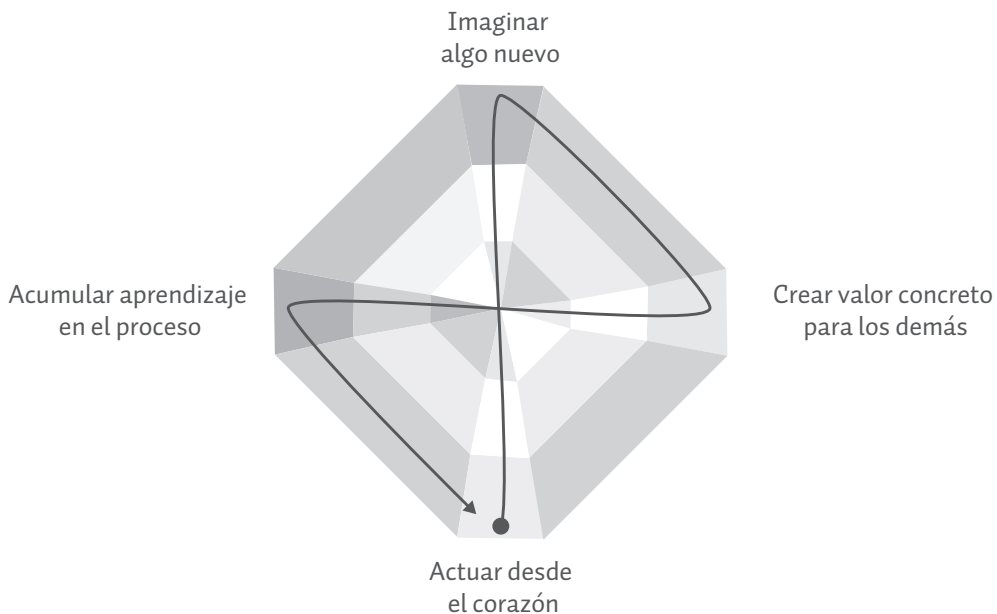


Figura 6.5. Modelo del diamante que describe el espíritu emprendedor.

Ser emprendedor significa mantener continuamente en equilibrio las cuatro puntas del diamante en un proceso no lineal del mismo número de pasos que se repite constantemente.

Primer paso. Se inicia en la parte inferior del diamante mediante una acción que parte desde el corazón. ¿Qué le causa frustración? ¿A qué quiere dedicar tiempo un día de estrés? ¿Qué ideas nuevas se atrevería a defender? ¿Qué riesgos estaría dispuesto a correr? Porque si no es algo que verdaderamente le interese a usted, ¿por qué tendría que ser de interés para los demás?

Segundo paso. Intente imaginar algo nuevo. No se trata de un trabajo de invención individual, sino que requiere de un diálogo constante. Con el grupo, con el destinatario objetivo del valor, con expertos, amigos, vecinos y, sí... prácticamente con todo el mundo. ¿Qué es posible? ¿Qué se necesitaría? ¿Qué podría

probarse? ¿Qué le gustaría? ¿Qué se necesitaría para? La idea interesante de algo nuevo no es el punto de partida del proceso, como muchos creen, sino que es el resultado de una gran cantidad de conversaciones fortuitas con diferentes personas a lo largo del tiempo.

Tercer paso: Parte del intento concreto por ayudar a alguna persona de una manera nueva, a pequeña escala y de manera relacional. Requiere de empatía, sensibilidad, humildad y la capacidad de priorizar la necesidad del otro. No obstante, también son indispensables una planificación cuidadosa, recursos y quizás contar con un prototipo, lo que podría ser un folleto sencillo. Algunos integrantes del salón también tienen que «vender» la idea a terceros y ponerse en contacto con esas personas que no se esperaban la ayuda. Precisamente en esta fase es útil tener un *elevator pitch*. A menudo la respuesta de las personas suele ser «No, gracias», lo cual resulta totalmente normal.

Cuarto paso: Procura acumular lecciones tras cada intento. Tienen que producirse tres tipos de conocimientos basados en pensamientos, actos y sentimientos. El aprendizaje que radica en el pensamiento tiene que ver con buscar información, hacer llamadas telefónicas, hablar con la gente, apuntar reflexiones sobre los planes y analizar la situación actual. El aprendizaje que se sustenta en la acción suele producirse fuera de la clase o la escuela: encuentros, exhibiciones, experimentos o establecer relaciones. El aprendizaje basado en las emociones puede producirse en cualquier lugar y trata de ese instante clave en el que se hace una presentación frente a un público, hay que tomar una decisión o se llega a una reflexión profunda en medio de una noche de insomnio. Sí, dicho en pocas palabras, son esos momentos de éxito y también de fracaso. El aprendizaje afecta al proceso, a la oferta de creación de valor y al yo. Las emociones fortalecen nuestra capacidad de gestionar la inseguridad, lidiar con la adversidad, ser perseverantes, construir relaciones y tener un mejor conocimiento de uno mismo.

Una vez llegado al cuarto paso se reinicia el proceso y se repite una y otra vez. En el informe que le enviamos a la comisión de la UE¹⁶ describimos en detalle la manera en la que los empleados emprendedores en cualquier tipo de organización pueden utilizar el modelo del diamante. Quizás algún día exista

¹⁶ Ver Lackéus et al. (2020).

una versión de ese informe destinada a docentes y alumnos en las escuelas. No obstante, todavía no descifro la manera en que el maestro podría utilizar el modelo del diamante en su trabajo diario con sus aprendices. Aunque yo mismo lo utilizo en todo lo que hago. Por ejemplo, escribí este libro partiendo de los cuatro pasos expuestos en el modelo del diamante:

Actuar desde el corazón. Me puse a redactar el libro como resultado de la frustración que sentía por la cantidad de estudiantes que nunca tienen la posibilidad de experimentar de manera profunda que la educación que reciben en la escuela tiene sentido, incluidos mis propios hijos.

Imaginar algo nuevo. Todo lo que posiblemente sea nuevo en este tomo es resultado de doce años de diálogo con miles de personas dentro y fuera de la escuela.

Crear valor para los demás. El presente texto representa mi intento por generar un poco de valor concreto para el lector.

Acumular aprendizaje. Con el tiempo, podré saber más si el experimento fue exitoso, y en ese caso en qué medida lo fue, a través de un cierto número de momentos emotivos en los que quizás hasta nos encontremos cara a cara y usted me cuente sobre la experiencia que tuvo tras leer el libro.

«Haga posible que los chicos construyan relaciones y se comuniquen bien con los terceros fuera de la escuela»



Entrevista con Linus Falkstål.

Docente de la escuela Fagerslättskolan (de preescolar a sexto curso), en Nybro.

■ ¿Cómo incorpora la pedagogía de creación de valor en su trabajo?

En Matemáticas hice que los alumnos diseñaran una casita de juegos para niños de tercero. En cada grupo había estudiantes de cuarto y sexto curso. Los escolares tuvieron que hacer los cálculos geométricos del tamaño de la superficie y estimar los costos de materiales. En Lengua escribieron textos argumentativos sobre los temas que se discutían en el consejo de estudiantes. Después enviamos los textos al director del colegio lo mismo que al director municipal de educación.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

Hubo mucho interés por los ejercicios de Geometría, lo que hizo que me entregaran trabajos con los que pude evaluar las cuatro habilidades principales. Muchos educandos se dieron cuenta de que comprendían mejor la geometría y su utilización en un contexto mayor. Además se sintieron muy motivados al escribir los textos argumentativos para el director. Ellos adquirieron un conocimiento más profundo sobre el formato del texto en sí y también sobre los efectos que puede tener un texto bien redactado. Al final, el director de escuela del municipio decidió asignar dinero extra para que pudiéramos tener nuevas cortinas de baño en los vestidores del gimnasio. Por otro lado, el director de nuestro instituto recibió cierta crítica por haberle permitido a los alumnos expresar sus opiniones.

■ ¿Qué consejos podría darles a los docentes que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

Recomiendo comenzar por alguna tarea sencilla y no un proyecto complicado en el que los jóvenes no tengan los conocimientos básicos necesarios. Haga posible que los chicos construyan relaciones y se comuniquen bien con las personas ajenas a la escuela. De lo contrario podrían perder la motivación y la voluntad en el proceso.

■ ¿Qué desafíos tuvo?

Se habla mucho de aprender de los errores. Pero muchos estudiantes pasan gran parte del día fracasando. Por eso asegúrese de que al final el alumno supere los desafíos y consiga el éxito.

La caja de herramientas del emprendedor

El trabajo diario de las personas emprendedoras es un vaivén entre el propio aprendizaje y la creación de valor para los demás. Es un ir y venir entre la punta izquierda y derecha del modelo del diamante. Hay muchas propuestas que explican cómo se cree que funciona ese movimiento de vaivén. Mi colega Yashar Mansoori que realiza investigación en Chalmers sobre el tema, lo denomina «métodos de emprendimiento».¹⁷

A mí, personalmente, esos métodos y sus recomendaciones me parecen fascinantes y los acostumbro generalizar con el término «caja de herramientas del emprendedor». Cada método es un minimicrocosmos en sí, con algunos profetas que por lo general son estadounidenses y muchos seguidores a nivel mundial. Rara vez se cuestionan esos modelos, lo que constituye un problema en sí mismo. No obstante, ofrecen muchos consejos interesantes y sensatos: puesta en marcha (*lean startup*), desarrollo de clientes (*customer development*), pensamiento de diseño (*design thinking*), indagación apreciativa (*appreciative inquiry*) y efectución, todos utilizados por cientos de miles de personas en todo el mundo, quizás incluso más. Busque estos términos y encontrará una infinidad de información al respecto.

Pero yo no tenía un libro demasiado gordo en mente. Así que no voy a desarrollar cada uno de los respectivos métodos. Si quiere leer más puede descargar un texto científico que escribí para la OCDE hace algunos años donde hice una descripción concisa sobre la relevancia de cada uno de ellos en la educación (ver Lackéus 2015, pp. 29-32). Encontrará también estanterías enteras con lo que muchos otros autores han escrito sobre esos métodos. Algunos pocos artículos científicos han sido también objeto de un examen crítico.¹⁸

Lo que resulta de mayor interés en este caso son las recomendaciones prácticas de los métodos y su aplicación en la escuela. La Figura 6.6 resume lo que se espera de los alumnos según la clasificación de las ocho dimensiones del diagrama de araña.

Todavía no sé exactamente cuándo o cómo la caja de herramientas del emprendedor podría ser útil en la escuela. Es algo que debería investigarse más en detalle. No obstante, lo que sí es obvio es que hay que quitar todas las palabras de negocios de los textos originales de los métodos. Lo que hacen es

17 Ver Mansoori (2018) y Mansoori y Lackéus (2019).

18 Para un resumen de ellos, ver York y York (2019).

impedir que docentes y alumnos utilicen los métodos en las escuelas. Ahora bien, el emprendimiento es un área que está caracterizada por los negocios y el dinero, así que es de esperar que se siga utilizando ese estilo de terminología. Pero cada vez hay más personas que se dan cuenta de que esas metodologías son útiles mucho más allá del mundo empresarial.¹⁹ Es posible que las recomendaciones de la Figura 6.6 capten algo profundo y básico de cómo los seres humanos durante millones de años han creado, socializado e inventado hasta posicionarse en un pedestal en la competencia evolutiva infinita entre la vida y la muerte en busca de los recursos, la existencia y la supervivencia de las especies.

¹⁹ Ver, por ejemplo, Sarasvathy y Venkataraman (2011).

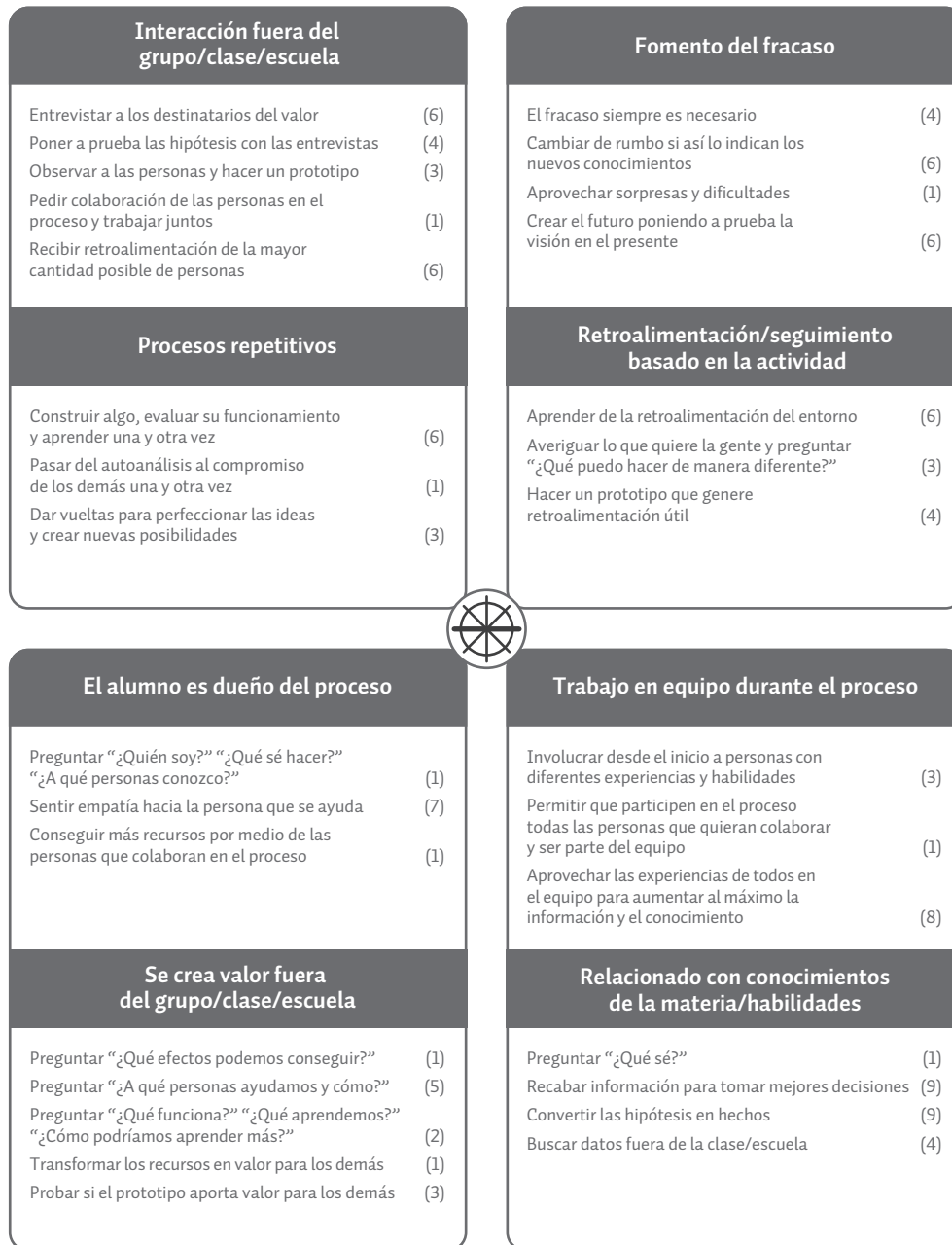


Figura 6.6. Recomendaciones de la caja de herramientas del empresario revisadas y adaptadas para los alumnos de escuela. Los métodos recomendados pertenecen a: 1 Efectuación, 2 Indagación apreciativa, 3 Pensamiento de diseño, 4 Desarrollo de clientes, 5 Lienzo de modelo de negocio (*Business Model Canvas*), 6 *Lean Startup*, 7 Bricolaje, 8 Emprendimiento prescriptivo (*Prescriptive Entrepreneurship*), 9 Planificación basada en el descubrimiento.

La ciencia de la creación de valor

Es difícil que las nuevas ideas pedagógicas se afiancen en la escuela. Las cátedras, los talleres y los cursos de formación continua sobre la pedagogía de creación de valor en los que he estado involucrado a lo largo de los años dejaron poca huella. Mi colega Christer Westlund me advirtió tempranamente sobre el riesgo de transformarme en un artista de entretenimiento itinerante para las escuelas. Por supuesto que es divertido conocer docentes a lo largo y ancho del país, así como discutir sobre los efectos positivos que vemos en los alumnos. A muchos profesores la idea de tener alumnos que crean valor les gusta de verdad. Pero, desafortunadamente, esos encuentros rara vez conducen a que los colegiales tengan una vida cotidiana más significativa en la escuela. Tras un descanso inspirador, la mayoría de los maestros regresan a su cotidianidad estresante con poco espacio para poner a prueba ideas nuevas cuyos efectos de todas maneras no se registrarán. Tampoco pudimos escribir los resultados de nuestra investigación de una manera que les sirva a los docentes. Este libro quizás pueda producir el cambio. Ya veremos.

La frustración por todos mis fracasos me hizo lanzarme a actuar desde el corazón e intentar conseguir una manera totalmente nueva de trabajar con el desarrollo escolar. Abandoné la idea del alumno creador de valor y comencé junto a mis colegas Christer Westlund y Carin Sävetun a ayudar a las escuelas sin importar la pedagogía que utilizaran. Christer y Carin compartían mi frustración en lo más profundo de sus corazones así que seguimos con nuestra labor.

Tras muchas vueltas y muchos más fracasos conseguimos un nuevo método científico que finalmente demostró funcionar bien en la escuela. En la actualidad la metodología es utilizada por miles de docentes y directores en toda Suecia. Para mayor confusión la bautizamos con el nombre de «La ciencia de la creación de valor». En el 2020 escribí un libro sobre ella: *El docente creador de ciencia*. Allí hago una descripción minuciosa del método así que aquí no me explayaré mucho. Pero en pocas palabras se basa en un proceso de trabajo de tres pasos:

El responsable de la investigación elige el foco. Primero, el jefe de la investigación en la escuela (por lo general uno o más docentes *certificados* que ofrecen su servicio profesional especial como orientadores) les plantea a sus colegas ciertas tareas orientadas a la acción, asignaciones cuya realización se espera que generen valor para los alumnos.

Todos los docentes lo prueban en la clase. Después, muchos de los docentes prueban la tarea de manera práctica en la escuela al mismo tiempo. Cada uno lo hace con sus propios estudiantes en la clase, hace una reflexión por escrito mediante un formulario y recibe retroalimentación por parte del responsable de la investigación (suele ser un maestro certificado) y a veces de la dirección de la escuela.

Todos analizan juntos los resultados. Al final todos en la escuela realizan un análisis de las reflexiones escritas de los docentes y de la retroalimentación que recibieron por escrito de manera anónima para revisar luego las tareas con el fin de que funcionen probablemente mejor la próxima vez. Por último se vuelve a iniciar el proceso.

Quizás este método nuevo sea difícil de comprender o diferenciar a partir únicamente de una descripción resumida. Sería lo más normal. No es casualidad que necesitara escribir un libro entero sobre el método. Mis dos primeros libros son en realidad hermanos, se podría decir incluso que son casi gemelos. Las cubiertas y los títulos similares demuestran que están relacionados. Primero publiqué una obra sobre un nuevo método científico y un año más tarde apareció este libro que presenta una nueva idea pedagógica. Me llevó alrededor de nueve meses escribir cada uno.

Espero que cada vez haya más escuelas que les profesen cariño a este par de hermanos. En efecto creo que dos libros pueden complementarse el uno al otro. Una idea pedagógica nueva tiene que probar de manera científica y sistemática que funcione en la práctica escolar e involucre a todos. Por eso, la ciencia de la creación de valor es una herramienta importante para el docente que quiere trabajar de manera sistemática y científica con ella en la escuela. Algún día quizás tenga una razón para ponerme a escribir un tercer libro que trate sobre lo que sucede cuando esos dos hermanos tienen la posibilidad de trabajar de manera conjunta. Es decir, una trilogía. En el epílogo escribo un poco más sobre cómo se podría continuar el trabajo de manera más práctica con la ayuda de esos dos libros hermanos.

TI para el docente que trabaja con la pedagogía de creación de valor

Algunos docentes tienen una actitud crítica frente a la TI y no confían mucho en los proveedores de estos recursos. No obstante, para trabajar con la

pedagogía de creación de valor de manera eficaz hay que utilizar diferentes formas de TI. He podido observar muchos ejemplos de cómo al emplearla mejora la pedagogía de creación de valor a favor de todos los involucrados. Los alumnos se comunican entre ellos y con terceros de manera digital. Los profesores pueden comunicarse con los estudiantes, gestionar la complejidad de los contactos externos de los escolares y evaluarlos fácilmente en la pedagogía de creación de valor de manera digital. La dirección de la escuela puede hacer un seguimiento digital del proyecto del docente.

Quisiera dar algunos ejemplos. No voy a nombrar ninguna plataforma ni proveedor de manera específica, pues el libro envejecería innecesariamente rápido. El mercado de la TI cambia constantemente. El docente que trabaja con la pedagogía de creación de valor debe mantenerse actualizado sobre las últimas tendencias en avances digitales, eso forma parte de la profesión.

Pude ver maestros que la utilizan para que los educandos aprendan una lengua extranjera con terceros fuera de la escuela que hablan ese idioma como lengua materna. Vi académicos que utilizan la herramienta de «la nube de palabras digital» en el proceso de desarrollo de ideas cuando los alumnos tratan de encontrar maneras novedosas de crear valor para los demás. Conozco muchos docentes que utilizan la TI para hacer un seguimiento de sus grupos cuando están ofreciendo valor fuera de la escuela, por ejemplo, cuando realizan un periodo de prácticas en un lugar de trabajo. Los jóvenes tienen que escribir un diario digital, notificar su presencia y tomar fotos y videos de su trabajo para utilizarlos luego en la clase al volver a la escuela. Hay docentes que también utilizan la TI para reunir las reflexiones profundas de los alumnos sobre sus experiencias emocionalmente motivadoras y después les dan retroalimentación de manera individual. Este apoyo se utiliza incluso de manera más general para ahorrar tiempo en la evaluación formativa y la evaluación por parte de los compañeros sobre la pedagogía de creación de valor.

Podría dar muchos ejemplos más. La lección aquí es que la TI es una parte indispensable de la caja de herramientas del profesorado que utiliza la pedagogía de creación de valor. El modelo de progresión del Capítulo 2 muestra también que el apoyo de la TI es de especial importancia para la evaluación y el diálogo con el alumno en proyectos de creación de valor más amplios. Hablaremos sobre este punto en el Capítulo 8 dedicado al tema de la evaluación.

La planificación pedagógica

Una buena manera de planificar algo es plasmándolo sobre el papel. Cuando ponemos nuestros pensamientos por escrito para que los lean los demás también nos sirve para ver lo que queremos expresar de manera más clara.

Por ese motivo podría ser buena idea hacer una planificación con nuestras ideas sobre cómo queremos trabajar con la pedagogía de creación de valor durante todo un año lectivo. Podría resultar especialmente útil cuando se trabaja en conjunto con varios docentes. La planificación pedagógica puede ser una manera de crear participación en el equipo, incluir al otro en el proceso de generación de ideas y explicar detalles en torno al qué, el cómo y el porqué de manera más clara. También podría servir para afianzar los planes con la dirección de la escuela.

Junto con Katarina Ellborg, formadora del profesorado, trabajamos con maestros en ejercicio dentro del marco de un curso en la Universidad de Linné llamado «Emprendimiento y aprendizaje empresarial». El curso se dicta cada dos años e incluye la perspectiva de la pedagogía de creación de valor, entre otras. Cuando leo las reflexiones de los participantes me sorprende la manera positiva en la que los profesores experimentan el trabajo con el plan pedagógico.

«Preparar el plan de desarrollo en grupo es bueno y útil, uno cuestiona y discute en detalle, pone a prueba sus ideas y se resuelven problemas de manera conjunta. También se pueden observar cualidades que no conocíamos en los otros, lo que es muy positivo de cara a la labor futura.»

Docente

Este puede ser corto o largo, hacerse en un documento de Word, como una presentación de PowerPoint o en ambas cosas. Puede incluir títulos como:

- ¿Qué queremos hacer? ¿Actividades concretas? ¿Efectos deseados?
- ¿Cómo vamos a llevarlo a cabo? ¿Herramientas y métodos?
- ¿Evaluación? ¿Distribución de las tareas y calendario?
- ¿Por qué queremos trabajar de esta manera? ¿Metas, objetivos, visión?

- ¿Base científica? ¿Qué problema resolvemos?
- ¿Cómo relacionamos los planes con los documentos rectores de la política educativa? ¿En qué materias?
- ¿Cómo vamos a evaluar después el trabajo? ¿Cómo sabremos que lo logramos?

Los puntos anteriores son similares a los títulos del formulario de planificación, pero en este caso se tratan con más profundidad y hay que redactar un texto en un documento durante un periodo de varias semanas y con muchos participantes.

Hacer una planificación pedagógica puede ser útil en combinación con la metodología de la ciencia detrás de la creación de valor. En ese caso los docentes formulan primero tareas concretas orientadas a la acción que les dan a sus colegas por escrito en una sección especial del plan pedagógico. Esas tareas se llevan a cabo en las clases y las sigue una reflexión escrita que hacen los docentes en torno a cada una de las labores realizadas. Los alumnos también pueden reflexionar sobre lo aprendido. Esta forma más estructurada de trabajo educativo aporta un análisis colegial importante a nivel grupal sobre los efectos observados en los alumnos y subraya la experiencia demostrada que tiene la escuela de la pedagogía de creación de valor. Todas las reflexiones del alumnado y sus profesores también podrían ayudar a fortalecer la demostración científica para la organización de diferentes aprendizajes de creación de valor.

TERCERA PARTE

PROFUNDIZACIÓN EN ALGUNAS PERSPECTIVAS

La tercera y última parte del libro abarca diferentes perspectivas sobre la pedagogía de creación de valor que hay que explorar con un poco más en detalle. En el Capítulo 7 intento dar mi visión sobre los desafíos que creo que atraviesan los docentes que aplican la pedagogía de creación de valor. En el ocho ahondaremos en el que quizá sea el desafío más importante de la pedagogía de creación de valor: la evaluación del aprendizaje. La penúltima sección trata del aprendizaje para el desarrollo sostenible, un área en el que muchos me han dicho que la pedagogía de creación de valor podría tener una importante contribución. En el décimo y último capítulo desarrollo una de las cuestiones que más me interesan: la pedagogía de creación de valor como forma de integración. Coincido con el director Johan Karlsson en que muchas más personas necesitan ver las oportunidades que la pedagogía de creación de valor les ofrece a los alumnos de barrios socioeconómicamente necesitados.

GRUPO SALINAS



DESAFÍOS DE LA PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR

ESTE CAPÍTULO TRATA DE LOS DIFERENTES desafíos a los que podrían enfrentarse los docentes con la pedagogía de creación de valor. El contenido se basa en las reflexiones que recibí directamente de ellos durante mi investigación. Hacer con éxito algo realmente bueno requiere a menudo muchísimo esfuerzo. Si fuera fácil para los alumnos crear valor en la escuela, probablemente resultaría algo mucho más habitual verla en las aulas. Pero al no ser así identificamos desafíos en cinco aspectos distintos. Ver la Figura 7.1.

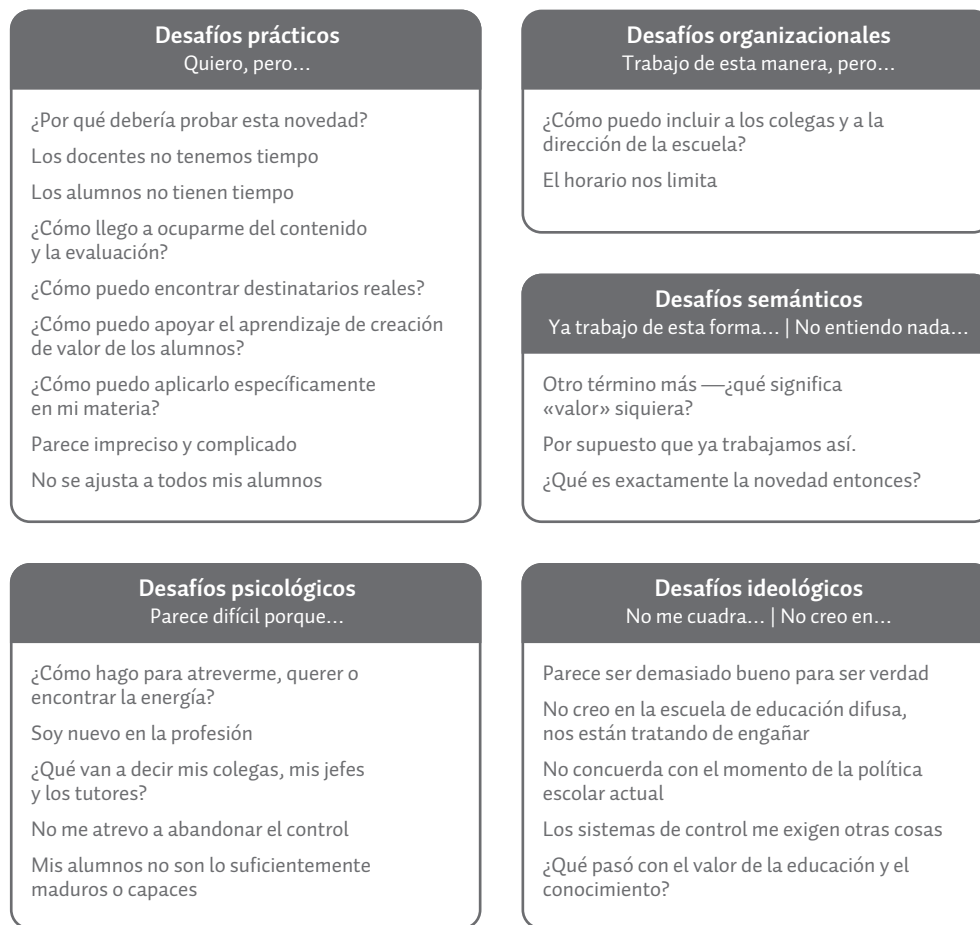


Figura 7.1. Resumen de los desafíos de la pedagogía de creación de valor.

Desafíos prácticos

Iniciarnos en la pedagogía de creación de valor a menudo tiene que ver con superar desafíos bastante prácticos. Podría tratarse de muchas cosas, desde tener un buen motivo para probar algo nuevo hasta cuestiones de tiempo, apoyo, evaluación y objetivos.

¿POR QUÉ DEBERÍA PROBAR ESTA NOVEDAD?

El primer paso en un proceso de cambio o una práctica pedagógica nueva suele ser el más difícil. El poder de la costumbre nos tiene prisioneros.

Queremos creer que la situación actual es la mejor, aunque no sea así realmente.¹ Por eso hacer un esfuerzo fructífero de probar algo nuevo exige bastante de nosotros. Hay que cumplir tres condiciones y, a la vez, superar nuestra resistencia inherente al cambio:²

1. mostrar insatisfacción con la situación imperante.
2. tener una idea o visión clara sobre lo que queremos conseguir.
3. tener en claro los pasos sencillos y prácticos que podemos dar aquí y ahora.

Esos tres puntos deben estar siempre presentes y vale la pena tenerlos bien en cuenta en todo cambio pedagógico. Por ese motivo, la primera parte del libro trató de aportar una visión de las posibilidades actuales, en tanto que la segunda habla de los pasos prácticos que pueden dar los docentes aquí y ahora. Sin embargo, este libro no cubre el posible descontento del profesorado con la situación actual del sistema. Quiero explicar por qué.

En mi opinión, la diligencia con la que los docentes adoptan la pedagogía de creación de valor varía muchísimo. Los que lo hacen con mayor rapidez son quienes a causa de alguna razón han optado apostar, por decisión propia, por esta práctica pedagógica. A los que más les cuesta hacerlo es a los maestros que tienen que participar de una jornada de formación obligatoria dictada por un investigador de Chalmers que viene a contarles cómo tienen que hacer su trabajo. ¿Qué sabe Chalmers de pedagogía? En mi libro anterior —*Den vetenskapande läraren (El docente creador de ciencia, en español)*— escribí sobre los peligros de dar consejos no solicitados a los formadores y qué se podría hacer al respecto.³ Existen maneras muy respetuosas de manejarlo, pero no es el foco de atención de la presente obra.

Una razón habitual por la que los docentes no se animan a intentar ese paso tiene que ver con que no ven la relación entre lo que provoca que estén

1 Ver Jost et al. (2008).

2 Ver la fórmula para el cambio de Gleicher descrita por Cady et al. (2014).

3 Ver Lackéus (2021, pp. 100–104).

insatisfechos en la práctica profesional y la solución que podría proporcionarles la pedagogía de creación de valor. El maestro Roberth Nordin (2017) describe con humor una típica jornada de formación docente:

El orador te ofrece una solución fantástica a un problema que ni siquiera tienes. Recibes algo que nunca pediste o te hizo falta. Al final regresas a casa con, por lo menos, un par de tareas recién inventadas que, además, tienes que hacer encajar en tu horario.

Si comparte esta sensación en relación con la pedagogía de creación de valor, entonces no puedo ofrecerle una respuesta clara. A cada educador le toca encontrar sus propias motivaciones personales en función de la relación que existe entre sus desafíos profesionales y la salida que podría aportar la pedagogía de creación de valor. Los profesores que gozan de salud y que cuentan con la suficiente fuerza de voluntad para trabajar con la pedagogía de creación de valor pudieron superar todos los desafíos de este capítulo. Hemos sido testigos de ello una y otra vez.

Si es de los maestros que llegó hasta aquí, el Capítulo 7, el mejor consejo que puedo darle es que trate de darle una oportunidad a la pedagogía de creación de valor con sus alumnos, por lo menos un par de veces durante un año lectivo y a pequeña escala. Hace poco la profesora de bachillerato Madelène Polfors (2020, p. 40) escribió en su tesis de titulación lo siguiente sobre la pedagogía de creación de valor aplicada al Derecho:

Estoy convencida de que cuando los docentes prueban la pedagogía de creación de valor una vez, lo vuelven a hacer repetidas veces porque es imposible hacer la vista gorda ante los efectos positivos que conlleva este aprendizaje.

La pedagogía de creación de valor es, como ya señalamos anteriormente, bastante difícil de describir con palabras. Hay que experimentar las emociones que despierta junto con los propios estudiantes. Los efectos suelen ser sorprendentemente fuertes.

LOS DOCENTES NO TENEMOS TIEMPO

La objeción más común para trabajar con la pedagogía de creación de valor que acostumbro escuchar por parte de los enseñantes es la falta de tiempo. Respeto muchísimo el hecho de que la profesión magisterial puede ser estresante. Pero me viene a la cabeza lo que siempre me decía mi superior cuando me quejaba sobre esa misma cuestión cuando era jefe de ventas de TI y sentía estrés:

Tienes exactamente el mismo tiempo que todos los demás. Se trata de cómo eliges utilizarlo. Simplemente es cuestión de priorizar.

«Muchos alumnos de bachillerato tienen dificultades con las materias de Derecho, la motivación escolar puede ser bastante baja»



Entrevista con Madeléne Polfors.

Profesora universitaria en Derecho, colegio universitario Högskolan Väst.
Exdocente del bachillerato Maja Beskowgymnasiet, en Umeå.

■ ¿Cómo incorpora la pedagogía de creación de valor?

Desde el principio me di cuenta de que muchos jóvenes del bachillerato tienen dificultades con las materias de Derecho, la motivación escolar puede ser bastante baja. Sin embargo, eso cambió cuando les tocó crear valor fuera del aula: tuvieron que encontrar por sí solos diferentes formas de trabajar. De esa manera de una clase surgió «La ilustración legal», una cuenta en Instagram con entrevistas, concursos y cuestionarios sobre Derecho destinada al público general. Otro grupo hizo un «Buzón de las leyes» para que cualquier persona pudiera dejar preguntas en caso de necesitar ayuda legal. En la actualidad la pedagogía de creación de valor ya es parte natural de casi todos mis cursos.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

Puedo ver un claro aumento en la motivación y dedicación de los educandos. Hay mayor motivación académica, los chicos se atreven a confiar en su propia capacidad y tienen más autoestima. Toman el control y se responsabilizan de sus tareas escolares. La dinámica de grupo y la cultura de la clase es más abierta, se fortalece el clima colaborativo. Se varía la pedagogía de manera natural y el proceso se vuelve más lúdico.

■ ¿Qué consejos podría darles a los profesores que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

Hay que atreverse a probar, confiar en el proceso y en los alumnos. Atrévase a soltar el control un poco, de lo contrario los estudiantes no se harán dueños emocionales. Agregue pequeños elementos de creación de valor al curso alternando, o durante un proyecto más largo, en todas las clases sobre un mismo tema. Trabaje en equipo con sus colegas y de manera interdisciplinaria.

■ ¿A qué desafíos tuvo que enfrentarse?

Cuando el enfoque es nuevo para los jóvenes, podría llevar un poco de tiempo antes de que el proceso logre arrancar de verdad. En ese caso es importante tener paciencia. Algunos colegas también sienten que es más difícil tener que participar tan activamente en las clases.

Bodil Jönsson, física y escritora, dice que la percepción de la falta de tiempo es una «mentira vital» que se remedia asignando nuevas prioridades.⁴ Los docentes que dicen que no tienen tiempo para dedicarse a la pedagogía de creación de valor quizás necesiten decidir la importancia que le aplican a esta novedad frente a otras tareas importantes y posteriormente volver a preponderar objetivos en pos de ella. Entonces no se trata de elegir, sino de encontrar un buen equilibrio entre las diferentes actividades aparentemente contrapuestas. Por ejemplo, entre el deber y la alegría de los alumnos. Ningún educador tiene tiempo para comenzar a trabajar con la pedagogía de creación de valor, sino que debe buscarlo y procurárselo solo si la considera verdaderamente necesaria. Si es su caso pídale a algún colega que le ayude a categorizar labores. Por lo general a los demás les resulta más fácil distinguir eso que no es tan importante para nosotros aunque pensemos que sí lo es.

También creo que este libro puede contribuir a acortar el periodo que necesita el maestro que quiere trabajar con la pedagogía de creación de valor. Yo he dedicado doce años de mi vida a intentar comprender este fenómeno, ese espacio que ningún docente parece poder priorizar en el calendario. Con una idea más clara de lo que se trata, más ejemplos sobre lo que los docentes pueden hacer y más herramientas concretas y probadas que aportan una visión general y una estructura, el interesado puede ahorrar tiempo cuando comienza a poner en práctica esta pedagogía. El trabajo de evaluación es un área de especial importancia para eficientar las horas de clase. Ver más en el Capítulo 8. Incluso hay profesores que dicen ahorrar tiempo cuando los escolares trabajan con la pedagogía de creación de valor. Esto nos cuenta uno de ellos con total sinceridad:

Los alumnos se automotivan y entonces, como docente, pude permitirme laborar menos porque ellos trabajan más.

El mayor desafío relacionado con la inversión de tiempo puede ser quizás el que requiere una nueva práctica pedagógica. La puesta en marcha de todas las nuevas formas de trabajo necesita espacio y esta no es una excepción. Un elemento facilitador es el apoyo mutuo del profesorado, así como contar con una dirección escolar que destine horas para la planificación y la interiorización en la pedagogía de creación de valor.

4 Ver Jönsson (2002, p. 19).

LOS ALUMNOS NO TIENEN TIEMPO

A los alumnos también les lleva muchos meses interiorizarse en la creación de valor como un aprendizaje extra, especialmente antes de poder conseguir crear valor concreto para los demás. En este aspecto los momentos fuera del colegio son igual de importantes que las horas de clase, quizás incluso más. Es probable que el maestro necesite extender la perspectiva temporal en este rubro. Por ejemplo piense en un curso a tiempo completo con una duración de ocho semanas: podría ser demasiado corto para que los estudiantes tengan suficiente espacio para ponerse en marcha de verdad.⁵ Los cursos a tiempo parcial o menos frecuentes podrían ofrecer mejores condiciones para que los educandos consigan desarrollar la mentalidad adecuada. Es posible que también los profesores tengan que colaborar entre sí. A los escolares se les podría dar primero una introducción en algún curso o materia para seguir profundizando el conocimiento más adelante en algún otro curso o materia. A los alumnos no les va a resultar especialmente difícil tener tiempo para trabajar con la creación de valor si ya conocen su filosofía y han aprendido a desarrollar la capacidad de crear valor para los demás. A menudo también nos cuentan de chicos que trabajan con actividades de creación de valor fuera del horario de clase porque les parece muy interesante. De tarea también podría darles a sus estudiantes tareas orientadas a la acción. En el Capítulo 8 describo cómo redactar ese tipo de ejercicio.

¿CÓMO LLEGO A OCUPARME DEL CONTENIDO Y LA EVALUACIÓN?

Un desafío común para los docentes es la presión de abarcar todo el temario en un solo curso y no únicamente en cuanto a lo que se trata de la pedagogía de creación de valor. Tiene que ver con alcanzar a cubrir todo el contenido y además evaluar a cada uno de los muchachos. Los profesores que se han enfrentado a estos desafíos, pero que igualmente aplicaron la pedagogía de creación de valor, cuentan después que sí lograron incluir todo el programa y que al final pudieron calificar a todo su grupo, aunque a menudo de otra manera y en un orden diferente.

5 Ver, por ejemplo, Polfors (2020).

«El método de la creación de valor al principio parece difícil y da inseguridad. De tener pleno control del proceso de trabajo, pasé a liberarlo y lanzarlo al aire con las preguntas de creación de valor como paracaídas. Es el trabajo que hacen los alumnos el que nos hace avanzar. Tengo que confiar en ellos y en que sabré guiarlos con mis conocimientos. Siempre me maravillo que trabajar de esta manera funcione.»

Docente

Algunos enseñantes deciden involucrar a sus educandos para asegurarse de incluir todo el contenido básico. Otros, específicamente, en el caso de la formación profesional, trabajan con una metodología de evaluación innovativa y digital. Ver más detalles en el Capítulo 8. Está también el caso de los educadores que confían en su larga experiencia profesional y se sienten seguros de que al final del proceso de aprendizaje contarán con suficiente material para poder evaluar el conocimiento del contenido central de cada uno de los alumnos. Podemos observar también muchos docentes que al principio aplican la pedagogía de creación de valor solo a pequeña escala para no desintegrar la estructura establecida en la enseñanza. En resumen, aquí podemos ver cómo algo, que al principio podría interpretarse como un desvío inesperado, se convierte al final en un atajo. En este caso los profesores tienen que intentar confiar en el proceso y probar por sí solos lo que para ellos es a pequeña escala y comprobar si también logran transformar el desvío en un atajo.

Se trata, por tanto, de tomar coraje, atreverse a aventurarse en lo desconocido, confiar en la propia capacidad como docente y animarse a probar una manera nueva de lograr el mismo objetivo que ya tenían antes, pero con chicos mucho más motivados y, de esa forma, avanzar más en la labor con el contenido básico.

¿CÓMO PUEDO ENCONTRAR DESTINATARIOS REALES?

Un desafío recurrente de muchos maestros es la dificultad de encontrar destinatarios reales. La mayoría no cuentan con buenos contactos en el sector

profesional fuera de la escuela. Tampoco poseen el tiempo necesario para ponerse en contacto con personas nuevas en el mercado laboral. Debemos tener mucho respeto por este desafío. Pero espero contribuir un poco con una perspectiva diferente. Se podría involucrar a los estudiantes para que ayuden a buscar y se pongan en contacto con destinatarios potenciales lejos de las aulas. En este caso es posible que necesiten del acompañamiento del facilitador. No obstante, si cada uno de los veinticinco escolares se compromete a hablar con un contacto, es muy probable que encuentren por lo menos alguien valioso con el que el grupo en conjunto pueda seguir trabajando después. Yo mismo pude ver varios ejemplos de este tipo, incluso en la educación básica. Los alumnos también pueden aprovechar su propia red de contactos, sobre todo, la de los tutores, familiares y sus respectivos conocidos.

Hacer nuevos lazos con el mundo exterior es básicamente una especie de proceso de «ventas». Se trata de un ámbito de competencias en el que el ejercicio práctico da buenos resultados rápidamente. También hay mucha bibliografía útil disponible.⁶ El *pitch* describe el valor que los interesados proponen que intentarán conseguir para los demás. Y al igual de lo que sucede en todo tipo de venta, la cantidad de contactos es decisiva para el éxito. Como dijimos antes: «diez intentos, un sí». Muchas personas no van a aceptar la oferta, como suele suceder en cualquier interacción de esta naturaleza. En este caso, aprender a gestionar una respuesta negativa sin perder la motivación es una importante lección de perseverancia. Pero, de repente, sucede la magia y aparece una persona que sí está dispuesta a aceptar la oferta. Los alumnos podrían tener una campana física en el aula y tocarla en ese momento para celebrar el éxito. ¡Imagínese un jefe de ventas con acceso a una fuerza comercial del tamaño de una clase entera! La campana sonaría mucho más a menudo.

Construir una cultura de venta en el aula podría parecer un poco extraño en el contexto escolar. Pero siempre es un desafío combinar lo que alguna persona tiene para ofrecer con lo que alguien puede llegar a necesitar. Además, no todas las personas quieren recibir ayuda. Por eso es más fácil generar redes interpersonales cuando los estudiantes ya están familiarizados con un contexto de venta. Hay que añadir que en este sentido la labor comercial se lleva a cabo con el propósito loable de fortalecer el aprendizaje de los muchachos.

6 Mi favorito es un viejo libro de Rackham que es una joya (1989).

¿CÓMO PUEDO APOYAR EL APRENDIZAJE DE CREACIÓN DE VALOR DE LOS ALUMNOS?

El liderazgo docente en el aula es un tema delicado en muchas escuelas. ¿Cómo van a hacer exactamente los profesores para liderar a los jóvenes en la clase? Se han escrito muchos libros al respecto. No obstante, la pregunta cobra un nuevo significado cuando los escolares son quienes se ocupan de crear valor. No puedo decir que tengo todas las respuestas. Sin embargo, yo creo que tiene mucho que ver con un tipo de evaluación formativa, o mejor dicho, lo que solemos llamar «diálogo formativo»: entrevista confidencial entre el formador y el alumno sobre experiencias emocionales fuertes con el propósito de apoyar su aprendizaje.

En nuestro trabajo con los orientadores vocacionales pudimos observar que el diálogo formativo puede ser útil en el aula digital. Es un espacio que invita más a la confidencialidad, ya que la charla se da en privado e incluso le ahorra tiempo al guía. La conversación digital también es apropiada en los procesos de aprendizaje de creación de valor en los que gran parte del conocimiento ocurre fuera del aula y en horarios en los que profesorado y alumnado ni siquiera se encuentran en el mismo lugar. En el capítulo sobre la evaluación volveremos a tocar el tema del diálogo digital formativo.

¿CÓMO PUEDO APLICARLO ESPECÍFICAMENTE EN MI MATERIA?

Más allá de algunos ejemplos de diferentes maestros de asignaturas especializadas, en este libro he optado por no dar descripciones específicas para cada materia. Considero que para mí, como generalista, es casi una tarea imposible dar consejos didácticos de Matemáticas, Ciencias Sociales, Física, Biología o alguna otra asignatura en particular. Aun así, muchos docentes podrían trasladar a su materia las ideas que describimos en este libro. Ellos pueden ayudarse mutuamente también. Utilice los canales y escenarios ya establecidos para el intercambio didáctico de su disciplina y estoy seguro de que podrá resolver bien este desafío.

Además, en el caso de Suecia han comenzado a surgir libros en los que los profesores aportan consejos prácticos sobre la aplicación concreta en la clase.

Los dos ejemplos más concretos son *Verkliga mottagare* de Jennie Bengtsson,⁷ que trata de la creación de valor en la enseñanza de idiomas, y la segunda obra es de Maria Wiman, *Handbok i värdeskapande lärande* o *Manual de creación de valor*, en español. Creo que estos dos libros pueden ayudar a que muchos formadores empiecen a utilizar esta pedagogía y por tanto deberían traducirse a varios idiomas. Además ambos manejan un formato que podría servir de inspiración para más colegas que quizás estén pensando en escribir sobre sus experiencias.

También se ha escrito bastante en sueco sobre la pedagogía de creación de valor desde la perspectiva de la didáctica y la educación especial en asignaturas como Matemáticas (Falkstål, 2018; Sjöden, 2021), Derecho (Polfors, 2020), Tecnología (Hih, 2021), Desarrollo sostenible (Nelson, 2021), Economía (Christoffersson y Fredriksson, 2021), Pedagogía extracurricular (Johansson, 2018), Formación profesional (Littke, 2020) y Pedagogía de centros de educación especial (Grenander, 2018). La didáctica específica de las materias y los diferentes planteamientos educativos son ámbitos de interés importantes para seguir investigando en la pedagogía de creación de valor.

PARECE IMPRECISO Y COMPLICADO

La pedagogía progresiva se ha enfrentado a los desafíos de la complejidad y los enfoques imprecisos desde hace siglos. Las exigencias son totalmente diferentes para el docente que trabaja con proyectos interdisciplinarios y problemas de auténtico interés para sus alumnos. Cada situación es distinta, hay que adaptarse constantemente, se debe evaluar de manera individual el aprendizaje de cada estudiante y verificar muchos de los objetivos de conocimiento educativo del plan de estudios en una especie de proceso inverso y no lineal. Smith y Ragan (1999, p. 295) constatan lo siguiente:

Aunque le haya ido bien a unos pocos maestros brillantes, el talento y la energía necesarios son verdaderamente la excepción. El fracaso de la pedagogía progresiva se puede atribuir a los requisitos imposibles que una implementación exitosa le impuso al magisterio, especialmente dadas las herramientas disponibles a principios y mitad de 1900.

⁷ *Destinatario real*, en español.

El duro mensaje anterior termina con un tono cuidadosamente positivo. ¿Podrían existir en el futuro herramientas y métodos que posibiliten la materialización del sueño que tiene la pedagogía progresiva sobre el aprendizaje significativo? Una respuesta perfectamente razonable a la pregunta es sin ninguna duda: «Sí, para eso está la pedagogía de creación de valor». A continuación voy a compartir una simplificación muy solicitada y una aclaración sobre el propósito, los objetivos y el proceso de trabajo. Por fin los profesores pueden recibir apoyo para combinar a diario la pedagogía tradicional con la pedagogía progresiva.⁸ Las diferentes herramientas y metodologías que se describen en la segunda parte del libro le ofrecen al docente una guía concreta y una esquematización. También se puede facilitar la evaluación mediante un enfoque digital. Ver el Capítulo 8.

Quisiera hacer un paralelismo con la labor de Freinet a comienzos de 1900. Me gusta tanto su enfoque como las diferentes soluciones técnicas que facilitan la tarea del enseñante y su concepto básico sobre la pedagogía del trabajo. No obstante, sus treinta constantes son un poco difusas para mí que soy ingeniero y *friki* de la TI.⁹ Entre otras cosas Freinet escribe: «Basta de conserjerías y autoridades, hay que acabar con las explicaciones y las cátedras de los académicos, terminar con el control y las calificaciones». Con estas palabras no me sorprende que el movimiento de Freinet sea marginal.

Creo que necesitamos pasar de treinta a tres constantes —creación de valor, interacción y delicada combinación—, que son las que mencioné al principio del libro. Los maestros necesitan menos principios —no más— en los que basarse. Tiene que incluirse también el tablero entero de la filosofía educativa. Ver el Capítulo 2. La escuela requiere seguir teniendo consejeros, cátedras y calificaciones.

Quizás aquí veamos el mayor error que la pedagogía progresiva ha cometido a través de los siglos: complicar demasiado las cosas y, al mismo tiempo, descartar tanto lo malo como lo bueno.

NO SE AJUSTA A TODOS MIS ALUMNOS

No todas las personas son supersociales. Algunas prefieren estar solas o les desagrada tener que ponerse en contacto con desconocidos. A otras les cuesta

8 Leer más sobre el tema en Lackéus, Lundqvist y Williams Middleton (2016).

9 Para ver una presentación fácil de los mismos leer Temple y Rodero (1995).

la interacción social, la empatía y la sensibilidad, o simplemente son tímidas. Hay también quienes están tan acostumbradas a las estructuras bien definidas y la enseñanza tradicional y predecible que no se sienten cómodas con un enfoque que les exige demandas nuevas, emotivas, desafiantes e impredecibles. Incluso es probable que esos alumnos protesten y critiquen al docente.

A lo largo de los años he recibido muchas reflexiones de estos últimos que prueban la pedagogía de creación de valor y se dan cuenta precisamente de ello, de que no funciona igual de bien para todos. Sería extraño si hubiéramos descubierto una idea pedagógica que aplicara de manera universal. No existe una idea de ese tipo. Al igual que hay estudiantes que sienten que la pedagogía tradicional no tiene sentido y desmotiva, también los hay a los que la pedagogía de creación de valor les parece un problema. Esto nos da una razón más para aspirar a encontrar un equilibrio en la filosofía educativa de la escuela. Algunas clases se adecuan mejor a ciertos educandos y otras a otros. En resumen, la variación pedagógica hace que podamos —espere-mos— llegar a todos los jóvenes del salón.

Se dice generalmente que la pedagogía tradicional no siempre es tan divertida para ellos, pero que a pesar de eso les hace bien porque necesitan aprender de memoria un montón de cosas. Estoy totalmente de acuerdo. No obstante, lo mismo se aplica a la pedagogía de creación de valor. Todos vivimos en una sociedad relacional. Por lo tanto, cada estudiante necesita practicar la interacción social, la construcción de relaciones, la toma de iniciativa, la gestión de la incertidumbre, la perseverancia y el autoconocimiento. Una visión moderna de la educación incluye también la exploración sobre cómo nos relacionamos con los demás.¹⁰ Las objeciones de los colegiales a quienes no les gusta la creación de valor no significa que por ello puedan estar exentos de llevarla a cabo. Por el contrario, es posible que los profesores necesiten apoyar un poco más a ciertos educandos. Cuando se trabaja en equipo se podrían repartir las tareas en el grupo de manera que los chicos a los que les resulta más difícil hacer nuevos contactos sociales tengan que hacerlo cada vez menos. De hecho, la creación de valor es de lo más poderosa cuando los involucrados aprovechan las fortalezas complementarias de sus compañeros.

Es difícil generalizar cuando se trata de alumnos con diferentes discapacidades o diagnósticos tales como TDAH o autismo. Algunos docentes dicen que la pedagogía de creación de valor no funciona con este grupo de alumnos,

¹⁰ Ver Biesta (2002).

otros que por fin encuentran algo que funciona muy bien. Entre los emprendedores hay un exceso de ejemplos de personas con diagnósticos como los mencionados líneas atrás y visto de cierta manera tal vez podría ser un superpoder que otros no tienen.¹¹ La hiperactividad, el deseo de actuar por su cuenta y la tendencia a concentrarse demasiado en alguna cuestión bien específica podrían ser todas características favorables en los procesos de creación de valor. Sin embargo, a veces a la escuela le cuesta transformar un trastorno del neurodesarrollo en una oportunidad. A mi parecer, la pedagogía de creación de valor podría contribuir en este sentido. Pero antes debería investigarse más al respecto. Un buen punto de partida podría ser el estudio que realizó Lina Grenander (2018) sobre las competencias empresariales en el bachillerato de educación especial. Otro punto de apoyo es el único artículo de investigación que me ha hecho llorar, escrito por Roth y Lee (2007). Trata de Davie, quien tiene TDAH y mucha dificultad para concentrarse en las Matemáticas.

En una ocasión Davie participó en un intento por salvar un arroyo en las cercanías de la escuela. Se transformó en el centro de atención de toda la clase y le transmitió conocimientos importantes a sus compañeros. Parecía como si los síntomas hubieran desaparecido y el niño comenzó a tener mejor rendimiento escolar que la media, incluso en Matemáticas. A mí me parece que Davie tenía baja tolerancia al sinsentido y que la pedagogía de creación de valor le resolvió el problema. ¿Quizá sea un aspecto del TDAH que hace que uno simplemente no se compromete con tareas absurdas con la misma legitimidad que lo hace con otras? ¿Puede el TDAH ser quizás un diagnóstico que también deberían recibir muchas escuelas al presentar: incapacidad de concentrar la atención (DA) e hiperactividad (H) de ciertos alumnos mediante actividades significativas?

Desafíos psicológicos

Algunos de los desafíos de la pedagogía de creación de valor pertenecen más al plano psicológico. La idea parece sensata, pero causa un poco de incomodidad. No querer, atreverse o tener la energía para probar algo nuevo o desconocido es bastante humano y sucede en todas las profesiones. Para muchas personas puede ser aterrador intentar una cosa distinta.

¹¹ Ver Wiklund, Patzelt y Dimov (2016) y Wiklund et al. (2017).

¿CÓMO HAGO PARA ATREVERME, QUERER O ENCONTRAR LA ENERGÍA?

¿Cómo se aprende a ser más valiente? ¿Pueden quizás las tres condiciones para el cambio de las que hablé al comienzo de este capítulo ser útiles para que los docentes se atrevan a probar? En lugar de enfocarnos en la fuerte resistencia psicológica que aparece nos centramos en nuestro propio descontento con la situación actual, la visión de cómo podría mejorar y los pasos sencillos que se pueden dar aquí y ahora para lograrlo. Así ponemos fin a la incomodidad.

También puede darse el caso de que haya personas que, sencillamente, han decidido no querer apostar a este enfoque. Y como investigador tengo que respetarlo. ¿Pero qué puedo hacer como docente cuando uno de mis colegas más cercanos simplemente se niega? En estos lugares de trabajo a menudo somos interdependientes. En este sentido pienso que se puede abogar a la ética profesional del académico que determina el sindicato de maestros.¹² Los profesores tienen que desarrollar su labor pedagógica así como sus competencias de acuerdo con las investigaciones actuales y bajo las mejores prácticas. Los maestros también tienen que apoyarse mutuamente y proteger al equipo de trabajo. De este modo, todos los enseñantes a veces necesitan darle una oportunidad a un nuevo enfoque educativo y probarlo por lo menos una o dos veces, especialmente si eso es lo que sugieren sus demás colegas.

No obstante, a veces simplemente no hay energía para hacerlo. Puede ser que la persona esté al punto del agotamiento por el estrés o deprimido por otras razones. Quizás esté pasando por un momento difícil en su vida privada. Hay muchas razones por las que posiblemente uno no tenga la energía de encargarse de algo nuevo en este preciso momento. ¿Pero tal vez sea posible el próximo semestre? ¿Y si quizás recibe la ayuda del director del instituto o de algún compañero cercano? ¿A la mejor podría probar con algo pequeño?

SOY NUEVO EN LA PROFESIÓN

Algunos docentes se sienten inseguros por la simple razón de ser nuevos en el magisterio. En ese caso va a resultar difícil poner una nueva idea en práctica ya

12 Ver Lärarförbundet (la Asociación de maestros en Suecia) y Lärarnas Riksförbund (Sindicato nacional de maestros en Suecia) (2006).

que todo es nuevo. Pero incluso en esta situación considero que es una buena alternativa contar con el apoyo colegial y hacer un intento humilde.

Algunos profesores recalcan la importancia de sentirse seguros en su materia y profesión para poder aplicar la pedagogía de la creación de valor. Y lo entiendo, pero creo que igualmente debería probarse a pequeña escala.

¿QUÉ VAN A DECIR MIS COLEGAS, MIS JEFES Y LOS TUTORES?

Incluso en el lugar de trabajo somos seres supersociales. ¿Qué van a decir los demás si por cuenta propia comenzamos a trabajar de manera diferente de como lo hacen nuestros colegas? En este sentido la investigación existente sobre el enfoque podría aportar seguridad. Si los compañeros, jefes o tutores hacen preguntas, hay muchas publicaciones que se podrían recomendar. En Chalmers hemos escrito varios artículos de investigación sobre el tema. Cada vez hay más libros de académicos que describen sus experiencias y ofrecen recomendaciones. Además, todos los años aparecen tesis nuevas de futuros docentes sobre la pedagogía de creación de valor. Ser el único maestro en la escuela que trabaja con la pedagogía de creación de valor no significa que esté solo en general. También puede buscar en Facebook grupos de docentes que hablen sobre la pedagogía de creación de valor y en los que pueda encontrar profesionales afines con quienes compartir experiencias.

NO ME ATREVO A ABANDONAR EL CONTROL

Ya hemos hablado un poco de esto de animarse a liberarse del control. En esencia, se trata de tener una mezcla de valentía, formas de evaluación, herramientas, métodos y seguridad en la práctica de la profesión. Valentía para probar algo nuevo. Evaluaciones que captan el conocimiento de los alumnos de otras maneras nuevas y complementarias. Herramientas y métodos de confianza para el docente. Seguridad de ser un profesor competente que hacia el final del proceso de trabajo podrá ser capaz de resumir la totalidad, a pesar incluso de sentir inseguridad ante un enfoque nuevo.

«Cuando no se siente el mismo control del proceso es necesario confiar en la propia capacidad»



Entrevista con Katarina Ellborg.

Profesora en la Universidad de Linné.

■ ¿Cómo incorpora la pedagogía de creación de valor?

Enseño la pedagogía de creación de valor como un aspecto empresarial tanto para el profesorado como en otras clases. Cuando mis estudiantes son maestros en ejercicio hago uso de su propia experiencia práctica como aplicación para diferentes teorías. Hacen una planificación bien detallada de su propia enseñanza. Y así el ejercicio cobra más significado.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

El conocimiento que se aprovecha de manera directa parece tener mayor valor para el educando. Sobre todo, para aquellas personas que estudian y trabajan al mismo tiempo. Las teorías son una manera de interpretar la realidad. Ahora imagínese que puede aclarar su propia realidad. La teoría tiene más sentido entonces. Me pasa también que en la escuela es más fácil de asimilar el concepto «creación de valor» que el concepto «empresarial».

■ ¿Qué consejos podría darles a los docentes que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

Creo que se trata de atreverse a confiar en que uno conoce su materia tan bien como para poder hablar de la asignatura de diversas maneras. El material de evaluación también puede ser bastante diferente. Entonces hay que enfocarse en el aprendizaje más que en comparar el resultado de los ejercicios entre sí. Cuando no se siente el mismo control del proceso es necesario confiar en la propia capacidad y en las personas que van a aprender. Comience poco a poco y aproveche tanto su propia red de contactos como la de los educandos.

■ ¿A qué desafíos tuvo que enfrentarse?

Muchos docentes extienden la creación de valor para incluir más bien al trabajo relacionado con los valores y que los estudiantes creen valor para sí mismos. Se trata de un desafío para el sector. Puede ocurrir que los enseñantes se sientan limitados por el calendario, los horarios, el transporte o las leyes y ordenanzas que hacen que resulte más fácil quedarse sentados a trabajar en el aula.

A mi parecer la necesidad de control es un desafío pasajero. Cuando tanto usted como los alumnos se sientan más seguros trabajando con la creación de valor, pronto volverán a experimentar la sensación de control otra vez. Se podría comparar un poco con aprender a andar en bicicleta. Atreverse a dar ese paso decisivo hacia lo desconocido, aventurarse a pedalear y aumentar la velocidad, arriesgarse a desafiar la sensación de que quizá se hará daño. Después encontramos el equilibrio y nos inunda una fuerte sensación de realización. Y conseguimos una nueva y extraordinaria forma de avanzar.

MIS ALUMNOS NO SON LO SUFICIENTEMENTE MADUROS O CAPACES

Un desafío psicológico un poco diferente tiene que ver con la concepción que hemos heredado de las antiguas investigaciones psicológicas sobre el desarrollo cognitivo del alumno. En el libro *Getting it wrong from the beginning*, el investigador Kieran Egan (2002) dice que hemos recibido del psicólogo Jean Piaget una visión errónea del proceso educativo de los jóvenes. La crítica que hace Egan es amplia y diversa así que aquí solo voy a destacar una de sus objeciones en particular.

Según Piaget, el desarrollo cognitivo de los educandos se produce en etapas diferenciadas que se pueden definir relativamente bien en edad y magnitud. Por ese motivo los docentes deberían elegir el material educativo y las actividades según la madurez de los estudiantes, basándose en la etapa mental y etaria en la que se encuentran. Egan, por el contrario, aduce que el desarrollo cognitivo no es para nada lineal y predecible como ha afirmado Piaget. Los profesores, a menudo, utilizan las teorías de Piaget de manera equivocada para sopesar lo que los muchachos no deberían hacer o aprender en cada una de las edades. Es un concepto basado en las fases del desarrollo cognitivo del niño que ha provocado que muchos maestros subestimen y limiten a sus escolares.

A veces conozco colegas cuya visión del joven está inspirada en el concepto de Piaget en relación con la pedagogía de creación de valor. Los que son de este tipo acostumbran decir que sus grupos son demasiado inmaduros. O que primero necesitan tener un poco más de conocimiento y que una vez con ello van a poder crear valor para los demás. Se trata de una percepción psicológica equivocada que Egan nos ayuda a trazar desde sus orígenes hasta Piaget. En lo personal espero que cada vez haya más docentes que le brinden a su clase la oportunidad de descartar las teorías de Piaget. En ese sentido quizás valga aprovechar a uno de los mayores críticos de Piaget, el

investigador Lev Vygotskij,¹³ que en su opinión la mejor manera en la que los chicos adquieren conocimientos es cuando los ponen en práctica con los demás.¹⁴ También recalcó la importancia de darle al alumno acceso a diferentes recursos para trabajar y reflexionar. Creo que a Vygotskij le hubiera encantado la caja de herramientas empresarial que describo en el Capítulo 6. ¿Será que si Vygotskij hubiese vivido en la actualidad quizás también habría sido profesor de pedagogía para el emprendimiento?

Desafíos organizacionales

En muchas escuelas no se cuenta con las condiciones organizativas necesarias para llevar a cabo la pedagogía de creación de valor al principio. Es muy habitual escuchar relatos similares al de la maestra Katrine Nyqvists en la entrevista del prólogo de este libro que cambió de trabajo y se fue a una institución educativa en la que la dirección aplica la pedagogía de creación de valor. Esto significa que hay maneras de ir hacia adelante, pero lleva tiempo.

¿CÓMO PUEDO INCLUIR A LOS COLEGAS Y A LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA?

A mi parecer, Tomas Lindh hace una buena observación en lo que se refiere a convencer a colegas y jefes de un nuevo enfoque pedagógico. Vea la entrevista del Capítulo 2. Podría iniciar el diálogo hablando de los desafíos y necesidades específicas de su colegio en particular. Son contadas las escuelas que no tienen ningún desafío en torno a la motivación, la voluntad de aprender, los resultados académicos, los conflictos entre los alumnos, la tranquilidad en la clase, los valores o, dicho sea de paso, la contratación del profesorado. La pedagogía de creación de valor puede ser una pequeña o una gran parte de la solución ante cada uno de esos desafíos. Intente convencer a sus colegas y a la dirección de la escuela de probar este enfoque con los retos específicos de su escuela. Muestre los artículos y videos de investigadores, académicos, etcétera. Quizás con suerte después se tome la decisión de llevar a cabo una labor de desarrollo y

13 Para ver una comparación interesante entre Piaget y Vygotskij, leer Cole y Wertsch (1996).

14 Ver Strandberg (2009).

entonces la pedagogía de creación de valor venga como anillo al dedo y se transforme en una parte natural de la formación continua de los profesores, de todo el equipo de trabajo o de toda la institución durante el siguiente año escolar. Muchos docentes, o todos, tienen entonces que probar el enfoque por sí solos y los resultados sorprenderán positivamente a la mayoría.

EL HORARIO NOS LIMITA

Las cuestiones relacionadas con el horario podrían restringir un enfoque educativo como la pedagogía de creación de valor que no siempre permite que la dividamos en ordenadas y estrictas porciones iguales entre horarios y asignaturas. No obstante, si más maestros comenzaran a descubrir los efectos positivos con el tiempo sería posible organizar determinados cambios en el itinerario académico para facilitar la colaboración interdisciplinar y la coplanificación pedagógica. Ver ejemplos de organización en la entrevista del Capítulo 6 con la directora Josefin Nilsson.

Una manera de implicar a los colegas en el cambio de horario podría ser predicar con el ejemplo y disponernos a crear valor con los propios alumnos. Al respecto la docente de bachillerato Madelène Polfors (2020, p. 28) dice lo siguiente:

También fue divertido que otros profesores se acercaran para contarme que habían oído hablar de mi «miniproyecto» (que tuve que explicar que en realidad se trataba de los alumnos). Mis colegas tenían curiosidad por el enfoque debido a que varios inscritos en sus materias les habían preguntado si podían hacer algo similar a lo que ocurría en la mía.

Pero no hay que dar por sentado que todos reaccionarán con curiosidad. Un maestro que trabaja con la pedagogía de creación de valor con sus alumnos (Lackéus y Sävétun 2016, p. 43) nos cuenta lo siguiente: «Es un desafío ser un *friki* en la escuela, uno hace cosas raras».

Desafíos semánticos

Es probable que cada intento por ampliar la visión con la ayuda de nuevos conceptos encuentre resistencia que molesta al aparato conceptual existente.

¿No tenemos acaso suficientes términos ya? ¿Cuál es exactamente la diferencia? Son preguntas obvias e importantes que trataremos a continuación.

«Cuando escuché hablar del concepto “pedagogía de creación de valor” me pareció bastante difícil de comprender. Más tarde, al hablar de él con algunos colegas, tampoco logré tener una idea clara al respecto.»

Docente

OTRO TÉRMINO MÁS... ¿QUÉ SIGNIFICA SIQUIERA «VALOR»?

¿Necesitamos acaso un término más para la escuela? He dedicado muchos años a esta pregunta y llegué a la conclusión de que en este caso sí es necesario. No existe ningún otro término que resalte la creación de valor para un destinatario externo basada en el conocimiento. Nos arriesgamos a que ese momento que aporta los mayores resultados que podemos observar en el aprendizaje y la motivación de los alumnos desaparezca en una jornada escolar estresante.

Por ese motivo pienso que la acepción de «creación de valor» está totalmente justificada, su contribución es única y absolutamente esencial. Sin esa palabra justa y exacta nos arriesgamos a que los efectos en el aprendizaje se debiliten o desaparezcan. Pero introducir un nuevo concepto conlleva obligaciones. Hay que definirlo, limitarlo, explicarlo, aclararlo, ejemplificarlo, contextualizarlo... Yo mismo cometí el error en mi tesis de ni siquiera mencionar el significado del humilde término «valor» y también hay que definir bien la palabra «creación». Espero que mi libro pueda aclarar varias dudas. También dediqué un artículo de investigación entero a la palabra «valor» en relación con la educación. Ver Lackéus (2018). Es un poco *friki*, pero también especializado y se puede aprovechar.

POR SUPUESTO QUE YA TRABAJAMOS ASÍ

A menudo escucho a los docentes decir que ya trabajan con la creación de valor. No obstante, cuando me dan una explicación más detallada sobre lo que hacen suelo constatar que se incluyen relativamente y muy poco algunas de las ocho patas del diagrama de araña del Capítulo 6. Además, por lo general, el pedicelo de la araña, que es tan importante, resulta bastante delgado. Por tanto, el valor que se crea es quizás escaso o limitado. Falta totalmente la interacción con terceros fuera de la escuela. Y no se producen los efectos positivos. Esta es una de las razones por la cual los enseñantes aprecian tanto el formulario del Capítulo 6. Ellos están encantados con desarrollar su enseñanza y el formulario es un apoyo fuerte y claro para hacerlo.

Por supuesto que ya existen muchos profesores que trabajan la creación de valor en sus aulas. Especialmente es el caso de los docentes de Educación Artística y Plástica, como mencioné con anterioridad. Pero en la mayoría de los casos se podría hacer muchísimo más con relativamente menos recursos. Por ese motivo yo siempre sigo explicando el enfoque cuando oigo que los colegas dicen que aplican este tipo de pedagogía en su trabajo. Constantemente se les ocurren muchas ideas bastante rápido para desarrollar todavía más el trabajo que ya llevan a cabo.

Algunos piensan que la pedagogía de creación de valor se trata de un paquete de principios totalmente obvios para una buena enseñanza. En ese sentido no estoy tan de acuerdo. La gran mayoría del profesorado que me dediqué a estudiar en mi investigación todavía no han adoptado a diario los tres principios básicos de los que hablamos en el prólogo (creación de valor, interacción y delicada combinación), o trabaja según las dimensiones del diagrama de araña y el modelo del diamante del Capítulo 6.

¿QUÉ ES EXACTAMENTE LA NOVEDAD ENTONCES?

La pedagogía de creación de valor es una especie de aprendizaje basado en la acción. Los alumnos aprenden mediante la acción o el *aprendizaje práctico*. Para ello cabe decir que hay muchas tradiciones diferentes de este tipo.

Hace algunos años me pidieron que escribiera un artículo sobre la novedad que aporta el conocimiento empresarial y de creación de valor comparados con alternativas más difundidas y por lo tanto mejor establecidas. El artículo se publicó en una enciclopedia digital para la innovación educativa. Ver Lackéus

(2020). También está disponible en mi blog de investigación.¹⁵ No voy a entrar en detalles aquí, pero en el artículo hice la pregunta de aprendizaje práctico que tan pocas veces suele hacerse: ¿aprender-haciendo-qué? Así desarrollé las tradiciones de aprendizaje basadas en la acción que acostumbran discutirse. Ver Tabla 7.1. Muchos conceptos son difíciles de traducir. Ver la tabla en español. Yo utilizo este diagrama para ilustrar que ninguna de las tradiciones de aprendizaje establecidas tiene el mismo enfoque que la pedagogía de creación de valor.

Dominio	Acercamiento	Acercamiento a través de...
Educación general	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje con base en proyectos Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en juegos Aprendizaje basado en el diseño Aprendizaje por servicio Aprendizaje situado Aprendizaje integrado en el trabajo Aprendizaje experimental 	<ul style="list-style-type: none"> resolviendo un problema ejecutando un proyecto trabajando en equipos jugando juegos diseñando un artefacto voluntariado en la sociedad participar en comunidades de práctica trabajando en producción experiencia
Educación emprendedora	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje basado en oportunidades Aprendizaje basado en oportunidades de negocio Aprendizaje basado en la creación de valor Aprendizaje basado en la creación de empresas Aprendizaje basado en métodos 	<ul style="list-style-type: none"> ser emprendedor creando ideas y artefactos explorando oportunidades escribiendo un plan de negocios <i>pitcheando</i> una idea de negocio creando valor para otros aplicando conocimiento para crear valor para otros iniciando un mini emprendimiento iniciando un emprendimiento completo ejecutar una empresa simulada aplicando un método emprendedor aplicando múltiples métodos emprendedores

Tabla 7.1. Resumen de los diferentes enfoques de enseñanza-aprendizaje basados en la acción y clasificados según la pregunta de aprendizaje práctico ¿aprender-haciendo-qué? Reproducido de Lackéus (2020).

15 Ver <<http://vcplis.com/2019/04/22/entrepreneurial-education-its-unique-and-novel-contribution-to-education/>>. Fecha de consulta: septiembre del 2022. O buscar «Entrepreneurial education unique and novel» en Google.

La novedad que aporta la pedagogía de creación de valor es algo que les interesa a muchos docentes. Por eso quisiera explicar algunas nociones muy comunes y analizarlas según el pedicelo del diagrama de araña del Capítulo 6: crear valor para los demás e interactuar con terceros fuera de la escuela.

¿Se puede trabajar de manera *temática*, *interdisciplinar* y en *proyectos* sin que los alumnos jamás intenten crear valor para los demás o relacionarse con terceros fuera de la escuela? Sí, se puede y es algo que sucede todo el tiempo. El término «creación de valor» añade aquí una contribución única.

¿Se puede trabajar a partir de *problemas*, *desafíos* o *cambios* con *contenido auténtico* sin crear valor o interactuar con terceros fuera de la escuela? Sí, también es posible. En este sentido nuestro concepto también aporta.

¿Se puede trabajar con *destinatarios auténticos* o *reales* en *proyectos asignados* o *casos reales* sin crear valor para los destinatarios o relacionarse de manera personal con ellos? Lamentablemente, creo que también es posible. Cuando no se incluye explícitamente el componente «... de valor» se corre el riesgo de que desaparezca justamente ese aspecto tan importante que incluye un receptor específico. También existe el conflicto de que las palabras «asignado» o «real» se malinterpreten como algo más a que simplemente los alumnos tengan que crear valor para las otras personas e interactuar con ellas. Quizás se deba dar a entender más claramente que el destinatario existe de verdad y es de carne y hueso. Pero parece que no es suficiente.

¿Se puede trabajar con el *aprendizaje empresarial* sin crear valor para terceros fuera de la escuela o interactuar con ellos? Depende de lo que nos referimos cuando decimos «empresarial». Por definición no debería de ser posible, si entendemos la palabra según el modelo del diamante del Capítulo 6, no obstante la mayoría de los casos que yo mismo he estudiado en la escuela. Por desgracia les falta el destinatario desconocido con el que los alumnos se desenvuelven creando relaciones significativas y para el cual intentan crear valía. Sobre todo porque por lo general muchas personas dentro del colegio tienen problemas al escuchar el término «empresarial». Muy pocos docentes que han ido a cursos de aprendizaje empresarial actúan según los tres principios básicos de la pedagogía de creación de valor. Mi conclusión es simple: necesitamos actualizar adecuadamente la semántica, así como lo que entendemos por medio de estos conceptos nuevos.

Desafíos ideológicos

La última categoría de desafíos tiene que ver con la ideología. Aunque produzcamos mucha evidencia mediante estudios científicos y buenos ejemplos, todavía quedan gran cantidad de personas que no se dejan convencer. Destaquemos que los desafíos tienen que ver más que nada con lo ideológico.

PARECE SER DEMASIADO BUENO PARA SER VERDAD

A veces se dice que si algo suena demasiado bien para ser verdad, entonces significa que no lo es en realidad. Tener una posición crítica con la mayoría de las cosas también forma parte de mi profesión como investigador. Incluso conmigo mismo y mis propias impresiones. Hay algo que se llama «sesgo de confirmación», se trata de la tendencia a —de manera inconsciente y muy enfocada— buscar confirmación de lo que uno piensa, cree y desea ver. Como cuando los padres primerizos de repente comienzan a ver cochecitos de bebé por todos lados. O como es el caso de las burbujas de filtros en la que los algoritmos de los medios sociales nos muestran principalmente la información que confirma nuestras creencias.

Obviamente siento que corro el riesgo de caer en ese sesgo. La pedagogía de creación de valor tuvo influencia en mí a un nivel existencial antes de que me convirtiera en investigador. Ahora a dondequiera que ponga mi mirada de académico me parece que la pedagogía de creación de valor tiene efectos positivos en los alumnos. ¿Pero vivo acaso en un filtro autoinducido? ¿Es demasiado bueno para ser verdad? Algunos docentes me han escrito para decirme que piensan eso. Yo mismo escribí también, en uno de mis artículos de investigación más recientes, que siento que es un poco *demasiado* bueno.¹⁶ Parece ser casi irreal que una idea pedagógica pueda tener efectos tan positivos y una aplicación tan amplia, esté tan claramente definida y sea sencilla para que el docente pueda comenzar a aplicarla a la vez que difunde la idea y el enfoque educativo.

¹⁶ Ver Lackéus (2020a, pp. 957-961).

«Me resulta delicado confiar en mi sexto sentido, fiarse en que vamos a conseguir los objetivos de todas formas... Se me hace difícil creer que hago un buen trabajo cuando abandono todo aquello que creí que era verdad y cuando me dejo guiar por algo que es tan nuevo... Todavía me suena y parece un poco “impreciso” y “too good to be true”.

¿Me atrevo a confiar en mí mismo y en mi capacidad como enseñante? ¿Confiar en que mis alumnos igual van a aprender? ¿A que puedo soltar un poco? ¿A que soy suficiente? ¿A que no me van a castigar o despedir si me distancio de la manera en la que trabajé durante tantos años y pruebo algo nuevo que, espero, conduzca a resultados mucho mejores?»

Docente

Es difícil resolver el dilema solo. Por eso mi manera de gestionar ahora este desafío es dejar que otros continúen con esta labor para ver qué conclusiones sacan. Por ejemplo, se podría hacer lo que los investigadores denominan «estudios de replicación». ¿Es posible repetir nuestros resultados en otros contextos, con otros investigadores y otros métodos? También falta mucho por hacer, probar y averiguar que no hicimos en nuestra investigación.

De a poco se está comenzando a hacer. En la actualidad hay investigadores en Dinamarca, Finlandia, Gran Bretaña, Bélgica, los Países Bajos, Francia, España, Paquistán, Australia, Irán, Indonesia, Estados Unidos, México, China y seguro que hay más que no conozco que están, de diferentes maneras, trabajando en investigaciones estrechamente relacionadas con la pedagogía de creación de valor como idea pedagógica.¹⁷ El futuro dirá las conclusiones que sacan esos colegas míos. Los docentes también se están haciendo cargo del trabajo práctico cada vez más y escriben libros sobre sus experiencias.¹⁸

17 Ver principalmente Jones, Penaluna y Penaluna (2020), Bell (2020), Neck y Corbett (2018), Brahe-Orlandi (2019), Yousafzai (2019), Stenholm et al. (2021), Bacigalupo et al. (2016), Le Pontois (2020) y Baggen, Lans y Gulikers (2021). Ver también Larsson y Holmberg (2017).

18 Ver principalmente Wiman (2019, 2022), Bengtsson (2021) y Remvall (2021).

A juzgar por el interés que existe, sin ninguna duda, parece ser que la idea de la pedagogía de creación de valor tiene algo de magia. Nuestro trabajo, que a su vez se basa en el trabajo de muchos otros investigadores, se ha difundido, leído y aplicado a nivel mundial. Está por verse lo mágica que es exactamente la pedagogía de creación de valor y en qué situaciones específicamente. No nos quedará otra que volver a la pregunta de si la pedagogía de creación de valor es demasiado buena para ser verdad o no.

NO CREO EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFUSA, NOS ESTÁN TRATANDO DE ENGAÑAR

De vez en cuando se descarta la pedagogía de creación de valor sin ninguna otra razón más que deducir que representaría otra versión perjudicial de la escuela de educación difusa. Se trata de una técnica de argumentación deshonesta que se basa en un fallo de asociación: todo lo que tiene que ver con fomentar la motivación del alumno sería, por definición, «impreciso». Los creadores de opinión en cuestiones escolares que se han creado de antemano una opinión en temas de educación utilizan a menudo el aspecto de la tecnología. Años atrás entré en una polémica sin lograr nada. En la actualidad simplemente me remito a mantener el silencio y evitar agotarme. Este tipo de crítica dice mucho sobre el clima polarizado en el que vivimos, pero nada sobre la pedagogía de creación de valor como fenómeno.

NO CONCUERDA CON EL MOMENTO DE LA POLÍTICA ESCOLAR ACTUAL

Ahora mismo en Suecia la pedagogía de creación de valor es una idea que no llega en el momento adecuado desde el punto de vista de la política escolar. Suecia es una sociedad de consumo con el individuo como centro. Ya desde la escuela a los estudiantes se les forma para actuar como consumidores en un mercado y elegir la opción que aporta mayor valor personal. Por eso, en parte la educación sueca se ha convertido en una especie de egoísmo institucionalizado que se va remendando y arreglando poco a poco con los parches que la enseñanza de valores proporciona. Si se corre el riesgo de que se utilice el tiempo de los alumnos para ayudar a otros cuando se podría utilizar para que se ofrezcan a sí mismos lo que tienen derecho a recibir según el plan de estudios, entonces el sistema social neoliberal sueco y los patrones de pensamiento subconsciente dicen *basta*.

Otra tendencia política que contrarresta la pedagogía de creación de valor son los vientos autoritarios e incluso fascistas que soplan tanto dentro de la política sueca como internacional con personalidades como Trump, Putin, Erdogan, Le Pen, Åkesson y otros líderes autoritarios y conservadores.¹⁹ Después, los creadores de opinión conservadores se encargan de hacer soplar vientos políticos autoritarios en las aulas de todo el país. Y así se hace menos interesante trabajar con la participación estudiantil y el fomento de la democracia, por lo menos desde la perspectiva de la política educativa.

En conjunto, esas dos tendencias políticas constituyen un conservadurismo liberal²⁰ que por desgracia choca con las ideas de colectivismo y democracia sobre las que se puede decir que descansa la pedagogía de creación de valor. No voy a politizar mucho más la cuestión en este sentido, pero puedo constatar que en mis doce años de investigación solo conocí a un político escolar con liderazgo que haya mostrado gran interés en nuestros estudios sobre la pedagogía de creación de valor: Karin Pleijel, miembro del partido de los Verdes y docente en Gotemburgo. He estado con profesores que piensan que los educandos que crean valor para los demás les recuerdan a los vientos políticos de los años setenta, antes de que surgiera el neoliberalismo en el mundo.²¹ Pero la situación puede ser diferente a nivel internacional. Un maestro de lengua materna me dijo que en la calle de su casa en Oriente Medio la mayoría de las personas piensa en términos de crear valor para los demás comparado con lo que sucede en Suecia, que en la actualidad posee el sistema educativo más orientado al mercado del mundo.²²

LOS SISTEMAS DE CONTROL ME EXIGEN OTRAS COSAS

La filósofa Jonna Bornemark se ganó la simpatía de la gente cuando en un programa radial que se transmite todos los veranos en Suecia, y también a través de su libro *Det omätbaras renässans* (2018) (*El renacimiento de lo inconmensurable*,

19 Ver Albright (2018).

20 Ver Apple (2000) que escribe sobre cómo los *neoconservadores* y los *neoliberales* construyen una especie de alianza inesperada pero creativa dentro de la política escolar.

21 Un artículo fascinante de Peck (2008) sobre cómo el neoliberalismo se apoderó del control.

22 Según Dahlstedt y Fejes (2018, 9).

en español), propagó por qué los empleados de las profesiones interpersonales tienen una microresistencia hacia la sobredocumentación, la histeria por la medición y la burocratización que afectaba al sector de los cuidados de la salud, los asilos de ancianos, los servicios sociales y, sobre todo, a la escuela. Bornemark (2018, p. 52) describe a la sobredocumentación de la siguiente manera: «Hay que documentar, al milímetro, todo lo que se hace y traducirlo a un lenguaje general para que se pueda mostrar a las personas ajenas a la actividad». El propósito es darle a las personas a cargo un resumen a la vez que una sensación de control. El investigador Gert Biesta (2009) también ha descrito cómo el poner un mayor enfoque en lo que se puede medir de manera sencilla desplaza a otros valores. Aspirar a una mayor eficacia en el sector público mediante diferentes métodos de medición y exposición directa a la competencia basado en medidas de desempeño se denomina *New Public Management* (NPM) o Nueva Gestión Pública, en español. A nivel internacional Suecia tiene un fuerte enfoque en la NPM.²³

A menudo me ha tocado oír hablar a docentes a los que les gusta la idea de que los alumnos generen valor, pero les preocupa que el sistema de control los castigue por dedicarle tiempo a este método. El enfoque puesto en la medición suele conducir a indicadores de rendimiento estandarizados y, por lo tanto, en parte idiotizantes que no captan los efectos positivos de la creación de valor de los alumnos.²⁴ Entonces muchos maestros piensan que el tiempo que se dedica a la pedagogía de creación de valor podría ser contraproducente cuando después los tutores, los directores e inspectores escolares ejerzan su poder de control que es cada vez más fuerte sobre el profesorado.

23 Según Karlsson (2017).

24 Ver Lindblad, Pettersson y Popkewitz (2018).

«Es importante mostrar algo concreto, por ejemplo, cuando los tutores y los directores preguntan (y a veces cuestionan) sobre las actividades que hicimos. En mi grupo de discusión hablábamos de, entre otras cosas, el creciente control que existe en la escuela sueca con, por ejemplo, los requisitos de documentación.»

Docente

Una manera de gestionar este intento de desprofesionalización del docente en las aulas²⁵ es resistirse y no darle demasiado espacio. Si por un instante pudiéramos ver al sistema de control como una manera de supervisar desde arriba la práctica profesional de los docentes, o como un proyecto motivado por la ideología y de valor limitado para los alumnos, quizás entonces podríamos abordarlo con un poco más de tranquilidad cuando trabajamos con una filosofía en la que creemos. Jamás se despidió a ningún maestro por aplicar la pedagogía de creación de valor. Al revés, suele ser una vía para recibir gran aprecio por parte tanto de los chicos como de los directores y tutores. Además, descansa sobre los valores del humanismo, la empatía, la responsabilidad y la democracia. No sé qué posición tienen los inspectores escolares respecto a la pedagogía de creación de valor, pero a mi parecer es un tanto rebelde: atrevese a hacer un poco de microrresistencia. Libérese un poco de la NPM de vez en cuando. Reemplace a veces una hora dedicada a la matriz de evaluación con una hora de planificación de pedagogía de creación de valor, sin decir nada. Quédese conforme con su esfuerzo por conseguir una escuela en buen equilibrio entre matrices y motivación. Sienta la tranquilidad de que todo irá bien.

¿QUÉ PASÓ CON EL VALOR DE LA EDUCACIÓN Y EL CONOCIMIENTO?

Enfocarse en lo que crea valor para los demás en la sociedad podría criticarse por centrarse excesivamente en la utilidad o ser «utilitarista». Un docente opositor dijo que ponerle demasiada atención al provecho práctico

25 Hultén (2019) describe este tipo de decisión, al igual que Jeffrey y Woods (1998) y Ball (2013).

del conocimiento y el valor en el «mercado» puede llegar a disminuir el valor intrínseco del conocimiento y, por lo tanto, terminar siendo una especie de antítesis de la educación.²⁶ Puedo entender la lógica de esa crítica, aunque quizá sea un poco exagerada. Las actividades de creación de valor no van a dominar nunca la escuela tal como la conocemos. Nunca vamos a terminar en la visión hedonista del filósofo utilitarista Jeremy Bentham de una sociedad donde se maximiza el beneficio, la alegría y el disfrute, a expensas de otros valores.²⁷ También es una distorsión común creer que la creación de valor de los jóvenes para los demás sea principalmente un acto de mercado motivado por sus propios intereses egoístas. De la misma manera en la que los pueblos originarios obsequiaban regalos sin esperar nada a cambio, los estudiantes pueden crear valor para los demás sin que se tenga que interpretar como si se tratara de una transacción de mercado.²⁸ Al contrario, podemos optar por interpretarlo de la misma forma en la que lo hizo el famoso antropólogo Marcel Mauss: los obsequios desinteresados son una forma natural de construir relaciones amorosas entre las personas.²⁹ Los escolares que tienen la posibilidad de crear valor para los demás fortalecen su capacidad de humanidad, respeto y apertura.

Repito, lo que pretendo es que la escuela intente encontrar un equilibrio. Los educandos podrían necesitar un poco más pedagogía de creación de valor para los demás, ya que a menudo es inexistente. Pero sin dejar de prestar atención al conocimiento. Tiene que ser más una especie de medio relacional que fortalezca el aprendizaje y les permita adquirir conocimientos para la vida y no solo para aprobar la asignatura.

26 Ver Bruér (2019).

27 Para leer una buena discusión sobre Bentham, ver Heberlein (2014).

28 Ver Graeber (2001).

29 Ver Graeber (2001, p. 161).

«La iniciativa se basó en la convicción de que necesitábamos probar algo nuevo para elevar la enseñanza»



Entrevista con Malin Heimer.

Coordinadora de desarrollo, Asociación sueca de municipios Västernorrland. Exresponsable de proyecto para el desarrollo escolar, Sundsvall.

■ ¿Cómo ha aplicado la pedagogía de creación de valor?

Fui responsable de un proyecto de pedagogía de creación de valor a nivel colectivo que duró cinco años en Sundsvall. El propósito era fortalecer la motivación escolar, la creatividad y el autoestima de los alumnos mediante el acercamiento de la escuela al resto de la sociedad, en la que aportarían todas las oficinas del gobierno municipal. Se motivaría a que más estudiantes tuvieran buenos resultados en la escuela y se comprometieran con el desarrollo de la sociedad. La iniciativa se basó en la convicción de que necesitábamos probar algo nuevo para elevar la enseñanza y el trabajo municipal con orientación de estudios y profesional.

■ ¿Cómo se llevó a cabo el proyecto de manera puramente práctica?

Primero se hizo un proyecto piloto de pedagogía de creación de valor con sesenta maestros voluntarios de las escuelas de enseñanza primaria y secundaria del municipio. Después se amplió el proyecto para pasar a incluir un distrito escolar entero. Participaron cien docentes y directores de tres escuelas primarias.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

El proyecto tuvo como resultado muchos ejemplos positivos de alumnos que trabajaron de manera conjunta con el entorno social cercano. Los docentes informaron de contundentes resultados positivos en los conocimientos, las aptitudes, la motivación académica y los valores de los alumnos.

■ ¿A qué desafíos tuvo que enfrentarse?

Algunas personas interpretan mal el concepto y se oponen objetando que «Crear valor para los alumnos es algo que ya hacemos». También es difícil asimilar las ventajas de la pedagogía de creación de valor con oír simplemente hablar de ellas. Dado que las emociones son claves, el maestro necesita hacer un intento solo con su grupo para poder apreciar de verdad el enfoque educativo. Muchos preguntan también cómo será evaluada la creación de valor.



EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE CREACIÓN DE VALOR

EN ESTE CAPÍTULO voy a exponer mi visión actual sobre lo que hemos aprendido en cuanto a la evaluación; una cuestión importante, pero difícil para el docente que aplica la pedagogía de creación de valor. En nuestra investigación, a menudo nos vemos arrastrados a intentar perfeccionar las estrategias de evaluación del profesor de diferentes maneras. Aprendemos más sobre este complejo aspecto todos los años, así que quizás este capítulo sea una especie de capítulo *flogisto* sobre el tema de la evaluación. Las herramientas y los métodos sofisticados que describiremos a continuación son, para ser sincero, un poco difíciles de explicar por escrito. Pido disculpas de antemano, si a veces resultan complicados de entender. En ese caso, pase directamente al capítulo sobre la pedagogía de creación de valor para el desarrollo sostenible.

La Figura 8.1. es la sinopsis de un modelo de progresión sobre los efectos de la pedagogía de creación de valor en la evaluación, misma que a corto plazo no afecta realmente demasiado el trabajo de evaluación del docente. Cuando a la enseñanza se le da un pequeño giro, el trabajo de evaluación puede seguir siendo más o menos el mismo de siempre. En el momento en que las actividades de creación de valor son más amplias, los docentes tienen una mayor demanda por desarrollar con mayor profundidad las estrategias de evaluación. Es necesario hacer hincapié en la evaluación formativa para poder seguir y supervisar el proceso de aprendizaje de manera general y fortalecer, a la vez, el de cada uno de los alumnos. En este caso podrían necesitar diferentes tipos de apoyo de TI para que el calendario de ejecución no se vuelva inmanejable. Las expresiones más avanzadas de la pedagogía de creación de valor exigen herramientas y métodos totalmente nuevos y sofisticados para que los maestros

no sientan que la situación es insostenible. Por lo tanto, una reflexión crucial que hemos hecho en el proceso es que los viajes de aprendizaje sofisticados demandan herramientas y métodos de evaluación novedosos y sofisticados. A continuación describiré uno por uno los tres pasos ilustrados en la Figura 8.1.

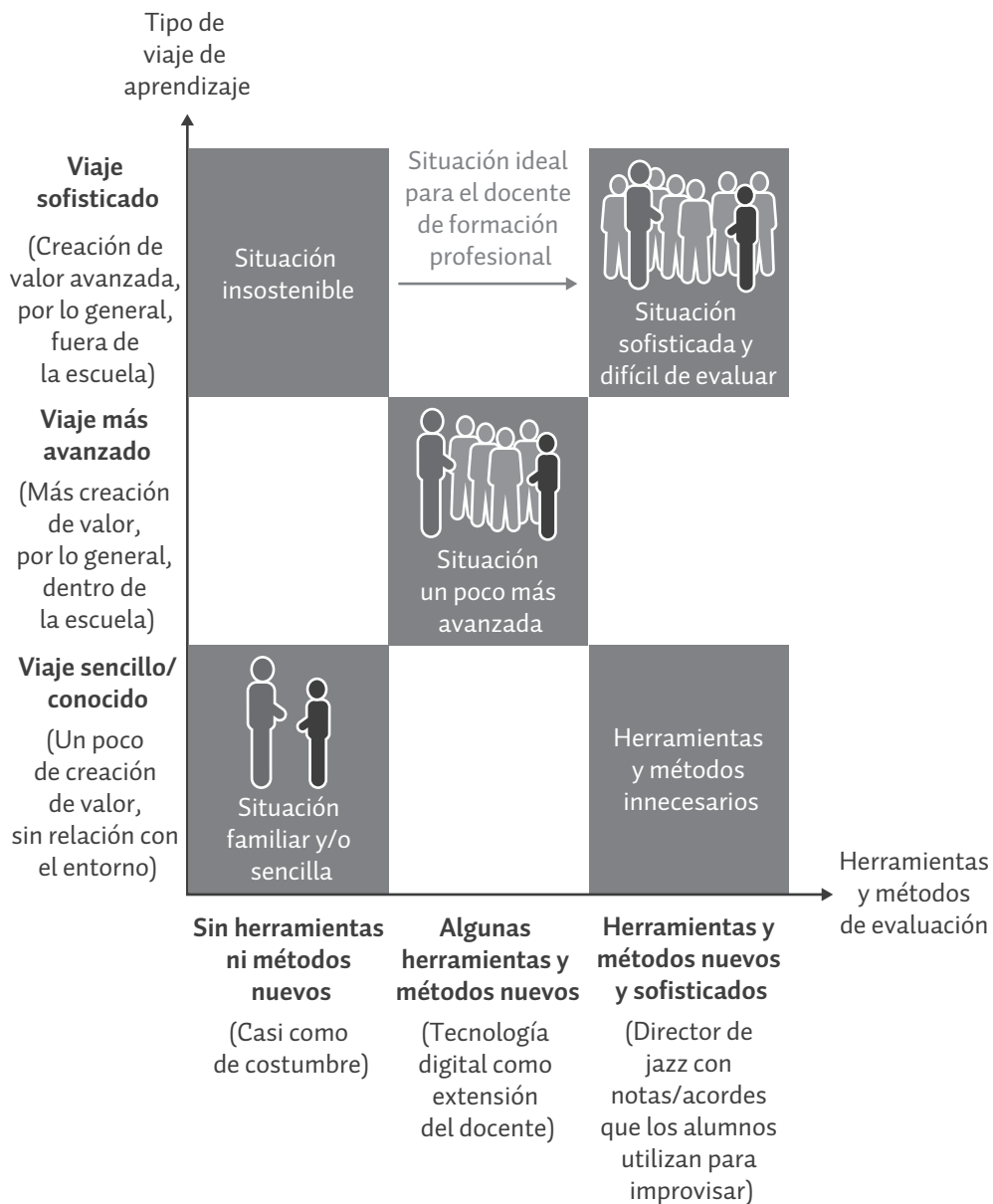


Figura 8.1. Tres niveles de complejidad diferentes en el viaje del aprendizaje de creación de valor y sus distintas herramientas y métodos de evaluación.

El viaje de aprendizaje más sencillo

Comencemos por el caso más sencillo en el que se le da una vuelta de tuerca a la enseñanza. Me explico: a la pedagogía totalmente tradicional se le agregan una o dos gotas de creación de valor.

ES COMO DE COSTUMBRE, PERO UN POCO MEJOR

Cuando se aplica un poco de pedagogía de creación de valor, la influencia en el trabajo de evaluación es mínima. En parte porque el cambio es tan pequeño que no se necesitan estrategias de calificación nuevas. Y en parte también porque la creación de valor no es un objetivo a evaluar, sino un medio para plantear y conseguir una meta lejos de las aulas. La maestra Maria Wiman escribe al respecto:¹

Considero que corremos un riesgo al problematizar demasiado la *evaluación* de la pedagogía de creación de valor. Complicamos más las cosas de lo que deberíamos. [...]. Lo que tenemos que regular son las competencias descritas en el plan de estudios, nada más. Durante el proyecto de creación de valor va a haber una gran cantidad de material útil para llevar a cabo la *evaluación*.

En este caso se pueden utilizar las mismas estrategias de siempre para este fin. La diferencia, sin embargo, es que para ello el docente recibe material más variado y amplio, porque los alumnos que trabajan con la pedagogía de creación de valor producen más y mejores creaciones y presentaciones que pueden calificarse de la manera habitual. La maestra Madelène Polfors dice:²

Tenía el temor de no alcanzar los requisitos de conocimiento educativo o no tener suficiente material para evaluar, pero no fue así. De todas

¹ La cita está sacada de un comentario que hizo Maria Wiman a una de mis publicaciones (14/06/2016) en el grupo de Facebook «Teoría y práctica de la pedagogía de creación de valor».

² Ver Polfors (2020, p. 27).

las clases bajo mi responsabilidad [...] fue en un grupo que solo había trabajado con la pedagogía de creación de valor en la que fue más fácil ver si el estudiante había logrado los objetivos. Me pasó lo mismo con el material de evaluación: nunca antes había tenido tanto en el que basarla, ni tanto conocimiento sobre la prestación del educando en términos del conocimiento que tenía cada uno en particular.

A su vez, la mayor variación y cantidad de material disponible para asentar notas puede conducir a una valoración más justa y calificaciones más altas para una mayor cantidad de alumnos. Maria Wiman nos cuenta lo siguiente:³

Lo más importante es que ahora están todos aprobados, lo que no ocurría antes. [...]. Estoy segura de que se debe a la motivación [...]. Ahora siento que mi evaluación es más justa porque todos los alumnos tienen la posibilidad de mostrar lo que saben. [...]. Considero que le di oportunidad a todos y dio resultado, las calificaciones mejoraron.

El trabajo de evaluación podría complicarse si se permite que el proyecto de los alumnos se aleje mucho tiempo de la prioridad de los objetivos de conocimiento educativo. En su segundo libro sobre la pedagogía de creación de valor, Maria Wiman escribe (2022, p. 158) sobre cómo en ocasiones se desvió del camino cuando, por ejemplo, los estudiantes comenzaban a divagar entusiasmados y terminaban aprendiendo un montón sobre cómo hacer efectos en video para una película sobre la Convención sobre los Derechos del Niño, pero menos sobre el contenido de la convención en sí. No obstante, siempre y cuando la enseñanza se caracterice por mantener un equilibrio entre la teoría y el compromiso, se facilita el trabajo de evaluación del docente. Maria Wiman también recomienda poner «marcadores» a lo largo del proceso. Por ejemplo, si los colegiales están haciendo películas sobre los derechos del niño, en algún momento se podría poner una prueba o una tarea escrita sobre el tema.

3 La cita está sacada de un estudio de impacto sobre las competencias y la motivación del alumno realizado por Lackéus y Sävétun para el Ministerio de Educación sueco (2016, pp. 40-41).

EVALUACIÓN PARA LA MOTIVACIÓN (EM)

Precisamente el nuevo tipo de evaluación que aparece en la pedagogía de creación de valor es la que llevan a cabo los terceros fuera de la escuela cuando dan su retroalimentación al intento de crear valor de los educandos. No se trata de cuantificar con notas el aprendizaje de los alumnos, sino la capacidad de, justamente, crear valor. Este tipo de prueba contribuye indirectamente al aprendizaje de los alumnos porque funciona como combustible de cohete para la motivación. Me parece que es una especie de Evaluación para la Motivación (EM) que tiene como propósito despertar el interés de los alumnos. Se puede comparar con la evaluación formativa o la Evaluación para el Aprendizaje (EA) cuyo propósito es fortalecer el aprendizaje y la Evaluación para la Calificación (EC).

El viaje de aprendizaje más avanzado

Ahora vamos a observar más de cerca cómo las expresiones de pedagogía de creación de valor más avanzadas pueden afectar la evaluación.

LA TECNOLOGÍA: LA EXTENSIÓN DEL BRAZO DEL DOCENTE

Cuanto más amplias sean las actividades de creación de valor, más importante será contar con diferentes estrategias de evaluación alternativas. Ver el Recuadro 1. Trata fundamentalmente de diferentes tipos de evaluación formativa. Lo que hemos podido observar es que el seguimiento de los diferentes procesos de aprendizaje paralelos y simultáneos es más estrecho, la retroalimentación de los profesores se hace más a menudo, los alumnos reflexionan por escrito mediante lo que llamamos *exit tickets* (reflexión escrita al final de la clase), diarios y diferentes formas de revisión por pares.⁴ Cuando los estudiantes sienten que las tareas escolares son importantes *de verdad* la respuesta de los compañeros en la clase es más espontánea.⁵ Más o menos como cuando los colegas de trabajo buscan recibir retroalimentación de manera espontánea en tareas que son importantes de verdad.

4 Ver, por ejemplo, Wiman (2019) y Jenssen et al. (2020).

5 Wiman da un ejemplo al respecto (2019, p. 61).

A la pedagogía de creación de valor también se le puede dar una estructura más clara haciendo que a los chicos escriban lo que piensan hacer en un plan o una plantilla de trabajo (Wiman, 2019, p. 29). Algunos de los puntos que deberían incluirse en una plantilla de este tipo son, por ejemplo, qué actividad se va a hacer, cómo, por qué, los recursos que se necesitan, el calendario de ejecución y el reparto de tareas. Lo adecuado es una plantilla por grupo. Con la plantilla, el docente puede supervisar de manera continua el progreso del trabajo.

Un desafío de la evaluación formativa es el calendario de ejecución que suele ser más extenso para el maestro.⁶ Por eso, las diferentes herramientas digitales que ahorran tiempo se convierten en una parte importante de los proyectos de pedagogía de creación de valor más avanzados. Los recursos de este tipo que se mencionan comúnmente, además de las plataformas de aprendizaje tradicionales, son:⁷

- Aplicaciones para acelerar la retroalimentación docente-alumno, en ambas direcciones
- Aplicaciones para grabar archivos de sonido en reuniones y llamadas telefónicas
- Aplicaciones para enviar documentos y hacer comentarios en tiempo real
- Aplicaciones para agrupar a los alumnos
- Aplicaciones para hacer diferentes tipos de videollamadas
- Aplicaciones para facilitar la cooperación y la comunicación del grupo
- Aplicaciones para visualizar las ideas y los pensamientos de los alumnos en la lluvia de ideas
- Aplicaciones para la grabación de diferentes tipos de material en video

La información digital que se genera en este tipo de herramientas no solo ahorra tiempo en la comunicación, sino que en ciertos casos también puede ofrecer información útil para la evaluación. Por ejemplo, podría documentarse la reunión entre un grupo de alumnos y un destinatario de valor externo para que el profesor examine la experiencia más tarde con el propósito de calificar a los estudiantes. Dado que el enseñante «no puede estar en todos lados»,

6 Ver Lundahl et al. (2011).

7 Las aplicaciones que son útiles y populares cambian rápido según el momento, pero algunas que se mencionan a menudo son Google Classroom, Google Docs, Garageband, Menti, Socrative, Padlet, Showbie, Toolie, Whatsapp y Facebook.

la tecnología digital es una especie de «extensión del brazo del docente» (Wiman, 2019, pp. 54-55).

Este libro no trata de cómo el profesorado pueden aprovechar las herramientas digitales en la enseñanza, así que la lista anterior está lejos de ser completa. Pero el patrón es claro. Muchos de los desafíos que resultan de un proyecto de pedagogía de creación de valor más avanzado pueden resolverse con la búsqueda y utilización de diferentes herramientas digitales que ahorran tiempo y, simultáneamente, generan material de evaluación.

EVALUACIÓN MÁS AVANZADA Y TI; DOS COMPAÑEROS INSEPARABLES

El docente que aplica la pedagogía de creación de valor con la ayuda de la tecnología digital para hacer un buen seguimiento y evaluación de los alumnos con viajes de aprendizaje más complejos, me recuerda a Célestin Freinet. Ya en la década de los treinta del siglo pasado, tuvo que hacer uso de la tecnología, imprentas, grabadoras, cámaras de cine y hectógrafos, para poder desarrollar su pedagogía de creación de valor.⁸ Soy, de lejos, la primera persona en constatar que la tecnología es necesaria para trabajar con proyectos de pedagogía más avanzados. Cada vez estoy más convencido de que la TI y la evaluación son compañeros inseparables en la pedagogía de creación de valor.

Por eso, en mi investigación he hecho tanto hincapié en la dimensión digital. En colaboración con científicos y programadores hicimos muchos avances que hubieran sido imposibles sin la tecnología. Tomando en cuenta el conocimiento que poseemos en la actualidad, casi no logro entender cómo es siquiera posible hacer investigación sobre formas más avanzadas de calificaciones sin la disponibilidad diaria de esa técnica especializada.

La filosofía también resulta crucial. Sin una filosofía educativa que guíe la búsqueda de nuevos conceptos corremos el riesgo de que las soluciones digitales no ayuden al maestro. Por esa razón mis ídolos son John Dewey y Célestin Freinet. Filosofía y tecnología a partes iguales. Durante mucho tiempo he tenido la ambición de buscar nuevas maneras de medir y cuantificar lo que más valoramos: el aprendizaje en profundidad, la motivación del estudiante y las experiencias de aprendizaje que dejan una huella emocional. Lo que podemos hacer visible mediante la medición y la evaluación permite que también consigamos más cosas.

8 Ver más sobre el tema en Freinet (2018).

RECUADRO 1**EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN LA ACCIÓN**

La pedagogía de creación de valor en el fondo es una especie de aprendizaje basado en la acción. En las publicaciones académicas se ha escrito mucho sobre las posibles evaluaciones de este tipo de aprendizaje. Podríamos decir que los métodos que presentamos a continuación son variantes de la evaluación formativa, un concepto de evaluación genérico que se utiliza principalmente para fortalecer el aprendizaje de los alumnos.

Evaluación del desempeño: Permite al estudiantado realizar actos auténticos y valorar el rendimiento.⁹ El profesor les da a los alumnos una tarea para que demuestren sus conocimientos y competencias de manera práctica. Tanto el proceso como el «producto final» de los jóvenes pueden contribuir a la evaluación del docente. Esta estrategia es habitual en las materias de Educación Artística y Plástica y la formación profesional de estilo práctico. En este caso los desafíos son el calendario de ejecución y los juicios subjetivos.

Evaluación reflexiva: Prioriza que los alumnos reflexionen de manera escrita u oral sobre su propio aprendizaje, ya sea individualmente o en grupo.¹⁰ El enfoque está por lo general puesto en lo que pasó, cómo pensó y se sintió el alumno, lo positivo y negativo, las lecciones aprendidas y lo que se podría haber hecho de manera diferente.¹¹ Es fácil iniciarse en su utilización y la atención

9 Ver Isaacs et al. (2013).

10 Ver Bond, Evans y Ellis (2011).

11 Ver Gibbs (1988).

se centra en la metacognición: conciencia de las propias capacidades. Los desafíos son el calendario de ejecución y conseguir una reflexión en profundidad.

Evaluación por pares: Motiva que los colegiales se evalúen entre sí con el propósito de desarrollarse.¹² Es una estrategia centrada en el muchacho que incentiva a que se responsabilice más de su propio aprendizaje y el de los demás. Los desafíos son la falta de confiabilidad y el hecho de que los jóvenes necesiten mejorar su capacidad de evaluar.

Evaluación digital: Procura el uso de tecnologías digitales como elementos auxiliares para la evaluación.¹³ Esta es una categoría más amplia que incluye desde pruebas sencillas con preguntas cruzadas de autocorrección, hasta multimedia avanzada, simulaciones y sistema de portafolio electrónico, que es una aplicación frecuente en la que los estudiantes pueden subir trabajos para que los vean los demás, como si fuera una especie de cv.¹⁴

Alineamiento constructivo: Consiste en relacionar entre sí tres aspectos centrales del aprendizaje: las actividades, los objetivos de aprendizaje y la evaluación.¹⁵ Se alienta a los docentes a dejar que las notas giren en torno a las actividades específicas que los educandos necesitan *hacer* para conseguir el conocimiento así como de expresar esas actividades en acciones. Los profesores podrían hacerse esta pregunta: ¿Qué necesitan *hacer* los alumnos para *aprender* lo que queremos que *sepan* hacer?

12 Ver Dochy, Segers y Sluijsmans (1999).

13 Ver Stödberg (2012).

14 Ver Ferns y Comfort (2014).

15 Ver Biggs y Tang (2011).

EVALUACIÓN A TRAVÉS DE ACTIVIDADES EMOTIVAS

Una estrategia de evaluación que utilicé mucho en mi investigación es centrarla precisamente en las actividades que generen emociones fuertes en el estudiantado. Si es verdad que las experiencias emocionales fuertes son las que nos hacen aprender en profundidad, entonces es importante asegurarnos mediante la evaluación que los colegas hagan precisamente aquello que necesitan *hacer para aprender* en profundidad. La estrategia se basa por lo tanto en los principios del alineamiento constructivo y también en las diferentes experiencias de aprendizaje emocionales que se muestran en la Tabla 2.1. del Capítulo 2.¹⁶

Así acostumbro trabajar de manera práctica con la evaluación basada en la actividad. Después de algún tipo de experiencia de aprendizaje emocional fuerte, pídale a los alumnos que hagan una reflexión por escrito. El ejercicio se podría redactar de la siguiente forma:

Tener un *diálogo/pitch/encuentro* con alguna persona que no pertenezca a la clase/escuela. Después reflexionar por escrito sobre cómo funcionó, la retroalimentación que recibiste, lo que aprendiste y lo que podrías mejorar para la próxima ocasión.

Llevar a cabo una actividad en la que *intentas crear valor* para alguna persona ajena a la clase/escuela. ¿Cómo te fue? ¿Qué retroalimentación recibiste? ¿Qué aprendiste? ¿Qué vas a hacer diferente la próxima vez?

Cuando sientas que has experimentado *algo emocionalmente fuerte* en relación al proyecto, escribe lo que sucedió reflexionando al respecto. ¿Qué aprendiste? ¿Qué influencia tuvo en tu proyecto? ¿Qué cosa harías distinto la próxima vez?

Aplica en el proyecto algo *del contenido central de manera práctica*. ¿Cómo fue? ¿Qué influencia tuvo en tu proyecto? ¿Qué aprendiste?

16 Leer más sobre esta estrategia de evaluación en Lackéus y Williams Middleton (2018).

Hay que adaptar los ejercicios anteriores para cada edad y formularlos de manera más específica según las tareas de creación de valor que emprendan los alumnos. La reflexión debería ser individual y por escrito, aunque el ejercicio se lleve a cabo de manera oral y frente al grupo. La reflexión profunda y por escrito es, en efecto, siempre individual. No es posible que dos personas distintas hayan experimentado la situación de la misma manera y aprendido exactamente lo mismo. Poner nombre a las experiencias ayuda incluso a profundizar el aprendizaje de los estudiantes.¹⁷

En equipo se podrían agregar otros ejercicios que generan emociones, por ejemplo:

Preparar una oferta de creación de valor en grupo y completar el modelo del lienzo. Posteriormente deliberar sobre lo aprendido.

Tomar una decisión importante en grupo. Reflexionar por escrito sobre cómo fue y qué se aprendió.

Pensar por escrito sobre las actividades emotivas es una buena forma de visualizar eventos de aprendizaje que de otra forma no se aprecian con las estrategias de evaluación tradicionales. También es una manera de poder vislumbrar más en detalle lo que sucede en los procesos de aprendizaje y asegurarse de que cada uno de los colegas se haya involucrado. Para ellos es difícil hacer una reflexión creíble sin antes haber realizado la actividad asignada. Si de todos modos intentan escribir algo ficticio, siempre existe el riesgo de que se revele la mentira en un diálogo posterior con el docente.

Las tareas anteriores contienen en la misma asignación una parte de acción y otra de reflexión. Están basadas en la teoría del ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984). Ver la Figura 8.2. Incluso el trabajo de planificación y el paso emocional del ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb podrían ser parte de la descripción de la tarea. Solo tiene que asegurarse de incluir de alguna manera el ciclo completo en la descripción del ejercicio sobre las expectativas puestas en el alumno.

¹⁷ Ver Moon (2004).

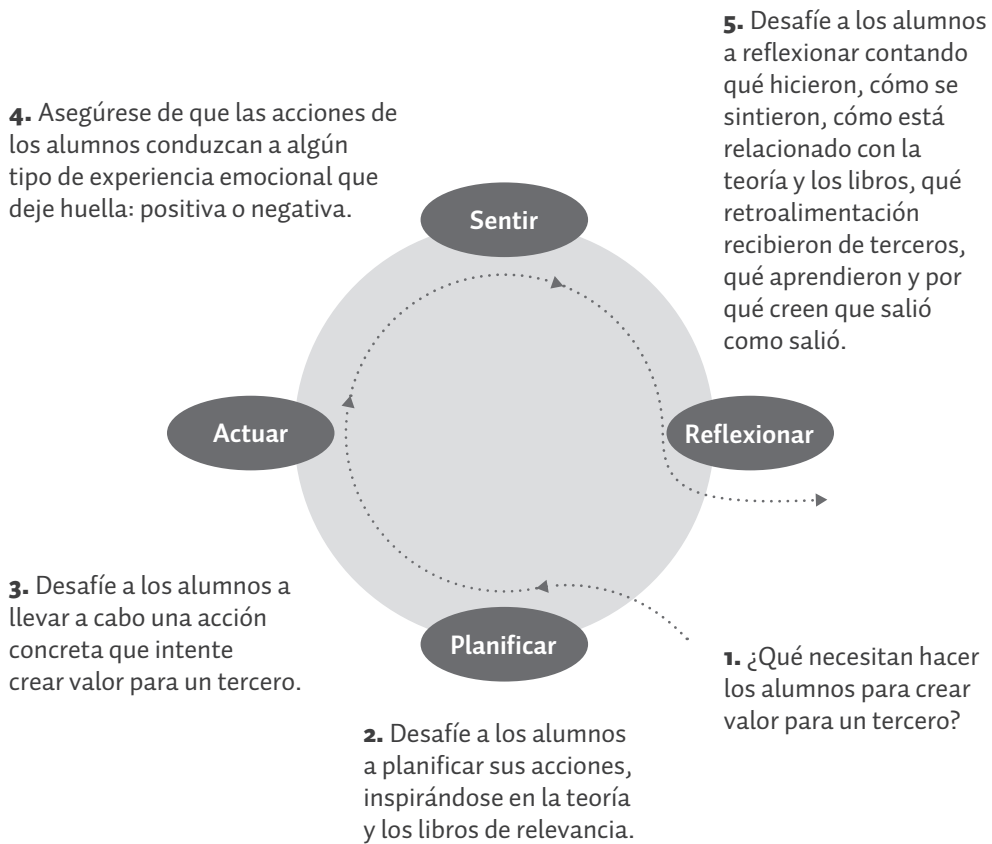


Figura 8.2 Diseño de actividades emocionales para los alumnos apoyado en el ciclo de aprendizaje de Kolb.

«La poesía es una manera de darles a los niños y jóvenes la oportunidad de expresar sus pensamientos y sentimientos»



Entrevista con Maria Glawe.

Docente del bachillerato Söderslättsgymnasiet, en Trelleborg.

■ ¿Cómo incorpora la pedagogía de creación de valor?

Un ejemplo es el proyecto *Sustainable Poetry* en el que los profesores y bibliotecarios trabajan con la pedagogía de creación de valor y de manera multidisciplinar con los educandos como cocreadores activos. A los chicos se les da la posibilidad de aprender sobre desarrollo sostenible y componer poesía con los diecisiete objetivos globales de la ONU como punto de partida. La poesía es una manera de darles a los niños y jóvenes la oportunidad de expresar sus pensamientos y sentimientos en torno a cuestiones sociales actuales y relevantes. Relacionando la escuela con el entorno social cercano y aprovechando las oportunidades de digitalización, las voces de los estudiantes llegan mucho más allá de los muros de la escuela. Por ejemplo, los integrantes del programa de tratamiento y cuidado que desempeñaron prácticas en el hospital de Trelleborg: escribieron y colgaron poesías e imágenes digitales en la habitación de los pacientes, creaciones relacionadas con el punto número tres de los objetivos globales de la ONU: buena salud y bienestar.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

Para los alumnos el aprendizaje es más significativo cuando pueden utilizar sus conocimientos en entornos nuevos y son parte de una comunidad que se centra en crear algo de valor para los demás en la sociedad. Un destinatario real fuera de la escuela como, por ejemplo, una exposición de poesía en la habitación de los pacientes, hace que los colegiales puedan ver cómo su aprendizaje y compromiso cobra otro sentido en un contexto más amplio. Desarrolla la lengua y el conocimiento, al tiempo que fortalece también la creatividad, la iniciativa y las habilidades digitales.

■ ¿Qué consejos podría darles a los colegas que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

Que junto al profesorado y alumnado descubra la fuerza de transitar por diferentes caminos que conducen hacia la cocreación de un mismo objetivo. En la página del proyecto <www.sustainablepoetry.se>¹⁸ brindo muchos consejos sobre cómo los profesores de bachillerato pueden comenzar a aplicar la pedagogía junto con los alumnos. Mi libro *Innovativ design för lärande* (*Diseño innovador para el aprendizaje*, en español) contiene también diferentes ejemplos concretos.

¹⁸ Fecha de consulta: septiembre del 2022.

CUANDO LA EVALUACIÓN FORMATIVA SOBREPASA AL DOCENTE

En mis clases experimenté mucho con la evaluación formativa y la evaluación basada en la actividad. Pero una vez me pasé. En un curso de ocho semanas que dictaba en Chalmers hace ya muchos años atrás, tenía nueve formas distintas de evaluación oral y escrita, así como también formativa y sumativa. Incluían exámenes, discursos, videos, *coaching*, talleres obligatorios, contacto con personas externas, evaluación por pares a través de un grupo de Facebook y reflexiones escritas mediante una plataforma de aprendizaje lamentablemente mala por parte del colegio. Sin darme cuenta me había asignado a mí mismo 1543 evaluaciones que tenía que corregir o controlar durante esas ocho semanas de curso.

Fue allí mismo y en ese preciso momento cuando choqué de cabeza con el muro de la evaluación formativa. *Nunca más voy a trabajar de esta forma*, pensé. Fue duro darse cuenta de que una manera de evaluación que en el fondo es positiva, pudiera ser tan pesada para mí como enseñante. Después leí que otros colegas también tenían el mismo problema.¹⁹ Entonces me senté a hacer cuentas para intentar comprender mejor la situación. Resultó ser que la evaluación formativa es una matemática relativamente simple. La carga de trabajo crece de manera lineal de acuerdo a la cantidad de alumnos y de evaluaciones por cada uno de ellos. Ver la Figura 8.3. Básicamente.

Pero ahora también soy un *friki* de la TI. Por eso me di cuenta que la calidad del apoyo de este recurso o recursos digitales con el que cuenta el docente determina la cantidad de evaluaciones que tendrá que hacer sin sentirse sobrepasado durante un periodo de ocho semanas. Mi límite personal en ese momento, con las precarias herramientas digitales que tenía entonces, era de alrededor de cien evaluaciones. Con los treinta y siete estudiantes que tenía significó un límite de entre cinco y ocho evaluaciones por inscrito a lo largo de un curso. Y en ese caso, no hay que olvidar que la presencia obligatoria en las clases se cuenta como una especie de evaluación. Creo que, es tristemente sumativo. Entonces, en marzo de 2016 se me ocurrió una idea sobre la que vamos a tratar a continuación: el docente como un director de jazz que les facilita acordes a los alumnos para que ellos puedan improvisar.²⁰

19 Ver Jonsson, Lundahl y Holmgren (2015).

20 La primera vez que describí sobre la idea fue en un video que hice para resumir la evaluación formativa de calidad. Busque «Social learning media Lackéus» en YouTube para encontrarlo.

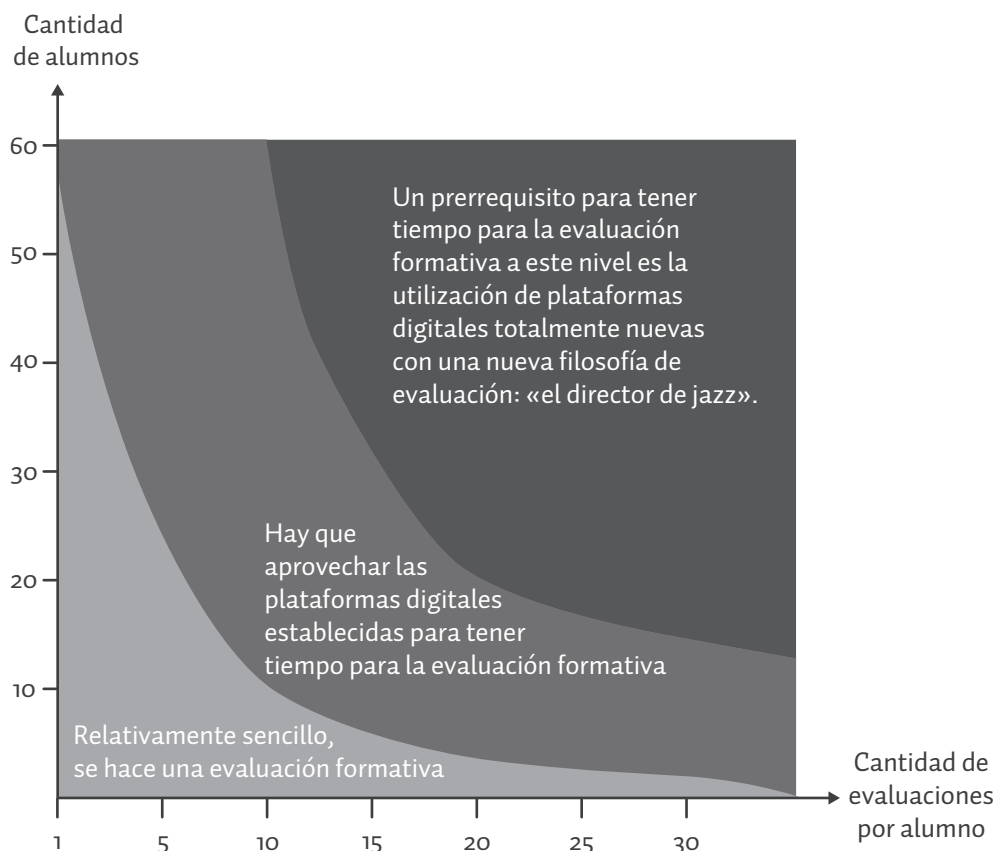


Figura 8.3. Matemática de evaluación formativa que muestra que se necesita apoyo de TI cuando hay que hacer más de cien evaluaciones en poco tiempo. Cuando hay que calificar más de quinientas evaluaciones se requieren nuevos tipos de apoyo digital y una filosofía más innovadora para llevarlo a cabo: *el director de jazz*.

El viaje de aprendizaje sofisticado

Ahora pasemos a la forma de evaluación más sofisticada de la pedagogía de creación de valor que hemos utilizado en nuestra investigación.

EL DOCENTE COMO DIRECTOR DE JAZZ

Cuando la creación de valor es más amplia hay que contar con una estrategia de evaluación diferente. Se necesita combinar con bastante espacio

la necesidad de estructura y control del docente en el proceso de aprendizaje para que los alumnos puedan improvisar y ser creativos en la creación de valor. Por eso podemos compararlo con el jazz. ¿Existe acaso algún otro fenómeno en el que muchas personas juntas logren combinar estructura con improvisación creativa como es el caso de este género? Ver Recuadro 2. La pedagogía de creación de valor, en su forma más avanzada, es como una banda grande de jazz en la que el maestro tiene el rol de director que se encarga de asignarle a los colegas la toma de iniciativa según diferentes temas y «acordes» ensayados de antemano.

En la escuela para empresarios de Chalmers los profesores hemos sido directores de bandas de jazz durante más de veinte años. Mis estudiantes piensan que dirigen el proceso más de lo que en realidad sucede en la práctica. Compusimos y mejoramos arreglos de concierto para que nuevos virtuosos puedan brillar por sí solos cada año. Ellos mismos sienten que la pieza que están interpretando es verdaderamente única. Pero a nosotros, los compositores, nos toca escuchar más o menos el mismo concierto todos los años. Y eso es lo bueno de ser director de jazz. Cuando el público ya está sentado en la sala y es hora de comenzar la función, la labor del director ya está casi terminada. Solo tenemos que quedarnos allí un poco cautelosos entre el público y los músicos y disfrutar de la escena. Hay que estar atento por si algún músico tiene problemas con alguna cuerda de la guitarra, algún defecto mecánico en el saxofón o algo por el estilo. Incluso miedo escénico.

En la escuela a los mejores directores de jazz los encontramos en los programas de formación profesional, más en concreto en la formación de aprendices. La mitad del tiempo a los chicos les toca ser aprendices y trabajar para crear valor; la otra mitad están en la escuela. Siempre se espera que el facilitador organice, dirija y siga el aprendizaje. Tengo el privilegio de trabajar con profesores de formación profesional desde 2014. Ellos son en verdad los principales virtuosos de la pedagogía de creación de valor. Todo lo que voy a contar ahora sobre las estrategias de evaluación más sofisticadas lo he aprendido mediante la estrecha colaboración con esos maestros directores. Después, en mis clases en Chalmers puse a prueba las conclusiones que sacamos. Si quiere saber más sobre nuestra investigación con los profesores de formación profesional puede leer los informes que realizamos para el centro de aprendizaje del Ministerio de Educación sueco.²¹

21 Ver Lackéus y Sävetun (2019b, 2021).

NUEVO APOYO DIGITAL PARA DIRECTORES DE JAZZ

Los docentes que llevan adelante una forma más sofisticada de pedagogía de creación de valor necesitan un tipo de apoyo de TI que no estaba disponible en ningún lugar del mundo cuando comenzamos nuestro viaje de investigación. Tuvimos que dedicar casi ocho años antes de poder producir un nuevo tipo de apoyo de evaluación digital adaptado a los profesores de formación profesional. Yo ya contaba con mi herramienta de investigación desde antes, Loopme. Pero tuvimos que diseñar muchas partes nuevas y reconstruirlas para que los profesores de formación profesional pudieran tener apoyo en su trabajo de evaluación. Al final nos las ingeniamos bastante bien porque en la actualidad miles y miles de profesores de formación profesional utilizan Loopme con casi 20 000 inscritos de formación profesional a lo largo y ancho de Suecia. Y cada vez son más.

Creo que esta nueva herramienta digital de evaluación para los maestros que funcionan como directores de jazz es de relevancia mucho más allá de la formación profesional. Hemos podido observar una manera de trabajar con la evaluación de la pedagogía de creación de valor que puede funcionar en todos los niveles del sistema educativo. Es solo que no hemos avanzado tanto todavía como para que esta forma de trabajo educativo se extienda más allá de los profesores de formación profesional. Por eso permítame describir más en detalle nuestras conclusiones. Quizás esta forma de trabajo educativo funcione para más docentes que deseen tomar el rol de director de jazz, pero que todavía no han logrado que funcione en la práctica. Primero tenemos que tocar algunos conceptos centrales que surgieron del trabajo.

RECUADRO 2

ORQUESTA DE JAZZ

Una orquesta de jazz (*big band*) suele estar compuesta por entre diez y veinte músicos, por lo general divididos en cuatro secciones instrumentales: saxofón, trompeta, trombón y acompañamiento (guitarra, piano, bajo y batería). En el género del jazz, la *big band* es el equivalente de una orquesta sinfónica.

Forma musical. La orquesta de jazz es una forma musical libre a base de un *acorde*, el cual se compone de tres o más notas simultáneas que contribuyen a formar un tono mayor (alegre) o menor (más melancólico) para la melodía. Los músicos solistas improvisan la melodía a partir de diferentes *progresiones de acordes* decididas, a menudo, de antemano. De esta manera, los músicos tienen mayor libertad de elegir cómo quieren que suene. Se podría comparar con una orquesta sinfónica en la que los músicos siguen las *notas* escritas de antemano en detalle, tono a tono, segundo a segundo.

Pieza musical. Una canción de jazz suele tener un *tema* y una *progresión de acordes* que los músicos utilizan para improvisar. A mayor número de integrantes en la orquesta, mayor necesidad de coordinación. Los intérpretes tienen libertad, pero dentro de los marcos que determina el *compositor*. Se trata de una especie de libertad que requiere mucha preparación y práctica. Para cada pieza el músico tiene entre alrededor de cuatro a seis páginas de notas con progresión de acordes y melodías detalladas, repartidas de diferentes maneras dependiendo de la función que tenga cada elemento en la orquesta. El conjunto entero de notas para todos se llama *composición* o *partitura*.

Dirección musical. Ser director musical de instrumentistas de jazz que improvisan es una especie de paradoja inherente de la dirección. ¿Quién conduce en definitiva el trabajo? ¿El director musical o los solistas? Muchas bandas de jazz ni siquiera tienen un director que dirija el concierto. En cambio, de vez en cuando en pasajes importantes, algún instrumentista dirige la orquesta. En otras ocasiones, especialmente en agrupaciones más grandes, hay un director musical que reparte la iniciativa entre los músicos cuando es hora de improvisar. En muchos casos el director ya hizo la mayor parte de su trabajo antes del concierto mediante arreglos, ensayos y revisiones muchos meses antes de la presentación en público.

UNA NUEVA SEMÁNTICA DE EVALUACIÓN EN LA PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR

Para facilitar la evaluación de la pedagogía de creación de valor desarrollamos una nueva semántica compuesta por cinco conceptos claves: *tarea*, *etiquetas*, *paquete de contenidos*, *estado de ánimo* e *hilo de comentarios*. A continuación, paso a describir los cinco conceptos,²² mismos que presuponen una estrategia de evaluación apoyada en parte por una solución digital. De lo contrario, se corre un riesgo importante de sentirse sobrepasado.

Tarea: Descripción de una acción concreta con la correspondiente reflexión pensada para conducir al aprendizaje de los alumnos.

Una buena tarea de aprendizaje está orientada a la acción y describe de manera sencilla y concreta algo que los estudiantes necesitan hacer para aprender aquello que deben saber en alguna materia en particular. Una tarea consiste de un título de máximo ocho palabras y unas pocas oraciones que describen brevemente lo que hay que hacer. Tiene que incluir también la explicación sobre cómo se espera que los educandos hagan la reflexión escrita después de haber completado el ejercicio, con el foco puesto en lo que se hizo, cómo salió, lo que aprendieron y cómo se podría mejorar la ejecución de la asignación la próxima vez. Si es apto con la edad del joven, podría también relacionar la teoría y el material pedagógico. Ciertas tareas tienen que repetirse varias veces hasta que el alumno logre el objetivo educativo y el maestro pueda calificarlo. Incluso, en el caso de que la tarea se describa, distribuya y reflexione de manera digital, su ejecución está totalmente desvinculada de la TI. Todas las acciones tienen que llevarse a cabo *offline*. Los recursos *online* se utilizan justo cuando es el momento de la reflexión. Las tareas suelen ser obligatorias y los chicos tienen que realizarlas para aprobar. Por tanto, son una pieza importante del rompecabezas de la labor de evaluación sumativa del profesor. Una tarea es más o menos como un acorde o una progresión de notas que el músico de jazz utiliza en su improvisación creativa.

22 Ver una descripción más detallada sobre el tema en Lackéus y Sävetun (2021).

Etiquetas: Frase resumida en un total de cuatro o cinco palabras que sintetiza efectos, experiencias y comportamientos de interés en el proceso de aprendizaje y que se pueden mostrar mediante un «botón» digital.

Con una etiqueta los alumnos pueden, de manera rápida y sencilla, describir el aprendizaje, los efectos y las experiencias que sienten que atraviesan. Pero el «botón» de la solución de TI debe tener una frase muy escueta para que quepa en ese estrecho espacio y para que los colegiales entiendan fácilmente el tipo de aprendizaje que se produce, así como sus efectos y experiencias. Cuando el alumno presiona un botón significa que considera que ha aprendido o experimentado lo que se describe en ese interruptor. Por lo general, los estudiantes suelen elegir entre dos y seis etiquetas cada vez que se ha completado una tarea y hecho la reflexión. El maestro es el que decide de antemano cuáles serán las etiquetas por las que pueden optar los educandos.

Paquete de contenidos: Serie de entre tres y veinte tareas, y diez a veinticinco etiquetas apropiadas que el docente puede elegir y destinar a un grupo de jóvenes para que después las lleven a cabo durante un periodo de tiempo más largo.

El paquete de contenidos se ha vuelto una forma sencilla y útil de difundir, discutir, analizar, desarrollar y probar un cierto tipo de diseño educativo en un círculo más amplio que la propia escuela o clase. El paquete se encuentra en un lugar de encuentro digital llamado «biblioteca Loopme». Esta plataforma fue diseñada y construida técnicamente como parte de la investigación que llevamos a cabo junto a profesores de formación profesional y el centro de aprendizaje del Ministerio de Educación sueco. Docentes de toda Suecia ya han desarrollado una gran cantidad de paquetes de contenidos. Es obvio que muchos de ellos están esperando para iniciarse en la nueva estrategia de evaluación que describimos aquí a que exista un paquete de contenidos ya preparado que se pueda utilizar como punto de partida y diseñado por algún otro colega. Parece que para el profesor es más sencillo ser director musical que compositor de jazz. Un paquete de contenidos es como una composición para toda la orquesta (una clase entera con alumnos). Se pueden hacer intercambios entre orquestas y tocar en auditorios de todo el país.

Estado de ánimo: Selección que hace el alumno mediante un simple «botón» de cinco estados de ánimos posibles que van de muy negativo a muy positivo. Está relacionado con la reflexión escrita.

El docente tiene acceso a esta información después de cada reflexión del estudiante. La función del estado de ánimo hace que para el maestro resulte más fácil captar aquello que los chicos no expresan por escrito, especialmente si tienen dudas o falta de motivación. Quizás ni el aprendiz sea consciente de que siente menos satisfacción. Si el facilitador ve que el ánimo sube y baja a menudo, podría tener una reunión privada con el alumno. Allí se suele identificar la causa de la falta de ánimo. La función del estado de ánimo se asemeja a cuando el director de jazz mantiene contacto visual todo el tiempo con la orquesta durante el concierto.

Hilo de comentarios: Diálogo formativo y digital que puede seguir a la reflexión del alumno, en el caso de que el docente quiera dejarle algún comentario.

Este tipo de diálogo formativo y digital relacionado con la tarea constituye una parte central del trabajo de evaluación formativa del profesor que aplica la pedagogía de creación de valor. Muchas escuelas incluso cuentan como horas de clase el tiempo que el guía dedica a comentar digitalmente las reflexiones de los alumnos. Esta labor cumple un propósito importante al confirmar, desafiar y motivar a los colegas en su aprendizaje. También aporta mayor calidad ya que fortalece el control que tiene el profesor de la pedagogía de creación de valor. Contribuye, además, a mantener la frecuencia de las reflexiones escritas de los alumnos, lo que a su vez refuerza el aprendizaje. Se pasa de «hacer» a «aprender» en cuanto el alumno reflexiona sobre el aprendizaje.²³

23 Se describe a menudo en los textos académicos sobre el aprendizaje basado en la experiencia. Ver, por ejemplo, Aprea y Cattaneo (2019, p. 378), Roberts (2012) o Boud, Keogh y Walker (1985).

CARACTERÍSTICAS DE UN APOYO DIGITAL ADECUADO PARA LA PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR

Ahora observemos algunas características importantes del apoyo digital para la evaluación de la pedagogía de creación de valor surgidas de nuestra investigación. Aclaremos que la principal prioridad de los profesores de formación profesional es acelerar la comunicación, es decir, ahorrar tiempo e incluir a los alumnos y a los supervisores. Por ese motivo nos inspiramos en las redes sociales. A los jóvenes les tocó hacer una reflexión con una interfaz de usuario que era muy fácil de usar. También tuvieron la posibilidad de adjuntar imágenes y videos en cada reflexión. Después, el maestro tenía acceso a una página web con las reflexiones de los chicos y podían dejar comentarios de manera rápida y sencilla, así como ver iconografía. El aspecto es similar a Facebook, pero tiene un flujo ideado de acceso único para el profesor y está totalmente adaptado a los aprendices de director de jazz. Como resultado, se ahorró mucho tiempo de evaluación y se favoreció también la documentación importante. En este caso fueron los propios alumnos los que documentaron su aprendizaje.

Anteriormente ya habíamos construido incluso funciones para etiquetado y medición del ánimo en nuestro apoyo de TI como parte de nuestra investigación. Para los profesores de formación profesional esta fue una manera de permitir que los estudiantes describieran de manera rápida y sencilla lo que habían sentido y aprendido. Una especie de autoevaluación del aprendizaje. A los docentes les dio información de enorme valor tanto para el trabajo de evaluación formativa como sumativa y les hizo ahorrar mucho tiempo.

Resultó también que para las tareas se necesitó muy pronto una logística que dirigiera y enfocara la reflexión del estudiantado. Los alumnos tuvieron que actuar y reflexionar a partir de actividades específicas y además relacionaron las preguntas de la reflexión que los maestros habían compuesto para ellos. Al igual que un músico de jazz, se necesita una progresión de acordes para poder ser creativo e improvisar. Las descripciones de las tareas son por lo general bastante generales y amplias (piense en un acorde) para que los jóvenes puedan improvisar a partir de la posibilidad que les aporta cada situación (piense en la improvisación de un solista).

SEIS NIVELES DIFERENTES DE EVALUACIÓN (DE JAZZ) DIGITAL

Cuando trabajamos con profesores de formación profesional vimos muchas maneras distintas de evaluar digitalmente a los alumnos que crean valor. En la Figura 8.4. se ilustran seis estrategias típicas de evaluación. A continuación las desarrollaremos brevemente.

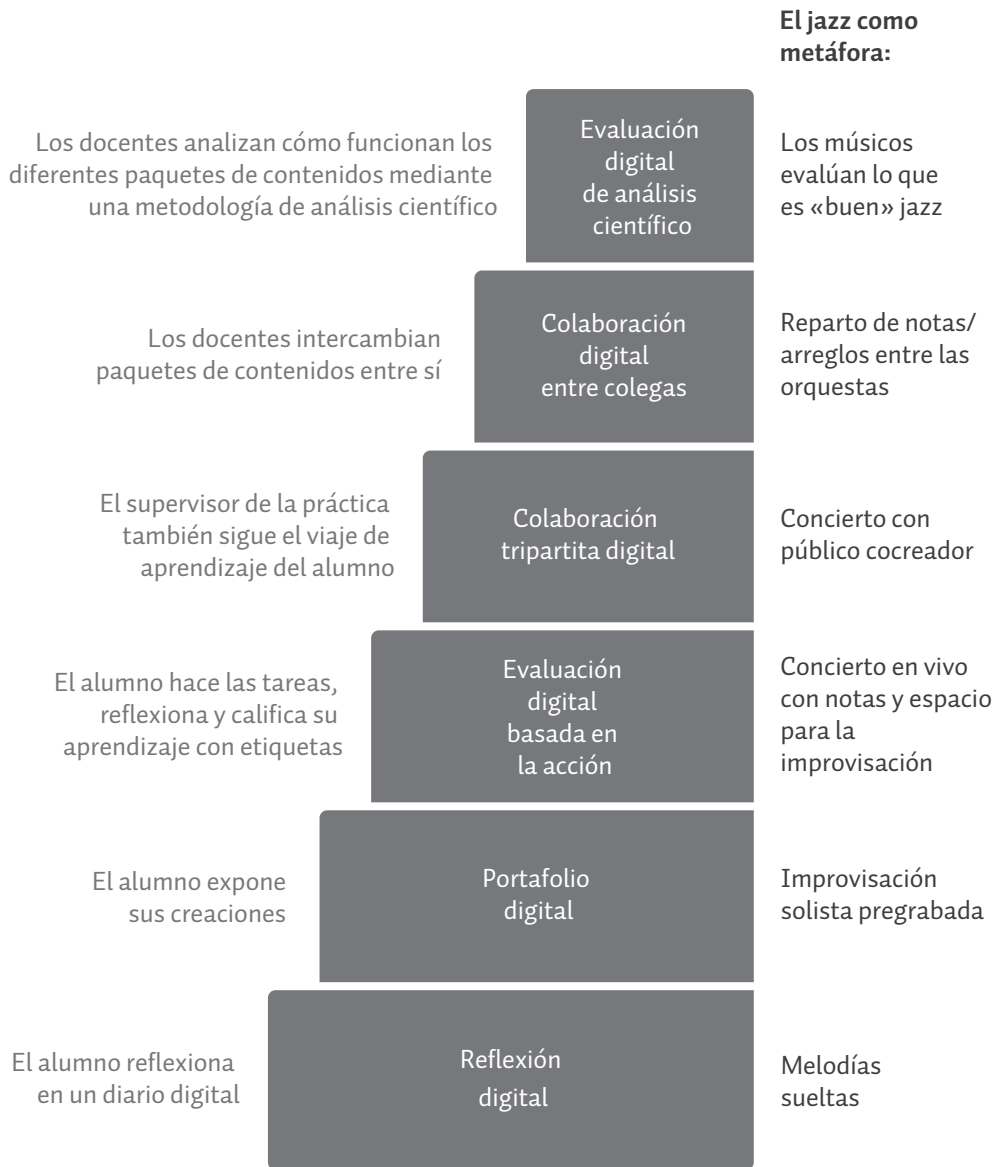


Figura 8.4. Seis niveles de evaluación diferentes de la pedagogía de creación de valor.

Reflexión. En el nivel más básico, la estrategia consiste en dejar que los alumnos hagan una reflexión en un diario digital. Podría compararse con la melodía de jazz improvisada de unos pocos músicos. La reflexión libre da más espacio para la improvisación, pero no es una actividad especialmente estructurada o coordinada. Es fácil de arrancar con una estrategia de evaluación de este tipo, aunque no es adecuada para la evaluación de viajes de aprendizaje más sofisticados. Además, este tipo de evaluación le consume mucho tiempo al docente que al momento de calificar debe interpretar grandes cantidades de texto desestructurado.

Portafolio. Es un instrumento que utiliza las creaciones de los alumnos para evaluar habilidades. Es una herramienta que tradicionalmente se utiliza mucho en las materias de Educación Artística y Plástica. Con la ayuda del material del portafolio se hace una reflexión que suele relacionar las creaciones con competencias y experiencias.²⁴ Esto hace que los estudiantes sean cocreadores activos de la evaluación formativa en lugar de destinatarios pasivos de las calificaciones. La combinación de texto, imagen y video aporta buenas oportunidades para este tipo de evaluación en formato digital. Podemos entender esta estrategia como una especie de improvisación solista de jazz pregrabada que se le envía al profesor. Da espacio para diversos tipos de desempeño e incluso le habilita al facilitador una estructura clara. Sin embargo, no ofrece un apoyo muy adecuado en lo que los alumnos necesitan *hacer para aprender* a llevar a cabo diferentes obras.

Evaluación basada en la acción. En el tercer nivel se describe más claramente el viaje de aprendizaje mediante una serie de tareas orientadas a la acción. Aquí es donde comenzamos a ver los beneficios de contar con una estructura que incluye la improvisación. Con un conjunto de diferentes tareas, los viajes de aprendizaje relativamente sofisticados se pueden describir en forma de acciones. Es el primer paso en el que observamos una mayor eficacia en la evaluación. En este nivel el docente se transforma en una especie de director de jazz con una composición arreglada de antemano que la clase tiene que seguir. Cada una de las tareas basadas en la acción son un tipo de acorde que el alumno puede utilizar para improvisar y reflexionar después con ayuda de una combinación de texto, etiquetas, imágenes y video. El acorde se incluye

24 Ver Impedovo, Ligorio y McLay (2018, p. 754).

en la composición (paquete de contenidos) y se espera que el estudiante lo utilice para improvisar durante periodos de tiempo más largos, por lo general un curso académico, un semestre o un año escolar.

Colaboración tripartita. En el cuarto nivel aparece una persona clave y ajena a la escuela que será parte del trabajo de evaluación digital. Este tipo de evaluación es común en la formación profesional donde hay supervisores en el lugar de trabajo que también se encargan de leer las reflexiones de los educandos. Creo, sin embargo, que muchos maestros y también agentes con un concepto global que quieren apostar por la pedagogía de creación de valor podrían encontrar personas que cumplan adecuadamente este tercer rol. Quizás mediante la definición del apoyo por parte de terceros fuera de la escuela que colaboran con los jóvenes para crear valor. De la misma manera que con el jazz, en este caso el público tiene un rol activo ya que ofrece retroalimentación inspiradora que yo llamo Evaluación para la Motivación del alumno (EM). En la práctica ha demostrado ser casi imposible conseguir una colaboración tripartita eficaz sin apoyo digital adaptado al propósito.²⁵

Colaboración entre colegas. En el quinto nivel los docentes comienzan a intercambiar entre sí paquetes de contenidos. Esto facilita la difusión y el ensayo de viajes de aprendizaje más sofisticados. Es más difícil componer por sí solo un viaje de aprendizaje singular, que dirigir la orquesta a partir de un viaje de aprendizaje existente compuesto por otra persona. Por ese motivo los educadores se benefician enormemente de poder compartir entre ellos contenido basado en actividades. Desde 2019 colaboramos con profesores de formación profesional para crear paquetes de contenidos, un método de trabajo educativo que recibió una amplia difusión en poco tiempo. En la actualidad hay alrededor de ochenta paquetes de contenidos diferentes desarrollados para la totalidad de los doce programas de enseñanza profesional nacionales que existen en Suecia. Me imagino que en algunos años vamos a poder ver también una gran difusión de diferentes paquetes de contenidos para la pedagogía de creación de valor. ¿Quizás basados en los ejemplos de creación de valor de este libro? Cualquier persona puede crear este tipo de paquete de contenidos.

²⁵ Ver Lackéus y Sävétun (2021).

Evaluación de análisis científico. El nivel más sofisticado de trabajo que hemos visto es el caso en el que los docentes no solo intercambian paquetes de contenidos, sino que además analizan las reflexiones y etiquetas de los alumnos en la herramienta digital mediante una metodología de análisis científico. El propósito es poder observar cuáles son las diferentes actividades que aportan más efectos al aprendizaje de los alumnos. Mi libro anterior —*Den vetenskapande läraren (El docente creador de ciencia, en español)*— trata justamente de esta forma de trabajo educativo.²⁶ Puede encontrar más detalles en ese tomo. No obstante, a partir de nuestro enfoque en este sentido, la forma de trabajo educativo tiene que ver con que los profesores colaboren juntos para construir evidencia local en torno a los efectos de diversos tipos de actividades de creación de valor. En el epílogo desarrollo más este punto.

²⁶ Ver Lackéus (2021).

«La evaluación formativa continua facilita la sumativa que es necesaria para poner una calificación»



Entrevista con Hans-Lennart Schylberg.

Jubilado, exmaestro, rector, administrador público.

■ ¿Cómo ha aplicado la pedagogía de creación de valor?

En los años ochenta, cuando fui profesor de bachillerato en Lysekil, intentaba tan a menudo como fuera posible, permitir que el aprendizaje de los alumnos también beneficiara a los demás. Durante algunos años colaboré con el diario local; mis muchachos dejaban sus presentaciones grupales por escrito en el periódico, detalle que le confirió mayor importancia a la tarea y que propició que los lectores mostraran apreciación por esta actividad escolar retroalimentando a los jóvenes autores. Ahora entiendo que se trataba de la pedagogía de creación de valor, pero en ese tiempo el término todavía no existía.

■ ¿Cómo se puede evaluar el aprendizaje de creación de valor?

Yo creo que ambos cabos (profesorado y alumnado) deben tener un diálogo constante —tanto en grupo como de manera individual— que incluya el contenido de conocimientos, la forma de trabajo educativo, las presentaciones escolares y el desarrollo del aprendizaje. Para que el docente tenga estructura en tal proceso, las diferentes herramientas que se proponen en este libro podrían ser de ayuda. Me habría gustado tener ese tipo de recursos cuando era maestro, me hubiera facilitado mucho las cosas. Con la práctica, pronto se vuelve un conocimiento procedimental integrado que surge de forma natural. No obstante, es necesario que los educandos comprendan lo que están haciendo.

■ ¿Qué función tiene la evaluación formativa?

Yo tengo una postura opuesta a las calificaciones, pero reconozco que la documentación en el proceso de aprendizaje es muy importante. Después de algunos años en la docencia dejé de poner notas en los trabajos escritos y las reemplacé por comentarios que anotaba por escrito en cada uno de los ejercicios y por la evaluación global de cómo el alumno pasaba la prueba en general. A ellos les llevó un tiempo acostumbrarse, pero supuso un diálogo totalmente diferente que condujo a un aprendizaje mutuo. La comunicación formativa que tenía con los chicos por escrito hizo que fuera más sencillo para todos poner y recibir una calificación después. La evaluación formativa continua facilita la sumativa que es necesaria para poner una calificación.

ALGUNOS CONSEJOS FINALES PARA FUTUROS DIRECTORES DE JAZZ

Tras muchos años de trabajo con la evaluación basada en la acción pudimos reunir una serie de recomendaciones para los directores del aprendizaje de creación de valor. Intente poner un límite a la reflexión, tanto para los docentes como los alumnos. Algunos profesores de formación profesional hacen que los colegiales tengan que reflexionar todos los días que tienen prácticas. Otros lo hacen de manera semanal. En mi caso, utilizo la reflexión menos a menudo, porque doy clases a tiempo parcial. Entonces, ahora mismo mis estudiantes tienen que hacerlo entre una y dos veces por mes. No obstante, también elaboran tareas de reflexión que les dejan otros docentes, así que en ese caso deben sentarse a «reflexionar» por escrito entre tres y cinco veces al mes. No importa el tiempo dedicado a la reflexión, lo importante es mantener el ritmo. El tiempo como límite crea seguridad.

El aspecto del alcance también se puede trabajar. En los últimos años he comenzado a tener ciclos de aprendizaje cada vez más amplios en cada tarea. Para mis grupos podría significar muchísimo trabajo antes de dejarme una reflexión. Pero la lectura de las mismas es más interesante también. Cada vez que recibo la deliberación de un estudiante puedo suponer que se hizo algo instructivo.

Junto con ellas, que deben contener límites específicos, también tengo tareas sin tiempo establecido, pero que tienen que estar listas para el final del semestre académico. Por otra parte, no se puede predecir concretamente cuándo se llevarán a cabo algunas de las actividades. Por ejemplo, ser parte de una experiencia emotiva, tomar la iniciativa, lograr crear valor para los demás, tomar una decisión importante o aprovechar una posibilidad inesperada. En ese caso se trata más que nada de una evaluación a la inversa. Son los propios alumnos los que tienen que considerar el momento de hacer la tarea. Hacia el final del semestre académico tengo una charla con los que todavía no han logrado encontrar una buena oportunidad. De esta manera, tenemos una forma estructurada de evaluar lo que en otra instancia no podría captarse tan fácilmente.

Una variante más de la evaluación a la inversa es mirar las etiquetas que eligió el educando a nivel individual. Si el docente les permite a los alumnos escoger entre las etiquetas que corresponden a objetivos de aprendizaje importantes y aptitudes que hay que adquirir, al final del semestre académico el maestro podría entrar y ver quiénes los han aprendido según su propio juicio. Suelo concertar una charla con los estudiantes que todavía no han optado

por seleccionar ninguna etiqueta en particular. Quizás tenga una estrategia de evaluación alternativa que puede atrapar justamente el aprendizaje de ese estudiante. Quizás haga falta algo más que se pueda completar en el proceso de aprendizaje.

RESUMEN DEL JAZZ COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN

La Figura 8.5. ofrece un resumen visual de la estrategia de evaluación basada en la actividad del director de jazz.

Primer paso: Los colegas hacen diferentes tareas orientadas a la acción. El profesor evalúa cada tarea de manera sumativa pero sin poner una calificación. Lo importante es que cada uno haga el intento de realizar la actividad, no cómo sale. Lo que cuenta es el esfuerzo. En el apoyo digital hay una matriz de actividad que muestra las tareas que intentó ejecutar cada alumno.

Segundo paso: El enseñante evalúa a los alumnos de manera formativa (EA) y quizás también el supervisor (EA + EM). El docente —y a veces el supervisor— lee y deja un comentario sobre la reflexión, las etiquetas y el estado de ánimo del joven. En el hilo de comentarios se construye un diálogo digital y tripartito.

Tercer paso: El docente traduce los dos primeros pasos a la lógica del curso y plan de estudios, lo que simplifica la calificación (EC). De manera paralela, los posibles destinatarios se encargan de evaluar el valor creado por los alumnos (EM).

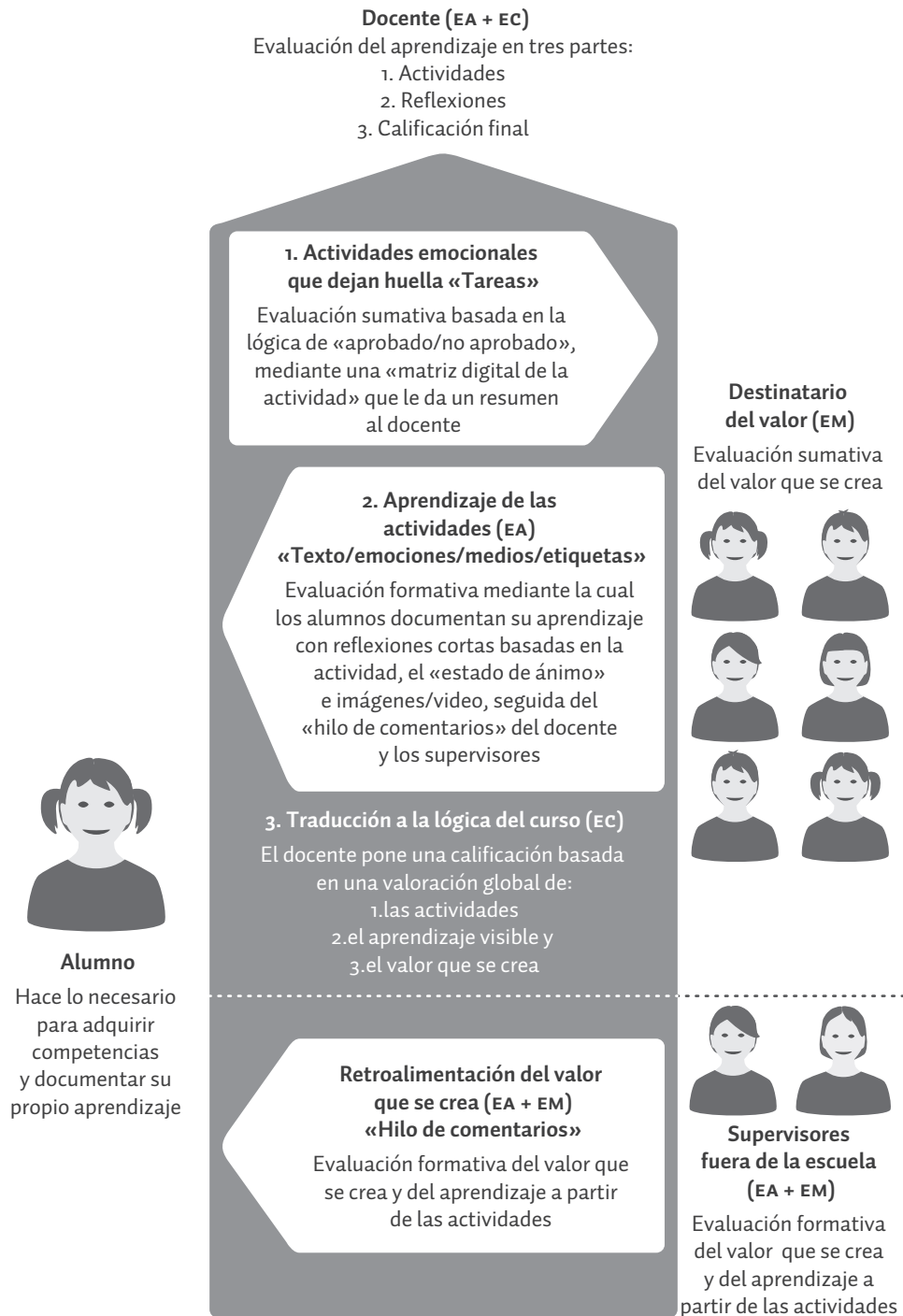


Figura 8.5 Los tres pasos de la evaluación basada en la actividad para el aprendizaje (EA), la calificación (EC) y la motivación (EM).

En resumen, se trata de una estrategia de notas que combina con suavidad evaluación formativa y evaluación sumativa. Es lo opuesto de lo que recomiendan algunos investigadores,²⁷ pero estoy convencido de que esta combinación es totalmente decisiva para el profesorado que trabaja con la pedagogía de la creación de valor. Hay también investigadores que sí recomiendan este tipo de combinación.²⁸

ALGUNOS COMENTARIOS FINALES SOBRE LA SOCIEDAD DE LA EVALUACIÓN

Vivimos en una sociedad de la evaluación. Hay que seguir, medir, documentar y cuantificar todo. Conseguimos más de aquello que podemos medir, precisamente porque se pone en evidencia. Por el contrario, si nos resulta difícil tasar algo, menos lo vamos a conseguir. Como resultado, valoramos más lo que es más sencillo de evaluar, en lugar de intentar evaluar lo que más valoramos.²⁹ Es un desafío para la pedagogía de creación de valor porque muchos de los efectos de los alumnos son difíciles de seguir y calificar con exámenes tradicionales. En este capítulo intenté describir algunas maneras alternativas de evaluación y visibilidad de los efectos de la creación de valor en el aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias de evaluación del docente regulan el enfoque de los chicos en las tareas escolares. En la pedagogía se llama el efecto *backwash*: el alumno ajusta los esfuerzos y el enfoque al contenido que se va a evaluar en la prueba.³⁰ El resultado es tan marcado que ni siquiera vale la pena contraatacarlo. El investigador John Bigg recomienda, en cambio, que los docentes se concentren en evaluar lo que los educandos necesitan *hacer para aprender* lo que queremos que sepan hacer, es decir el llamado *alineamiento constructivo*. A mí me parece que es un pequeño distanciamiento del enfoque usual entre los requisitos de conocimiento y objetivos de aprendizaje. Se pone más atención en la acción concreta que se espera de los muchachos. ¿Podría servir para guiar mejor su aprendizaje de creación de valor? Es decir, a evaluarlos según lo que se espera que necesitan *hacer para aprender*. ¿Y no solo evaluar lo que

27 Ver Lundahl (2011, p. 157).

28 Ver Brookhart (2010).

29 Ver Biesta (2009).

30 Ver Biggs y Tang (2011) y Panadero y Jönsson (2020).

necesitan *saber* según los documentos rectores de la política educativa? Yo creo que sí. No obstante, se necesitan métodos de evaluación bien probados, apoyo digital y docentes que no se rindan al movimiento de la Nueva Gestión Pública (*New Public Management*, en inglés).



LA PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

HAY MUCHOS EJEMPLOS POSITIVOS de creación de valor del alumno que contribuye al desarrollo sostenible. Ver la segunda parte del libro. La pedagogía de creación de valor es una manera eficaz de aprender más sobre el desarrollo sostenible. El docente tiene acceso a herramientas y métodos concretos que contribuyen al desarrollo de la capacidad de acción del estudiante en cuestiones de sostenibilidad. Los escolares tienen la posibilidad de probar de manera práctica una posible profesión futura y real —experto en sostenibilidad— que además es un rol que tendrá que ser parte de todas las profesiones en el futuro. La posibilidad de que el educando elija una salida profesional que contribuya a un futuro sostenible aumenta considerablemente. En nuestras investigaciones hemos podido constatar que el desarrollo de la identidad requiere, en efecto, del *aprendizaje práctico*. No se trata de cualquier «aprendizaje práctico», sino de la creación de valor para las demás personas, los animales, la naturaleza y todo el planeta.

En Chalmers tenemos una larga tradición de tener en cuenta el desarrollo sostenible. Desde que tengo memoria ha sido un valor fundamental. Ya hace varias décadas que los estudiantes de Chalmers tienen que especificar la relación que tiene cada uno de sus informes con el desarrollo sostenible. En nuestra experiencia en la formación para empresarios también adiestramos a muchas personas con emprendimientos sociales que luego dedicaron su vida a crear valor de manera innovadora: medicinas contra el cáncer, producción de algas, centrales eléctricas submarinas, dispositivos médicos, productos de purificación de agua, aplicaciones para capacitación, métodos de biocarbón y muchas cosas más. Durante casi ocho años yo mismo tuve una empresa social

focalizada en el cuarto inciso de los Objetivos del Desarrollo del Milenio de la ONU: Educación de calidad para todos. Antes de eso fui el propietario de una empresa de innovación medioambiental que ayudaba a los camioneros a ahorrar combustible. Así que estuve involucrado en cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible durante toda mi vida adulta.

No obstante y a pesar de ello, este fue el capítulo que más me costó escribir.

DOS INGENIEROS LENTOS DE MEDIANA EDAD

Soy un hombre blanco de mediana edad y, como tal, parece que sufro de algún tipo de limitación mental en torno al desarrollo sostenible. Probablemente me cueste un poco más en el sentido de la cuestión moral. Como buen ingeniero soy un poco «cuadrado». Quizá se deba a que como emprendedor viví con el pragmatismo constantemente presente. Si el cliente me paga significa que hago bien lo que hago. Pero por lo demás, ¿qué está bien y qué está mal? ¿Se puede hacer negocios o sacar algún rendimiento de ello? Vi esa frase una vez hace mucho y tenía el dibujo de un empresario satisfecho con un portafolio en la mano.

Pero con el desarrollo sostenible es diferente. Es difícil negociar con la diversidad biológica que desapareció o con los dictadores que utilizan a los refugiados como arma política. En la actualidad ya no se trata solamente de obtener crecimiento, clientes satisfechos o rentabilidad como estamentos que dictan lo que está «bien». Cada vez más se trata de pensar en el mundo que les queremos dejar a nuestros nietos y cómo nuestros actos de hoy contribuirán a un futuro social, ecológica y económicamente sostenible. Por eso tuve que desaprender y reaprender.

Una de mis mayores influencias, así como un maestro inestimable, se ha convertido en un nuevo amigo: Göran Christiansson. Estudiamos juntos en Chalmers, pero cultivamos una amistad durante este último año a través de un círculo de escritura de libros en el que participamos los dos. Su obra habla de lo que él denomina la «huella ecológica de la mano» que dejamos. La diferencia que aportamos cada uno de nosotros para que los demás puedan vivir de manera social y ecológicamente más sostenible y disminuir la «huella ecológica del pie».

Göran también parece un poco lento. A los cuarenta y cinco años se dio cuenta de cuál era el problema con los desafíos del desarrollo: él mismo. En el libro cuenta cómo abandonó un puesto de ingeniero bien remunerado en SKF y se transformó en granjero ecológico en el sector de las nueces en Holanda. No solo decidió reducir su huella ecológica, también escribió un libro para

inspirar a que los demás hagan lo mismo. Todos los ingenieros de mediana edad, lentos como yo, deberían leer el libro de Göran en cuanto lo publique, además de muchas otras personas, por supuesto.

SEPARADOS AL NACER

Trabajar con la huella ecológica (de la mano y del pie) significa crear muchos tipos diferentes de valor para los demás, siempre y cuando demos por sentado que «los demás» son las personas, la sociedad, los animales o la naturaleza. La pedagogía de creación de valor y el aprendizaje para el desarrollo sostenible son dos conceptos diferentes con casi el mismo significado. ¿Quizás mi limitación mental se deba a la semántica? Toda mi vida trabajé contribuyendo al desarrollo sostenible, pero lingüísticamente le doy un nombre distinto. Como si sufriera de algún tipo de afasia, una especie de trastorno lingüístico. Cuando le pregunté a un docente cómo se podía combinar la pedagogía de creación de valor y el aprendizaje para el desarrollo sostenible me respondió con una pregunta interesante:

¿Cómo evitamos el aprendizaje para el desarrollo sostenible cuando aplicamos la pedagogía de creación de valor?

Buena pregunta; las similitudes son sorprendentes. Es posible que el aprendizaje para el desarrollo sostenible sea el hermano gemelo de la pedagogía de creación de valor. Son prácticamente idénticos, quizás se hayan criado en dos lugares distintos con dos familias diferentes. Por ese motivo también se han desarrollado un poco disímiles aunque conserven muchas coincidencias. No solo influyen los genes, sino también el medio. La Figura 9.1. es un intento de clasificar mis impresiones sobre cada uno de los gemelos separados al nacer.

Cuando leo textos académicos sobre el aprendizaje para el desarrollo sostenible reconozco varios puntos en común con mi propio campo de investigación. Ambos hablan de enseñar «sobre» y «mediante».¹ Enseñar *sobre* el fenómeno en sí, y permitir que los alumnos aprendan *mediante* sus propios actos respectivamente. O, ¿por qué mejor no encontramos un buen equilibrio entre los dos? Sin embargo, en ese caso el peso suele recaer en el aprendizaje

1 Ver Hodson (2013, p. 324) sobre el aprendizaje para el desarrollo sostenible y Johnson (1988, p. 62) sobre la educación del fomento del espíritu empresarial.

sobre el desarrollo sostenible y el aprendizaje sobre el espíritu empresarial. Una escuela en el habitual desequilibrio.



Figura 9.1. Comparación de la pedagogía de creación de valor y el aprendizaje para el desarrollo sostenible.

«Los alumnos necesitan tener la posibilidad de influir en su futuro de manera pensada»



Entrevista con Ingela Bursjö.

Profesora en Elyseum (de séptimo a noveno curso), en Gotemburgo.
Doctora en aprendizaje para el desarrollo sostenible.

■ ¿Cómo trabajan en su escuela con la pedagogía de creación de valor?

Integramos a empresas, organizaciones, autoridades, centros de ciencia, museos y al mundo académico. La investigación es importante para nosotros, principalmente porque reúne conocimiento y afecta la manera en la que comprendemos al mundo. Movernos de lugar físico para enseñar, es clave; visitas a empresas, artistas, dramaturgos, experimentar las ciencias naturales y la técnica con todos los sentidos, ver cómo están presentes en toda la sociedad. Hicimos películas junto con ancianos, prácticas de estudio con la temática del medio ambiente, fuimos parte de investigaciones para resolver problemas y los alumnos pudieron ser parte de algo más grande que las propias actividades de la escuela.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

Los estudiantes que colaboran con la sociedad que les rodea participan de forma activa en el desarrollo de esta. Se preocupan por lo que pasa y ven más allá de las necesidades propias. La colaboración con el entorno es buena para el compromiso y se genera la motivación como fuerza impulsora que nos hace querer aprender más.

■ ¿Qué consejos podría darles a los profesores que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

No tenemos muchas horas de clase, así que hay que saber planificar bien. También creo que es importante que el maestro sienta la seguridad de conocer muy bien sus materias, justo así se tiene libertad para colaborar con los demás al mismo tiempo que se protege la tarea y responsabilidad propias.

■ ¿De qué maneras puede crear valor el aprendizaje para el desarrollo sostenible?

Los alumnos necesitan tener la posibilidad de influir en su futuro de manera pensada y, por tanto, los adultos que trabajamos con jóvenes tenemos que colaborar más. Colaboramos en la escuela entre los docentes y las materias, pero podemos hacer mucho más a nivel de la sociedad.

SIMILITUDES: PRIORIDADES, EVALUACIÓN,
PEDAGOGÍA, EMOCIONES, ACTIVISMO

Existen muchas similitudes más entre la pedagogía de creación de valor y el aprendizaje para el desarrollo sostenible. Ambos fenómenos comparten el problema de no ser priorizados en la escuela a pesar del apoyo que reciben en los planes de estudios.² Las dos metodologías tienen dificultades en la implementación práctica de la pedagogía y su evaluación.³ Uno y otro involucran experiencias emocionales fuertes. En el caso de la creación de valor tenemos la montaña rusa emocional de la interacción con terceros fuera de la escuela, que presentan reacciones impredecibles.⁴ En lo que se refiere al desarrollo sostenible subyace la ansiedad de los jóvenes por el cambio climático y la angustia por la injusticia, cuya indignación lleva a muchos a unirse como activistas a las filas de Greta Thunberg. También contamos con muchas tecnologías que por diferentes motivos son difíciles de aceptar aunque se lleven a cabo con total normalidad como los cultivos modificados genéticamente, las células madre, los alimentos expuestos a radiación y la energía nuclear.⁵

Tanto la pedagogía de creación de valor como el aprendizaje para el desarrollo sostenible tratan también de cuestionar el *statu quo*, así como intentar encontrar nuevas herramientas y formas de trabajo educativo que sean mejores para el ser humano, los animales, las plantas y el planeta. Ambos comparten el difícil desafío de, mediante la acción, la militancia social y la actitud crítica, lograr superar la mentalidad «administrativa» de la sociedad; la predilección generalizada de dejar que las cosas sigan estando tal cual están. Maquiavelo escribió ya en el siglo XVI que:⁶

[...] no hay nada más difícil de llevar a cabo, más peligroso de conducir o más incierto en su éxito que convertirse en gobernante e introducir un nuevo orden de cosas. Porque la innovación tropieza con la hostilidad de todos aquellos a quienes les sonrió la situación anterior

2 Ver, por ejemplo, Naturskyddsföreningen (Asociación Sueca de Protección de la Naturaleza) (2014).

3 Ver Bursjö (2014a).

4 Ver Schindehutte, Morris y Allen (2006).

5 Ver Hodson (2014, 2020).

6 Ver Maquiavelo (1958/1532, p. 31).

y solo encuentra tibios defensores en quienes esperan beneficios de la nueva. Esta tibieza se debe en parte por temor a los opositores, que tienen la ley de su lado, y en parte por la infidelidad humana que no cree en un nuevo orden de cosas si no considera que es consecuencia de una larga experiencia. De ahí que siempre que los que son hostiles a la ocasión tienen la oportunidad de atacar las nuevas ordenanzas, lo hacen con furia violenta, mientras que los demás las defienden tan tibiamente que uno corre peligro en su compañía.

Considero que tengo una buena razón para incluir aquí una cita tan larga. Podría haber sido todavía más extensa e incluir la declaración de la página siguiente del libro de Maquiavelo de que «todos los profetas armados han triunfado y los desarmados han perecido». La escuela necesita dotar a los alumnos con las herramientas y los métodos necesarios para lograr hacer que nuestro mundo sea más sostenible. En este sentido, la pedagogía de creación de valor podría contribuir con un arsenal de recursos extras que no veo que su hermano gemelo tenga en la misma medida. Esto nos lleva, sin buscarlo, a algunas diferencias que creo ver.

DIFERENCIAS: METODOLOGÍA, VALORES, FILOSOFÍA, IDENTIDAD

La diferencia más marcada que existe entre la pedagogía de creación de valor y el aprendizaje para el desarrollo sostenible son probablemente los métodos de acción. Intenté encontrar en los textos académicos sobre el aprendizaje para el desarrollo sostenible consejos bien fundados que sean concretos, pero a la vez también teóricos sobre cómo los alumnos van a desarrollar su capacidad de acción.⁷ Quizás estén allí, pero en ese caso se mantienen ocultos. Este es uno de los puntos fuertes de la pedagogía de creación de valor que podría ser útil para el aprendizaje en lo referente al desarrollo sostenible. Tenemos una caja de herramientas bien probada y un propósito fácil de explicar —crear valor para los demás— que desarrollan la capacidad de acción del alumno.

Otra diferencia tiene que ver con los valores. La pedagogía de creación de valor tiene sus raíces en el emprendimiento, es decir, en el individualismo

7 Algunos ejemplos de artículos claves son Almers (2009), Mogensen y Schnack (2010), Stagell et al. (2014) y Lans, Blok y Wesselink (2014). Ver también Björneloo (2012).

clásico.⁸ El aprendizaje para el desarrollo sostenible tiene raíz en el colectivismo, es decir, su foco está puesto en la lucha contra la pobreza, la protección del clima y la disminución de las injusticias. Los dos fenómenos provienen de extremos opuestos y tienen su punto de intersección quizás en alguna especie de «tierra de nadie»: el estrecho término medio del clima social polarizado de nuestros días. Durante mis dos últimos años como estudiante de doctorado di un gran paso hacia el colectivismo, con el elemento agregado de que los estudiantes tenían que crear valor «para los demás». Al dar ese paso me alejé de algunos colegas de investigación que por el momento se enfocan en el emprendimiento clásico centrado en el individuo, pero hice muchos amigos nuevos en el mundo escolar.

La tercera diferencia es de carácter filosófico. La plataforma filosófica de la pedagogía de creación de valor es el pragmatismo. Si algo funciona bien para una persona, entonces es bueno, y viceversa. Escribí sobre la creación de valor como una forma de pragmatismo en mi primer libro, así que aquí no profundizaré más en el tema.⁹ Hace poco que estoy familiarizándome con la base filosófica del hermano gemelo. Siento que el desarrollo sostenible descansa en un tipo de ética moral-filosófica con base en las ideas de Kant sobre el idealismo y la ciudadanía del mundo.¹⁰ Tiene que ver más con el planeta que deseamos tener y sobre cómo conseguirlo, que con el que tenemos hoy y lo que es posible de manera pragmática para el individuo. Por eso el aprendizaje para el desarrollo sostenible tiene sus propios desafíos políticos. La escuela está politizada por el colectivismo en lugar del individualismo.¹¹

La cuarta diferencia que veo es consecuencia de la primera: el poderoso desarrollo de la identidad. Cuando los docentes utilizan las herramientas, los métodos y la evaluación de la pedagogía de creación de valor somos testigos de que los jóvenes atraviesan un cambio profundo en su conocimiento personal. Asumen un nuevo rol en la sociedad en la que se consideran creadores de valor para los demás. Esto conlleva un desarrollo de la identidad que más tarde los conduce a elegir diferentes opciones para el futuro. Muchos activistas por el clima y la justicia también han atravesado por un cambio de identidad similar, pero muy pocas veces es el efecto de un esfuerzo educativo. Por

8 Ver Tiessen (1997).

9 Ver Lackéus (2021, pp. 84-96).

10 Ver un resumen moral-filosófico del aprendizaje para el desarrollo sostenible en Bursjö (2014b, pp. 45-48). Ver también Spahn (2018) y Kemp (2010).

11 Hodson (2010, pp. 204-205) escribe sobre la politización de la educación.

suerte esto es fácil de corregir. Lo único que tenemos que hacer es dejar que los gemelos se muden juntos a la misma casa. Quién sabe, quizás así el sistema educativo literalmente produzca sin parar a las nuevas Gretas y Malalas que se lancen a la acción a favor del desarrollo climático y social. Tal cual lo predijo la maestra Maria Wiman.

LOS PUNTOS FUERTES COMPLEMENTARIOS DEL APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

La intención de este libro es brindar una lectura amena sobre la pedagogía de creación de valor. Pero al sol, a veces, también lo pueden tapar las nubes. El crecimiento que ha recibido nuestro hermano gemelo más sostenible ofrece muchas ventajas complementarias. Sus padres han hecho un gran esfuerzo en explorar lo que es valioso más allá del dinero. Quizás los diecisiete objetivos globales de desarrollo sostenible de la ONU sean el modelo de valores más sofisticado que haya visto el mundo. Además de los diecisiete objetivos principales hay también 169 intermedios. ¡Qué tesoro para el docente que aplica la pedagogía de creación de valor! Los alumnos tienen ciento sesenta y nueve puntos de partida posibles para crear valor.

El desarrollo sostenible requiere también de un sistema de innovación de una magnitud tal, que los colectivos o el individuo con espíritu emprendedor no pueden llevar a cabo por su cuenta. Cuando hay que cambiar la base de todo el sistema de la sociedad se requiere una labor de una dimensión política y colectiva tal que los métodos de emprendimiento rara vez son suficientes.¹² Hay un método interesante llamado *backcasting*. Primero se define una visión de futuro y se va trabajando hacia atrás en el tiempo hasta llegar a la actualidad. En el proceso se identifican puntos de apalancamiento en los que un esfuerzo podría tener importantes efectos para cubrir la brecha entre el momento actual y la visión a futuro.¹³ Aclarar de esta manera lo que es decisivo para el futuro podría guiar a los alumnos en sus experimentaciones en el presente.

Otra ventaja del aprendizaje para el desarrollo sostenible es la base sólida que tiene en la ciencias naturales y sociales. Sí, en realidad en todas las

¹² Ver Holmberg (2019).

¹³ Ver Holmberg y Holmén (2020) y Holmberg y Robèrt (2000).

ciencias que se me ocurren. Aquí contamos con un fenómeno naturalmente interdisciplinar que puede derribar los muros del aula y unir las tuberías de las diferentes materias para que tengan una conexión más significativa. La coplanificación, la coevaluación y la integración de las materias se hacen más sencillas cuando la creación de valor parte de los objetivos globales de desarrollo sostenible. Se integran las diecisiete materias obligatorias del plan de estudios con diecisiete objetivos de sostenibilidad éticamente obligatorios. Conseguimos una matriz gigante con 289 casilleros para ser explorados por los docentes y los alumnos. A la escuela le encantan las matrices. O, por lo menos, suelen ser muy comunes.

En cuanto a la parte emocional se refiere, el aprendizaje para el desarrollo sostenible también puede contribuir de muchísimas maneras. Estamos hablando del mundo que heredarán los estudiantes en el futuro. La angustia que sienten por la sostenibilidad está bien documentada. Ocho de cada diez jóvenes siente ansiedad respecto al futuro, y cuatro de cada diez duda de querer traer hijos al mundo debido al temor que les genera la sostenibilidad.¹⁴ En este sentido los maestros tienen la posibilidad de transformar esa angustia en algo positivo y significativo. Aquí la educación puede ser una plataforma para el activismo sociopolítico que además fortalezca la motivación del escolar, los valores democráticos y los conocimientos de ciencias naturales y de todas las demás ciencias que existen. Así se integran mejor la pedagogía tradicional con la pedagogía progresiva. Se combinan las dos tareas principales de la escuela —la tarea democrática y la tarea del conocimiento— y obtenemos una escuela más equilibrada.¹⁵ Quizás nuestros hermanos gemelos sean los únicos capaces de lograr ponerlo en práctica. La docente Sara Nelson (2021, p. 45) lo describe muy bien en su magnífica tesis sobre la educación para el desarrollo sostenible:

La pedagogía de creación de valor ofrece un enfoque didáctico de sostenibilidad que puede ser lúdico y esperanzador al mismo tiempo que es significativo y crea valor de verdad para otra persona.

¹⁴ Ver Hickman et al. (2021).

¹⁵ Leer más sobre la tarea democrática de la escuela en Fohlin y Wilson (2021).

DOS PERSPECTIVAS COMPLEMENTARIAS

Una manera de ver las diferencias entre el aprendizaje para el desarrollo sostenible y la pedagogía de creación de valor es considerar ambas perspectivas como bastante naturales según las dos contradicciones clásicas: individuo versus colectivismo y proceso versus resultado. Para mí, la pedagogía de creación de valor está más enfocada en los individuos y los procesos. Por ese motivo tiene también herramientas y métodos descritos más detalladamente para que una persona por sí misma pueda gestionar procesos de incertidumbre, emoción e innovación. El desarrollo sostenible, por el contrario, se centra más en la sociedad colectiva, su estado ideal y las enormes transformaciones del sistema social que se necesitan para lograrlo. Por ese motivo, puede ser un objetivo atractivo para una escuela que educa a los ciudadanos del futuro.

Por lo tanto, puede resultar innecesario presentar los dos fenómenos como exactamente iguales. Son en esencia diferentes y, precisamente por eso, se complementan bien. Puede ser peligroso tener espíritu emprendedor sin una brújula ética o una visión; piense en los piratas, los empresarios de tecnología negligentes, la delincuencia organizada o la especulación financiera.¹⁶ Hablar de los grandes desafíos para un futuro sostenible sin actuar a nivel individual puede ser alarmante e innecesariamente angustiante. Estos gemelos se necesitan el uno al otro.

HACER UNA DIFERENCIA DIRECTA E INDIRECTA

Una distinción que tomo del aprendizaje para el desarrollo sostenible es que los actos pueden tener una influencia *directa* o *indirecta* en el futuro sostenible.¹⁷ Un impacto directo podría ser optar por tomar la bicicleta en lugar del coche, reciclar o limpiar una playa junto con otras personas. Un impacto indirecto podría ser debatir sobre el desarrollo sostenible en los medios de comunicación, influir en las organizaciones para que sean más sostenibles, hacer manifestaciones en la calle o una plaza sobre el desarrollo sostenible, llamar al boicot de productos no sostenibles o hacer que las demás personas

¹⁶ Ver Baumol (1990) y Örténblad (2020).

¹⁷ Ver Jensen (2002).

comiencen a reciclar la basura.¹⁸ Es un poco como la diferencia que hace mi amigo Göran entre la huella ecológica de la mano o del pie.

Es sencillo para los alumnos generar un impacto directo y no es políticamente problemático para los docentes. Pero se arriesgan a dejar de lado las causas básicas y los problemas estructurales de la sociedad en la que el sector público, privado, social y sin ánimo de lucro juegan roles importantes. El impacto indirecto, por lo general, demanda más conocimiento y es más arriesgado para el docente permitir que los alumnos se dediquen a él. Podría conllevar las críticas de los tutores, colegas, jefes, políticos y muchas más personas. El investigador Derek Hodson (2013, p. 328) lo compara con montar a un tigre:

Los profesores que fomentan el compromiso político y desarrollan la capacidad de acción de los alumnos están montando un tigre, pero se trata de un tigre que debemos aprender a domar si de verdad tenemos la intención de educar para la participación democrática. Es un viaje emocionante tanto para el maestro como para los estudiantes.

CONCEPTOS DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Para finalizar quiero nombrar a algunas organizaciones que han generado conceptos ya «listos» para los docentes que quieren educar en el desarrollo sostenible. Estos conceptos tienen los mismos escollos que nombramos en el Capítulo 4. Como ya están «listos» se corre el riesgo de que los alumnos pierdan la motivación debido a la falta de su participación en el diseño de las actividades. A muchos conceptos dentro del desarrollo sostenible también les falta el pedicelo del diagrama de araña: la posibilidad de que los colegas interactúen con terceros y generen valor para los demás. Quizás se trate de un problema pasajero si nuestros gemelos comienzan a pasar más tiempo juntos. Pero hay que tener cuidado con esto.

No por ello el concepto ya «listo» deja de ser una manera sencilla para que los maestros con poco tiempo puedan comenzar a utilizar la pedagogía. En Suecia hay actores como Naturskyddsföreningen (Asociación Sueca de Protección de la Naturaleza), WWF (Fondo Mundial para la Naturaleza), The Swedish Council for Higher Education (La escuela mundial), The Keep

¹⁸ La diferencia se describe en Hodson (2013, p. 328).

Sweden Tidy Foundation, Ashoka, la ONU y Konsumentverket (Dirección Sueca de Protección de los Consumidores). En la página de cada una de esas organizaciones se puede encontrar material para los docentes.



CREACIÓN DE VALOR PARA LA INTEGRACIÓN

LA PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR puede ser una pieza importante del rompecabezas de la integración. Algunas de las escuelas que participaron en nuestra investigación se encuentran en zonas socioeconómicamente vulnerables. En esos lugares hemos podido observar, a lo largo de los años, cómo esta forma de trabajo educativo sirve para favorecer la integración. Si soy sincero, he de reconocer que este fue un efecto inesperado, pero si nos detenemos a analizarlo bien, no es extraño. La integración tiene que ver con la inclusión social, el opuesto a la exclusión social. Se trata de tener la posibilidad de involucrarse e influir, de ser tomado en cuenta y poder experimentar una agradable sensación de ser parte de una comunidad más amplia. Todo ello les brinda a los alumnos la oportunidad de crear valor para otros.

Johan Karlsson, de Sundsvall, es uno de los directores que pudo ser testigo de los efectos positivos. Ha trabajado veinte años en la escuela Bredsand que está en una zona socioeconómicamente vulnerable. A partir de 2015, todo el personal bajo la dirección de Johan formó parte de nuestra investigación en torno a la pedagogía de creación de valor. Yo mismo me reuní con ellos varias veces y leí también sus reflexiones. La conclusión que saca Johan hoy, seis años más tarde, es que la pedagogía de creación de valor puede ser la mejor forma de trabajo educativo que existe para una escuela con desafíos de integración.

La fuerza relacional de la creación de valor tiende puentes entre la escuela y la sociedad al nivel del individuo, entre los alumnos de la escuela y los adultos de la sociedad. Esto hace que muchos estudiantes se sientan impulsados a levantar la mirada y acabar ellos mismos con la exclusión social. Construyen una red de contactos tanto dentro como fuera del barrio, descubren

nuevos modelos a seguir y se trazan un camino completamente nuevo en la vida. Cuando los colegiales ven lo que son capaces de lograr, más allá de la exclusión de las zonas marginales, comienzan a hacerle al personal de la escuela preguntas totalmente nuevas: ahora sé qué quiero hacer; esto es lo que quiero hacer; quiero dedicarme a esto; ¿cómo puedo hacerlo?

Según Johan, para muchos jóvenes que viven en exclusión social los métodos pedagógicos más tradicionales no funcionan realmente. Es clara la frustración de Johan por ver que no todos parecen apreciar la importancia de permitirles a los alumnos trabajar con la pedagogía de creación de valor en zonas socioeconómicamente vulnerables:

Es casi una falta de ética profesional no comprender la importancia y obviedad de esta forma de trabajo educativo en las escuelas de zonas vulnerables.

Cambiar la tendencia en colaboración con la sociedad

Otra directora de una escuela en una zona vulnerable es Marika Andersson de la escuela Lövgårdesskolan ubicada en Angered. Marika se hizo famosa en los medios nacionales por ser una de los pocos directores que logró mejorar el resultado de una escuela ubicada en un área problemática. Bajo su dirección el porcentaje de alumnos que aprueban bachillerato aumentó del 30 % al 70%.¹ Permitirles a los estudiantes colaborar con la sociedad más cercana ha sido una de las estrategias más importantes de Marika. Le pedí que me contara sobre su experiencia de la pedagogía de creación de valor y esto es lo que dijo:

Realmente creo que es una forma de trabajo educativo que favorece la integración. Los chicos tienen la posibilidad de sentir que realizan algo significativo, que son importantes para los demás. Lo que hacen tiene relevancia. En nuestra escuela, en cierta forma, ya estamos trabajando de esta manera. Pero nunca antes me imaginé que se trataba de la pedagogía de creación de valor. Cuando le ponemos nombre a nuestra labor se comprende mejor.

¹ Hay una entrevista (en sueco) con Marika Andersson que le hizo el periódico Göteborgs-Posten (Petterson, 2020).

En otros institutos de zonas vulnerables, profesores y directores nos hablan de un efecto inesperado. En estos barrios marginados la creación de valor de los alumnos despierta el compromiso e interés de los padres y tutores por la escuela de una manera totalmente nueva, pues se sienten reflejados cuando ven que la institución les permite a los jóvenes tomar la iniciativa, hacer contactos con el entorno y desarrollar un espíritu emprendedor.

Tener que buscar refugio huyendo de un país en guerra y llegar hasta Suecia requiere precisamente una buena dosis de empuje, capacidad para establecer relaciones y mucha creatividad. Sin embargo, esas personas suelen terminar en áreas segregadas donde es difícil, tanto para los adultos como para los niños, integrarse en la sociedad sueca con igualdad de oportunidades. En ese punto comparto la frustración de Johan. No me parece justo que se excluya socialmente a tantas personas. Por eso, pienso que es de vital importancia compartir su mensaje, que es esencialmente positivo.

Algunas perspectivas (in)justas sobre la integración

Es difícil escribir sobre las injusticias sociales y la integración sin hablar de política. Algunas personas consideran que en Suecia hay una distribución de la riqueza relativamente razonable, una especie de «desigualdad justa» en la que las personas que más se esfuerzan también ganan más.² Según el *think tank Ratio*, nuestro sistema de educación compensatorio ha conllevado a una alta movilidad social, lo que asegura que casi todas las personas puedan tener éxito.

Sin embargo, los jóvenes que queman coches en los suburbios segregados no piensan lo mismo. Por el contrario, allí existe una profunda ira y frustración frente a un entorno ofensivo que los trata como ciudadanos de segunda clase.³ Tampoco se puede decir que sea justo que un tercio de los alumnos de las zonas vulnerables en Suecia terminen la educación básica sin posibilidad de acceder al bachillerato.⁴ En muchos lugares del país tenemos en la actualidad una «escuela para todos», que sin embargo *no incluye* una tercera parte de los alumnos que la sociedad etiqueta de «truncos» al no poder pasar

2 Ver Ratio (2020).

3 Ver Kamali (2006, p. 93).

4 Ver la Fundación The Global Village (2019).

a cursar el bachillerato. Esta situación es el resultado de que durante décadas se permitiera que crecieran las injusticias estructurales; hace tiempo se cortó la tendencia que existía desde la Segunda Guerra Mundial de una distribución cada vez más equitativa de los recursos de la sociedad.⁵ No debería extrañarnos que algunos alumnos quemen coches. Es una especie de constante aprendizaje de *destrucción de valor*, basado en la lección extraída de que uno no vale nada como ser humano.⁶

En lo que sí podemos ponernos de acuerdo es que estamos frente a retos sociales importantes. Independientemente de si consideramos la segregación una catástrofe,⁷ una bomba de tiempo⁸ o un desafío colosal,⁹ es prioritario encontrar maneras de fomentar la integración. ¿Pero qué tiene la pedagogía de creación de valor que hace que parezca ser parte de la solución?

Una fogata para que se reúnan alrededor los alumnos con frío

Los docentes pueden aprovechar el calor de las relaciones y la fuerza fundamental de la creación de valor para dar calor al corazón helado de los alumnos segregados. Los estudiantes pueden tener la posibilidad de experimentar la calidez de la fraternidad durante un instante al probar cómo se siente ser valioso para la comunidad. Si les ofrecemos las herramientas y la capacidad para mejorar el entorno, también serán más partícipes en el desarrollo democrático de la sociedad. Las relaciones interpersonales que se crean con el entorno son como la chispa que enciende el fuego alrededor del cual todos pueden reunirse y calentarse. Y no solo los colegiales, también todas aquellas personas a las que contactan.

La integración, a diferencia de la asimilación, es un proceso bidireccional. Para que haya integración hay que involucrar también a los nativos y recibir nuevas perspectivas. En Suecia, muchos de nosotros necesitamos salir de esa burbuja, que nos adormece y aparta de la realidad, y experimentar el valor de puntos de vista, culturas y conocimientos diferentes. En este sentido, la

5 Ver Olofsson (2018).

6 Ver Wingborg y Svensson (2019, p. 31).

7 Ver Wingborg (2019).

8 Ver Lindquist (2020).

9 Ver Olofsson (2018).

fuerza de iniciativa y las acciones decididas de los educandos podrían contribuir en gran medida.

En la escuela de Marika Andersson en Angered los chicos mantuvieron correspondencia con una clase de una zona acomodada de Jönköping. Ambas partes se sorprendieron mutuamente al darse cuenta de que en uno de los grupos había alumnos que vivían en una familia de siete miembros en un departamento con un solo cuarto, mientras que en la otra clase había un muchacho que era hijo único y vivía en una residencia de siete habitaciones. Este ejercicio mejoró la escritura de los estudiantes, así como la comprensión más allá de las diferencias de clase.

En el colegio de Johan Karlsson en Bredsand, los alumnos escribieron un libro junto a un escritor que luego presentaron en la Feria del Libro más importante de Suecia en Gotemburgo. Los colegas de Johan también colaboraron con una empresa constructora, el municipio de Sundsvall, el centro de ciencia regional Technichus y una escuela «amiga» en Huddinge en diferentes actividades de creación de valor. Además de una mayor inclusión social, los educandos también adquirieron más motivación en las tareas escolares, lo que posibilitó un mejor logro de sus objetivos. Cuanto mayor es el número de alumnos que van bien en la escuela, mayor es la integración, asegura Johan.

«El dicho de que se necesita a todo un pueblo para criar a un niño es especialmente cierto en las zonas vulnerables»



Entrevista con Johan Karlsson.

Subdirector de la escuela St Olofsskolan (de preescolar a octavo curso), en Sundsvall.

Exdirector de la escuela Bredsand (de preescolar a sexto curso), en Sundsvall.

■ ¿Cómo incorpora la pedagogía de creación de valor?

En la escuela en la que trabajé durante veinte años se empezó a usar poco a poco. Se comenzó a aplicar cada vez más a medida que el colegio se fue segregando más y vimos una mayor necesidad de colaborar con actores externos. Creo que el dicho de que se necesita a todo un pueblo para criar a un niño es especialmente cierto en las zonas vulnerables. Toda la sociedad tiene que participar. Los chicos tuvieron la oportunidad de ayudar a una cooperativa inmobiliaria que necesitaba darle utilidad a un inmueble que se encontraba vacío. También fueron a un asilo de ancianos a leer sus propios poemas en voz alta y colaboraron con una empresa constructora para hacer puentes y muchas cosas más.

■ ¿Qué efectos ha podido observar?

Veo mayor motivación en todos los alumnos. Trabajar con personas desconocidas que te piden ayuda es algo muy positivo para la motivación y, a su vez, también para la calidad de las tareas que hacen los muchachos. De esta manera se logra una mayor consecución de los objetivos. Además, los estudiantes que sufren exclusión social a menudo tienen una red de contactos reducida, lo que hace que les sea difícil salir de esa situación. En este sentido la creación de valor les da la posibilidad de ampliar la red de contactos, lo que es decisivo para las posibilidades a futuro.

■ ¿Qué consejos podría darles a los docentes que quieren comenzar a utilizar esta forma de trabajo?

Empiece a pequeña escala y de manera sencilla. Pídale ayuda a un colega y a su propio grupo. Deje que los alumnos se pongan en contacto con un asilo de ancianos. Busque profesores *online* que tengan experiencia en la creación de valor y encuentre inspiración.

■ ¿Qué desafíos tuvo?

El compromiso por parte de los terceros fuera de la escuela con los estudiantes tiene que ser auténtico. De lo contrario estamos hablando de una bengala sin energía, que no produce ninguna chispa. Como con cualquier otra cosa, es necesario el compromiso de todos los involucrados para que funcione bien.

Una herramienta que empodera para abandonar la exclusión social

El sentimiento de impotencia de los alumnos que viven en la segregación puede ser muy fuerte. Un término que suele utilizarse en sociología es alienación: una sensación de impotencia, sinsentido, enajenación y aislamiento social.¹⁰ Para algunos chicos que viven en zonas vulnerables la escuela podría parecerles irreal y utópica.¹¹ La vida en los barrios periféricos y el aula está aislada del resto de la sociedad y de sus normas. Además, cuando los padres de hogares adinerados, incluso en las áreas vulnerables, eligen llevar a sus hijos a escuelas de otras zonas, la escuela deja de ser un lugar de encuentro de diferentes esferas sociales.

En este sentido, la pedagogía de creación de valor podría ser una solución posible. En las manos de alumnos segregados, los métodos y las herramientas que propone este libro pueden ser un instrumento para terminar con la alienación. Ya sabemos que el conocimiento es poder. En este libro se aclara que precisamente el conocimiento sobre y la capacidad para crear valor para los demás es una ventaja que los jóvenes pueden utilizar para liberarse del aislamiento involuntario. Cuando mediante la pedagogía de creación de valor asumen el lugar que les corresponde en la sociedad ayudando a los demás, conseguimos lo que sería una variante moderna de la llamada «Pedagogía del oprimido» de Paulo Freire (1970).

Sin embargo, conseguir que los educandos se liberen requiere por lo general de un proyecto mucho más amplio. La creación de valor en la clase o en la escuela puede ser atractiva y beneficiar las tareas escolares, pero no acaba del todo con la exclusión. Los estudiantes necesitan construir relaciones y crear valor para destinatarios fuera de las zonas socialmente excluidas en las que viven. Por su lado, los profesores que trabajan en barrios segregados tienen que ser un poco más valientes que el resto de sus colegas si quieren ayudar a los escolares para que puedan experimentar esa emoción reconfortante de pertenencia en un mundo ajeno al suyo. Si se va a utilizar la pedagogía de creación de valor como manera de favorecer la integración, se requieren proyectos interdisciplinarios más amplios durante periodos de tiempo más extensos.

¹⁰ Ver Seeman (1959).

¹¹ Ver Hugo (2012).

Un puente de integración entre la escuela y la vida laboral

El trabajo puede ser la mejor manera de integración que tiene nuestra sociedad. El académico Jonas Olofsson escribió sobre cómo las prácticas de formación profesional servirían para contrarrestar tanto la marginación social como la impotencia en los jóvenes.¹² Según Olofsson, no es suficiente con ofrecer tareas de trabajo rutinarias estrictamente definidas y sin contexto, desarrollo personal o remuneración apropiada. La formación profesional tiene que caracterizarse por la participación, la influencia y unas condiciones razonables. Tal como señaló Juul (ver el Capítulo 1), los alumnos tienen que ser considerados ciudadanos en pleno derecho para que funcione el puente de la integración. A este respecto el industrial Carl Bennet dice lo siguiente:¹³

Para mí es una obviedad que un aprendiz debe recibir una compensación económica por el trabajo realizado. [...]. Es hora de aprovechar la voluntad y las habilidades de los chicos. [...]. Es muy importante recibir un sueldo, le da estatus al trabajo. Es imperante que el empleador invierta en los jóvenes, le está dando un mensaje claro a los que toman decisiones.

Yo mismo comprobé con mis cinco sentidos la fuerza integradora que existe en el valor que se genera en un lugar de trabajo. Como empresario me encargué de poner a trabajar de manera productiva tanto a inmigrantes recién llegados al país como a personas con discapacidad. Con el tiempo nos hicimos buenos amigos, sí, amigos muy cercanos. Nos fuimos de vacaciones juntos y nos veíamos con nuestras respectivas familias fuera del trabajo. El respeto mutuo provenía naturalmente del hecho evidente de que todos contribuían a un propósito común más grande. A partir de nuestras fortalezas y habilidades individuales éramos cocreadores de valor para nuestros clientes. De regalo conocí las comidas y bebidas más ricas de los Balcanes, las posibles cualidades positivas que veían en un dictador de su región, los dispositivos de ayuda que existen para personas con discapacidad visual y cómo puede

12 Ver Olofsson (2018).

13 Hay una entrevista en la televisión sueca SVT que puede verse en el siguiente enlace: <<https://gymnasielarling.se/for-foretag/arbetsgivare/carl-bennet/>>. Fecha de consulta: septiembre del 2022.

ser el día a día de un inmigrante o una persona con discapacidad. Sentado en el sofá de estos amigos, y observando por un instante la vida a través de sus ojos, yo mismo fui parte de un tipo de integración poderosa. Crecimos juntos como personas.

Permita que los alumnos pasen a la acción desde el corazón y de maneras innovadoras

Hay lugares de trabajo que también pueden ser segregacionistas. ¿Qué efecto integrador existe cuando los puestos laborales poco remunerados están únicamente en manos de inmigrantes y personas con discapacidad? Quizás la integración exista en alguna medida, pero de ser así, es bastante limitado. Cada vez que tomo un taxi por mi trabajo me pongo a pensar en cómo en Suecia dejamos de manera despreocupada la creación de valor de rutina en manos de lo que llamamos *precariedad*; individuos que tienen que aceptar condiciones de trabajo inseguras en una *gig economy* en la que faltan tres de las cuatro puntas del modelo del diamante que desarrollé en el Capítulo 6. La vida diaria de la precariedad no se caracteriza ni por la influencia ni por la creatividad ni por el desarrollo personal. Por ese motivo considero que es clave que la pedagogía de creación de valor como motor de integración no solo esté compuesta por la creación de valor para los demás, sino que también tenga presente todas las puntas del modelo del diamante.

Los alumnos de zonas segregadas necesitan, desde la más temprana edad, poder aprender cómo pasar a la acción desde el corazón en cuestiones que les apasionen, cómo ayudar a los demás de nuevas formas y cómo acumular un aprendizaje total en el proceso. Por supuesto que la escuela no puede responsabilizarse ilimitadamente por todos y por todo, este punto suele tenerse que aclarar. Pero enseñarles a los estudiantes cómo crear diferentes tipos de valor para los demás en torno a algún tema que les interesa mucho es sin duda una tarea urgente para la escuela. Especialmente en zonas vulnerables. De lo contrario corremos el riesgo de aterrizar en la imagen distópica que tiene el marxismo de una subclase de origen inmigrante que es muy explotada por los capitalistas locales. Así no es de extrañar que se sigan quemando coches.

El antiguo ministro de educación de Suecia, Gustav Fridolin, hacía propaganda en 2016 para que los colegios de localidades marginadas incorporaran personal con la tarea específica de tender puentes entre la escuela y

la vida laboral.¹⁴ A mí me parece que es muy buena idea, incluso aunque ya exista un título profesional que se ocupa de eso en Suecia. Cada vez hay un mayor número de directores académicos que designan a personas encargadas de desarrollar la relación escuela-trabajo y que funcionan como gerentes de proyecto para que los institutos colaboren con el entorno social cercano en la creación de valor. Justamente porque mediante el aprendizaje de creación de valor podemos tender vínculos mucho mejores que los de las prácticas tradicionales.

Pero los mejores constructores de puentes son los propios alumnos. Deje que sean ellos mismos los que se encarguen de hacer gran parte de los contactos con la sociedad, son capaces de hacerlo. Especialmente si en la tarea reciben ayuda de sus profesores y de otras personas. Deje que los educandos en la escuela, y como parte natural de la enseñanza de las materias obligatorias, tomen el rol de docente, orientador de estudios, hostelero, auxiliar sanitario, periodista, arquitecto o recolector de residuos.

Una alternativa al estilo de vida de los delincuentes pandilleros

¿Qué sentido tiene exactamente la vida? A lo largo de todo el libro he intentado ilustrar a la persona humana como un ser supersocial para el que la comunidad, la interacción social y la cocreación *junto a y para* los demás son fuentes importantes de sentido y alegría en la vida. Pero ¿qué sucede cuando a los jóvenes se les niega un lugar alrededor de la acogedora fogata de la sociedad? ¿Qué es lo que llena el vacío existencial de esa tercera parte de los muchachos que no son parte de la comunidad, que los maestros de la escuela descartaron por considerar incompetentes? Solo porque no pudieron hacer bien las cuentas de Matemáticas o tenían dificultades para aprender la lengua de su nuevo país.¹⁵ Por desgracia, la respuesta es que la delincuencia a menudo pasa a ocupar ese lugar en el corazón de los jóvenes que la sociedad no supo llenar con el ideal democrático y humanístico. O, por lo menos, suele ser así en el caso de los chicos. Y en ese caso, puede tomar formas terribles. Hay mucha verdad en lo que Hjalmar Söderberg (1905) escribe en su novela sobre el aislado y solitario doctor Glas:

¹⁴ Visitar Miljöpartiet (Partido de los verdes en Suecia).

¹⁵ Ver Wingborg y Svensson (2019, p. 23).

Uno desea sentirse querido; a falta de ser querido, admirado; a falta de ser admirado, temido; a falta de ser temido, odiado y despreciado. Queremos despertar en el otro algún tipo de sentimiento. El alma se estremece ante el vacío y busca contacto a cualquier precio.

Querido lector, con la mano en el corazón, si a usted lo dejaran de lado, solo, sin amor, odiado por muchos (racismo) y sin perspectiva de futuro, y si además tuviera algunos buenos amigos en la plaza que a veces le piden ayuda para que «entregue» algún paquetito. ¿Podría resistir la tentación de formar parte del fuego agradable de la fogata de los delincuentes de las bandas callejeras? En este sentido la escuela podría utilizar la pedagogía de creación de valor como una alternativa a esa fogata y, al mismo tiempo, invitar a la sociedad fuera de las zonas marginales a compartir un instante como comunidad.

Aire de fuego en lugar de un coche de lujo

Los ideales comerciales también tienen un rol importante aquí. Olofsson (2018, p. 32) escribe sobre la cantidad de jóvenes cuyos «horizontes de acción y visión se limitan a imágenes de éxito y sentido en la vida que se crean comercialmente en lugar de que sea una comunidad social basada en la participación mutua y la responsabilidad por las condiciones de vida y de trabajo». La cita de Olofsson me trae a la cabeza la imagen de una pandilla criminal que tiene éxito, visten joyas brillantes de oro y relojes exclusivos, y está sentada en un flamante Mercedes negro escuchando hip hop a todo volumen. ¿Cómo podría la escuela ofrecer una visión de vida alternativa para los chicos de las zonas vulnerables?

Yo creo que es posible. La creación de valor para los demás podría ser un estupefaciente más fuerte que la droga de la plaza. O mejor dicho, en las palabras de Maquiavelo, un medio más audaz que el arma más letal. Un estilo de vida que no sean las bandas callejeras, el dinero fácil, los coches de lujo o la fraternidad peligrosa de vida o muerte. En nuestra investigación muchas veces pudimos ver cómo los jóvenes construyen una identidad fuerte en torno a considerarse una persona que ama crear valor para los demás en cuestiones que les interesan. Y es la sustancia casi mágica y potenciadora de la motivación de la creación de valor, el aire del fuego o el oxígeno de aprendizaje, la que lo hace posible. La retroalimentación importante y la confirmación profunda por parte de personas que generan emociones (oxígeno de socialización), la

alegría y el sentido inherentes a la creación colectiva (oxígeno de creación) y sobre todo la sensación de juntos hacer algo urgente y completamente nuevo que no hubiera ocurrido de otra forma (oxígeno de creatividad) son todos profundamente adictivos. Por supuesto que existen efectos colaterales, como la falta de tiempo y el riesgo de síndrome de fatiga por uso prolongado. Pero en estos casos rara vez se cae en la delincuencia o se termina herido de bala.

EPÍLOGO

INVESTIGACIONES FUTURAS

ESTIMADO LECTOR que nos ha acompañado hasta aquí a mí, a mi familia de creación de valor y a los amigos invitados a colaborar. No cabe duda de que escribir un libro que resume doce años de trabajo duro es como hacer una especie de conclusión..., de cierre. He de ser sincero y decir que, ahora mismo, no tengo mucho más que agregar sobre este tema por el que tengo tanto aprecio. No obstante, para el destinatario del valor, es decir para usted como lector, esta obra es más que nada una especie de inicio. Ese es nuestro punto de encuentro.

Al principio quería que este tomo fuera breve, fácil de leer y tuviera como máximo alrededor de cien páginas. Hice un esfuerzo real por ser conciso. A pesar de ello, el manuscrito al final terminó siendo el triple de largo. Sorprendentemente había mucho que contar, pues hasta el momento no se había expuesto de una manera que fuera fácil de entender. También me sorprendió la cantidad de amigos que quisieron participar para compartir sus experiencias. Pero ahora llegamos a un punto en el que el futuro supuestamente brillante de los alumnos depende de usted. Quiero acompañarlo en el viaje, pero ahora es el momento de que otros colegas continúen el trabajo. Así que es probable que mi rol sea más ofrecer bocadillos en el centro de control: ¿Necesita algo? ¿Quiere un *bocadillo*?

Para finalizar solo quiero dejar algunos comentarios breves de cara al futuro; algunas ideas sobre posibles investigaciones próximas que podrían ser dirigidas por docentes o investigadores, o con la colaboración de ambos.

Falta mucho por hacer

Nuestra investigación trata sobre los aspectos más básicos de la pedagogía de creación de valor, concretamente, el viaje del individuo a través del reino de las emociones. A partir de allí existe una infinidad de ángulos desde los que se podría abordar la pedagogía de creación de valor y que todavía no se han investigado mucho. ¿Qué ocurre con la pedagogía de creación de valor y...

... el aprendizaje cooperativo, basado en proyectos, integrado en el trabajo y otros enfoques similares?

... las cadenas de control, la política escolar, los responsables municipales de educación y otras instancias de poder?

... la función del equipo de trabajo, la dirección de la escuela, el equipo de salud estudiantil (enfermera, asistente social, psicopedagogo) y otras perspectivas organizacionales en la escuela?

... los diagnósticos, los trastornos del neurodesarrollo y otros superpoderes que nos resultan difíciles de gestionar o comprender en la actualidad?

... los planes y los programas de estudio, las leyes de educación y otras perspectivas legales?

... la colaboración entre la escuela y el mercado laboral, así como otras zonas grises y difusas que existen entre la educación y la sociedad más cercana?

... la labor de formación democrática frente al trabajo de instrucción de conocimientos?

... la evaluación, la integración, el desarrollo sostenible y demás perspectivas que solo llegué a mencionar superficialmente en los capítulos finales?

... el profesorado, la formación continua de los maestros y demás tipos de perfeccionamiento escolar?

La lista podría seguir. Pero espero lograr dejar clara mi idea: realmente queda mucho por hacer. Yo voy a seguir de cerca la evolución y contribuyendo con mi granito de arena, pero mi esperanza ahora es que muchas más personas continúen y sigan impulsando la labor en muchas direcciones diferentes.

Hay un nuevo método científico que se puede aprovechar

A lo largo de los doce años de nuestro compromiso dedicado a la pedagogía de creación de valor no solo hicimos investigación. También presentamos un nuevo método científico que describo en mi primer libro: *Den vetenskapande läraren (El docente creador de ciencia)*. También desarrollamos una herramienta digital apropiada denominada Loopme. Antes de sentarme a escribir este epílogo tuve una breve reunión con mis queridos colegas que participan y se ocupan de la herramienta de investigación: Carin, Christer y Patrik. Todos tenemos un auténtico interés en apoyar a que se siga investigando sobre la pedagogía de creación de valor. Por eso llegamos a la conclusión de que queremos recibir propuestas de investigación dirigidas por docentes. Envíenos un correo con su sugerencia y una planificación simplificada a la dirección que encontrará en <www.loopme.io>¹. Intentaremos ofrecerles a tantos docentes como podamos la posibilidad de tener acceso gratuito a nuestra herramienta de investigación durante el tiempo que lleven a cabo los estudios y, tal vez, proporcionarles también un poco de supervisión en diseño de estudios, siempre y cuando tengamos tiempo. Además de los temas de investigación, que nombré anteriormente, podríamos agregar algunos más en los que creemos que los docentes en particular podrían contribuir de manera especial, investigando junto con sus alumnos:

- ¿Qué efectos específicos tienen en los estudiantes cada una de las diferentes tareas de creación de valor?
- ¿Qué efectos tiene la pedagogía de creación de valor en la integración?
- ¿Qué efectos tiene la pedagogía de creación de valor en el desarrollo sostenible?
- ¿Cómo se puede integrar la pedagogía de creación de valor en [elegir materia/curso]?

¹ Fecha de consulta: septiembre del 2022.

- ¿Cómo podrían las tareas que reciben los educandos fortalecer el rol del docente como director de jazz?
- ¿Cómo se puede fortalecer la evaluación del aprendizaje de creación de valor con la TI?
- ¿Cómo podría llevarse a cabo una evaluación basada en la actividad con la pedagogía de creación de valor?
- ¿Cómo podría toda la escuela comenzar a aplicar la pedagogía de creación de valor?

Y a todos los docentes: atrevanse a romper los moldes. Los maestros pueden contribuir al trabajo de investigación en torno a la pedagogía de creación de valor. Existen muy pocos enfoques para los profesores que trabajan con la creación de valor descritos de una manera concreta. Especialmente en el caso del bachillerato. Menos habitual todavía es el análisis riguroso de los efectos específicos en los alumnos que tiene cada tipo de tarea en particular, y cómo se podría evaluar a los estudiantes de manera formativa y sumativa.

Los métodos más tradicionales también son necesarios

Otra manera de desarrollar la pedagogía de creación de valor podría ser con la ayuda de los métodos de investigación más tradicionales. Quizás nuestra forma poco ortodoxa y digital de estudiar la pedagogía de creación de valor, mediante nuestra propia empresa de herramientas de investigación, haya asustado a varios investigadores. No estaría nada mal poder tener también un poco de investigación clásica dirigida por investigadores y estudiantes de doctorado o magisterio de instituciones pedagógicas clásicas. Se podría entrevistar a docentes y alumnos que trabajan con la creación de valor. Podrían responder encuestas. Se podrían llevar a cabo estudios etnográficos en los que los investigadores visiten el aula durante períodos de tiempo más prolongados y observen la creación de valor de los educandos. ¿Por qué no reservar unos días de hotel en Dorotea (o en el equivalente en cualquier otro país) y observar a los jóvenes durante un mes y disfrutar al mismo tiempo de la naturaleza de Laponia en el norte de Suecia? O si le atrae más el espacio urbano, podría ir a estudiar a los colegiales de Sundsvall, Växjö o Huddinge. También se podrían llevar a cabo estudios cuantitativos sobre el puntaje de mérito (medida indicativa que se utiliza como referencia cuando se solicita

una plaza para realizar estudios superiores en Suecia) en el que se haga un seguimiento de diferentes clases y escuelas durante más tiempo.

Si está leyendo esto y es investigador o estudiante de doctorado o magisterio en un colegio universitario, póngase en contacto conmigo para intercambiar ideas sobre posibles investigaciones futuras en torno a la pedagogía de creación de valor, no importa la metodología científica. En la actualidad trabajo principalmente con investigaciones digitales en la práctica y sobre el terreno junto con docentes y directores de escuelas, pero casi nunca lo hago con investigadores o estudiantes de profesorado en instituciones pedagógicas. Pero no se debe a una falta de interés de mi parte, así que no dude en contactarme.



LA FAMILIA DE LA PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR

La pedagogía de creación de valor ha hecho muchos amigos a lo largo de los años. El círculo de personas con las que tuve estrecha comunicación durante la investigación es más reducido, pero ha sido decisivo para que se pudiera escribir este libro. Tuvimos miles de horas de reuniones y llamadas telefónicas. Quisiera presentar brevemente a los amigos con los que trabajé muy de cerca durante bastante tiempo. Tendría mucho más que decir sobre este fantástico grupo, pero en esta ocasión voy a limitarme a mostrarles mi aprecio de forma escueta.

Sin **Mats Lundqvist** jamás hubiera podido ser ni empresario ni investigador. Fue mi profesor los dos últimos años de la escuela de emprendimiento de Chalmers, el que me lanzó a la vida laboral y después me volvió a llevar a Chalmers cuando llegó la hora de dedicarme a la investigación. Dicen que Dios tiene un plan marcado para cada uno de nosotros. Yo creo que Mats es el que trazó mi plan y yo lo sigo.

Sin **Karen Williams Middleton** lograr hacer la transición a la investigación me habría resultado imposible. Ella me preparó con la justa mano de acero para la total reprogramación que un necio obstinado como yo necesitaba. Karen es una de las mejores investigadoras que conozco. Durante muchos años solo viví para intentar conseguir un poquito de su reconocimiento profesional.

Sin la inigualable motivación de **Carin Sävetuns** los datos para extraer conclusiones serían nulos. Durante siete años, tanto en las buenas como en las malas, investigamos juntos sobre la pedagogía de creación de valor. Yo era el teórico que se encargaba de leer y escribir, y Carin la empírica a la que le tocaba ir a entrevistar a los alumnos. Llevó a cabo doscientas cuarenta de las trescientas entrevistas que hicimos a lo largo de estos años.

GRUPO SALINAS

Sin **Christer Westlund** no hubiera podido navegar con facilidad por las aguas de los futuros implementadores escolares. A mí no se me ocurrieron muchos pensamientos que no estuvieran desarrollados ya en alguno de los libros de Christer diez años antes de que yo los formulara. Porque él mismo también se enfrentó a los mismos obstáculos que yo antes y con su sabiduría me pudo preparar para los peligros que me aguardaban.

Sin **Malin Heimer** la experiencia de trabajar tan de cerca con tantos maravillosos pedagogos de Sundsvall, en el norte de Suecia me habría sido negada. Juntos extrajimos muchas de las conclusiones más importantes y tempranas en torno a la pedagogía de creación de valor. También sentamos las bases para el método científico que presenté en mi primer libro.

Sin **Ragnar Åsbrink** investigar sobre el aprendizaje empresarial con el rigor con el que lo hicimos después no se me habría ocurrido de no ser por él. Nos ofreció su apoyo cuando quisimos construir una nueva herramienta de investigación innovadora para ello. Ragnar es el profesional docente más sabio y valiente que conozco.

Sin la mágica actividad docente y el lápiz de **Maria Wiman** ninguna persona se hubiera enterado mucho sobre la pedagogía de creación de valor en la escuela sueca. Nos conocimos a través de la investigación. En la actualidad Maria es la persona que más hace por contarles a los docentes recién llegados sobre esa maravilla que investigamos juntos, de diferentes maneras.

Sin **Viktoria Struxsjö** comprender mejor el maravilloso mundo de la colaboración escuela-vida laboral no me sería posible; una de las perspectivas más alentadoras sobre los alumnos que se dedican a crear valor. Me guía, me explica cómo funciona en realidad y además, de regalo, corrige mi ortografía.

Sin **Patrik Bäckström** no tendría la herramienta de investigación que utilicé para poder analizar lo que sucede con los alumnos que trabajan con la creación de valor. Patrik es un programador excelente que además alegra la oficina de Loopme.

También me gustaría aprovechar para agradecer a **Fundación Azteca** que nos encontró y se ofreció con entusiasmo a difundir con el resto del mundo hispanohablante la idea de los alumnos que se dedican a crear valor. Mi libro no estaría hoy traducido al español de no ser por su iniciativa.

Quisiera también expresarle mi amorosa gratitud a mi familia, **Karin, Simon** y **Hugo**, que soportan a un esposo y padre bastante distraído. Sin ellos jamás habría tenido la fuerza de investigar nada de lo que trata este libro.

No puedo dejar de agradecer la retroalimentación perspicaz que recibí de mi manuscrito inicial por parte de muchas almas generosas.¹

¹ Gracias Carin Sävetun, Christer Westlund, Göran Christiansson, Göran Nikolausson, Hans-Lennart Schylberg, Helén Viebke, Helene Grantz, Johan Seltborg, John Holmberg, Linus Falkstål, Malin Heimer, Maria Wiman, Marika Andersson, Mattias Hedlund, Susanne Lundholm y Tomas Lindh por sus comentarios sobre mi manuscrito.



DOCENTES

El camino de la docencia, como ustedes bien lo viven todos los días, es verdaderamente apasionante y revelador; el poder transformador que tiene la educación es incomparable. Esperamos que este libro sea una inspiración y guía que pueda ayudar a seguir generando un impacto positivo en tus estudiantes y en la comunidad educativa que estamos formando.

Como docentes, somos una de las principales fuentes para el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para un presente y un futuro que requiere adaptabilidad y entendimiento. Este libro es una muestra más de nuestro compromiso con la educación y la creación de un futuro mejor para todos.

Juntos podemos y creamos valor para nosotros y para los demás, y con ello ayudar a que el mundo evolucione con nuestras acciones día con día. Gracias por formar parte de esta gran misión, su dedicación y esfuerzo es vital en el desarrollo de nuestros estudiantes.

Gracias docentes por unirse a la familia de la pedagogía de creación de valor. Su participación es invaluable y seguiremos aprendiendo y creciendo juntos.

Con gratitud,
El equipo de **FUNDACIÓN AZTECA.**

GRUPO SALINAS



SOBRE EL AUTOR

Martin Lackéus es investigador en educación empresarial en la división de Emprendimiento y Estrategia de la Universidad Tecnológica de Chalmers en Suecia. También es profesor en Chalmers School of Entrepreneurship.

La investigación de Martin se enfoca en cómo las personas desarrollan competencias de emprendimiento en la educación a través de procesos de creación de valor y cómo se pueden evaluar dichos procesos.

Su investigación ha sido publicada en revistas académicas líderes como *Small Business Economics*, *International Journal of Entrepreneurial Behavior Research* y *Journal of Small Business Management*.

En 2016 Martin defendió su tesis doctoral sobre la creación de valor como práctica educativa y también trabaja a tiempo parcial como empresario en una empresa de TI que cofundó; Me Analytics desarrolla la herramienta de investigación LoopMe.



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Albright, M. (2018). *Fascismo: Una advertencia*. Barcelona: Paidós.
- Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: tre berättelser om vägen dit* Tesis doctoral. Colegio Universitario de Jönköping: Escuela de Educación y Comunicación.
- Apple, M.W. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. En N.C. Burbules y C.A. Torres (Eds.). *Globalization and education: Critical perspectives*, (pp. 57-77). Nueva York, NY: Routledge.
- Aprea, C. y Cattaneo, A. (2019). Designing technology enhanced learning environments in vocational education and training. En D. Guile y L. Unwin (Eds.). *The Wiley handbook of vocational education and training*, (pp. 373-393). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Axelrod, R. y Hamilton, W.D. (1981). «The evolution of cooperation». *Science*, 211 (4489), 1390-1396.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Baggen, Y., Lans, T. y Gulikers, J. (2021). «Making entrepreneurship education available to all: Design principles for educational programs stimulating an entrepreneurial mindset». *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. De <<https://doi.org/10.1177/2515127420988517>>. Fecha de consulta: 1 de junio de 2022.
- Ball, S.J. (2013). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Batson, C.D., Ahmad, N., Powell, A.A. y Stocks, E. (2008). Prosocial motiva-

- tion. En J. Shah y W. Gardner (Eds.). *Handbook of motivation science*, (pp. 135-149). Nueva York, NY: Guilford Press.
- y Shaw, L.L. (1991). «Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives». *Psychological Inquiry*, 2(2), pp. 107-122.
- Baumeister, R.F., Vohs, K.D., Aaker, J.L. y Garbinsky, E.N. (2013). «Some key differences between a happy life and a meaningful life». *Journal of Positive Psychology*, 8(6), pp. 505-516.
- Baumol, W.J. (1990). «Entrepreneurship: Productive, unproductive, and destructive». *Journal of Political Economy*, 98(5 Parte 1), pp. 893-921.
- Beischer, S. (2012). *Jag ska egentligen inte jobba här*. Estocolmo: Ordfront.
- Bell, R. (2020). Developing entrepreneurial behaviours in the Chinese classroom through value creation pedagogy. *Innovations in Education and Teaching International*, (pp. 1-12). Official journal of the Staff and Educational Development Association (SEDA).
- Ben Salem Dynehäll, M. y Lärk Ståhlberg, A. (2014). *Loopa: affärsutveckling för entreprenörer: så driver du din affärsidé till kundsuccé*. Estocolmo: Liber.
- Bengtsson, J. (2021). *Verkliga mottagare: värdeskapande språkundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg Brodén, M. (1989). *Mor och barn i ingenmansland*. Estocolmo: Liber.
- Berg, L. (2005). *Gryning över Kalahari: hur människan blev människa*. Estocolmo: Ordfront.
- Berger, W. (2010). *CAD monkeys, dinosaur babies, and T-shaped people: Inside the world of design thinking and how it can spark creativity and innovation*. Nueva York, NY: Penguin.
- Berglind, L. (2016, 13 de mayo). Respuesta a las críticas: Ni kanske är såna som tror att barn är dumma i huvudet? *Mitt i Stockholm*.
- Bhukuth, A. (2008). «Defining child labour: A controversial debate». *Development in Practice*, 18(3), pp. 385-394.
- Biesta, G. (2002). «Bildung and modernity: The future of Bildung in a world of difference». *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5), pp. 343-351.
- . (2009). «Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education». *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), pp. 33-46.
- Biggs, J.B. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the estudiante does*. (4., ed. rev.). Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Björneloo, I. (2012). Handlingskompetens på schemat. En K. Rönnerman (Ed.). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*, (pp. 141-153). Lund: Studentlitteratur.

- Black, P. y Wiliam, D. (1998). «Assessment and classroom learning». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74.
- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H. y Thrane, C. (2011). «The questions we care about: Paradigms and progression in entrepreneurship education». *Industry and Higher Education*, 25(6), pp. 417-427.
- Blomé, A. y Simson, W. (2021). *Entrepreneurial failure and learning: The role of affect in learning from failure and its impact on nascent entrepreneurs*. Tesis de maestría. Gotemburgo: Universidad Tecnológica Chalmers.
- Boltanski, L. y Thévenot, L. (2006). *On justification: Economies of worth*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bond, J.B., Evans, L. y Ellis, A.K. (2011). «Reflective assessment». *Principal Leadership*, 11(6), pp. 32-34.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Estocolmo: Volante.
- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Londres: Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Hove: Psychology Press.
- Brahe-Orlandi, R. (2019). *Entrepreneurskabsundervisning i dansk: en videoetnografisk undersøgelse af udskolingselevs læringspraksis og - udbytte i mål- og værdiskabelsesorienteret entrepreneurskabsundervisning*. Tesis doctoral. Dinamarca: Instituto Danés de Pedagogía y Educación de la Universidad de Aarhus.
- Bregman, R. (2020). *Humankind: A hopeful history*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Brentnall, C., Rodríguez, I.D. y Culkin, N. (2018). «The contribution of realist evaluation to critical analysis of the effectiveness of entrepreneurship education competitions». *Industry and Higher Education*, 32(6), pp. 405-417.
- Brookhart, S. (2010). Mixing it up: Combining sources of classroom achievement information for formative and summative purposes. En H.L. Andrade y G.J. Cizek (Eds.). *Handbook of formative assessment*, (pp. 279-296). Nueva York, NY: Routledge.
- Bruér, M. (2019, 4 de marzo). Det skaver så förbannat i mig [Blog]. Recuperado de <<https://skolvarlden.se/bloggar/mikael-bruer/det-skaver-sa-forbannat-i-mig>>. Fecha de consulta: 6 de enero de 2022.
- Bruyat, C. (1993). *Création d'entreprise: contributions épistémologiques et modélisation*. Tesis doctoral. Grenoble: Universidad Pierre Mendès France (Grenoble II).
- y Julien, P.-A. (2001). «Defining the field of research in entrepreneurs-

- hip». *Journal of Business Venturing*, 16(2), pp. 165-180.
- Bursjö, I. (2014a). «Utbildning för hållbar utveckling – förmågor bortom läroplanen». *Forskning om undervisning och lärande*, 12, pp. 61-77.
- Bursjö, I. (2014b). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont: sammanhang, kompetenser och samarbete*. Tesis doctoral. Gotemburgo: Universidad de Gotemburgo.
- Cady, S.H., Jacobs, R., Koller, R. y Spalding, J. (2014). «The change formula: Myth, legend, or lore». *OD Practitioner*, 46(3), pp. 32-39.
- Callahan, G. (2005). «Oakeshott and Mises on understanding human action». *The Independent Review*, 10(2), pp. 231-248.
- Carlin, M. y Clendenin, N. (2019). «Celestin Freinet's printing press: Lessons of a 'bourgeois' educator». *Educational Philosophy and Theory*, 51(6), pp. 628-639.
- Christoffersson, C. y Fredriksson, D. (2021). *Viktigt på riktigt?: En praktisknära studie om hur elevers ekonomikunskaper i årskurs 4 och 5 eventuellt kan fördjupas via Värdeskapande lärande*. Tesis de licenciatura. Estocolmo: Colegio Universitario de Södertörn.
- Cole, M. y Wertsch, J.V. (1996). «Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky». *Human Development*, 39(5), pp. 250-256.
- Cooperrider, D.L., Whitney, D. y Stavros, J.M. (2008). *Appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. San Francisco, CA: Crown Custom Publishing.
- Cope, J. y Watts, G. (2000). «Learning by doing: An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning». *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6(3), pp. 104-124.
- Costanza, R., Fisher, B., Ali, S., Beer, C., Bond, L., Boumans, R., Danigelis, N.L., Dickinson, J., Elliott, C. y Farley, J. (2007). «Quality of life: An approach integrating opportunities, human needs, and subjective well-being». *Ecological Economics*, 61(2), pp. 267-276.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Debolsillo.
- Cuban, L. (2007). «Hugging the middle: Teaching in an era of testing and accountability, 1980-2005». *Education Policy Analysis Archives*, 15(1), pp. 1-29.
- Dahlstedt, M. y Fejes, A. (2018). *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur.
- D'Mello, S., Lehman, B., Pekrun, R. y Graesser, A. (2012). «Confusion can be beneficial for learning». *Learning and Instruction*, 29, pp. 153-170.
- Derryberry, D. y Tucker, D.M. (1994). Motivating the focus of attention. En P.M. Niedenthal (Ed.). *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention* (pp. 167-196). Waltham, MA: Academic Press.

- Dewey, J. (1939). Theory of valuation. En O. Neurath, R. Carnap y C.W. Morris (Eds.). *International encyclopedia of unified science*, (pp. 1-67). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). «The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review». *Studies in Higher Education*, 24(3), pp. 331-350.
- Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. Londres: Yale University Press.
- . (2010). *Learning in depth: A simple innovation that can transform schooling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ekholm, D. (2018). *Ungas utanförskap i utsatta stadsdelar: en kunskapsöversikt om social exkludering i relation till ekonomiska villkor, utbildning, politiskt deltagande och rumslig segregation*. Linköping: FoU Centrum för vård, omsorg och socialt arbete.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen y R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Falkstål, L. (2018). *Entreprenöriellt lärande som verktyg i en föränderlig värld: en studie om värdeskapande lärande, entreprenöriella förmågor och dess inverkan på problemlösning i matematik*. Tesis de maestría. Kalmar: Universitad Linneo.
- Fayolle, A. (2007). *Entrepreneurship and new value creation: The dynamic of the entrepreneurial process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldman, D.B. y Snyder, C.R. (2005). «Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning». *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), pp. 401-421.
- Ferns, S. y Comfort, J. (2014). «Eportfolios as evidence of standards and outcomes in work-integrated learning». *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(3), pp. 269-280.
- Fiske, S.T. (2008). Core social motivations: Views from the couch, consciousness, classroom, computers, and collectives. En J. Shah y W. Gardner (Eds.). *Handbook of motivation science*, (pp. 3-22). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L. y Wilson, J. (2017). *Grundbok i kooperativt lärande: vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- y Wilson, J. (2021). *Meningsfullt lärande: demokrati och samtal i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Frankl, V.E. (1985). *El hombre en busca de sentido*. España: Herder Editorial.

- Freinet, C. (2018). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Fägerstam, E. (2012). *Space and place: Perspectives on outdoor teaching and learning*. Tesis doctoral. Linköping: Universidad de Linköping.
- _____. (2014). «High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning». *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 14(1), pp. 56-81.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Londres: FEU.
- Goss, D. (2005). «Schumpeter's legacy? Interaction and emotions in the sociology of entrepreneurship». *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(2), pp. 205-218.
- Graeber, D. (2001). *Toward an anthropological theory of value: The false coin of our own dreams*. Nueva York, NY: Palgrave.
- Granath, C. y Hahn, E. (2021). *Världen i klassrummet: från det lokala till det globala, handbok för skolan*. Estocolmo: Sanoma Utbildning.
- Grenander, L. (2018). *Ska de driva företag allihop? Nej, det är ju inte det que är emprendimiento för våra alumnos*. Tesis de maestría. Karlstad: Universidad de Karlstad.
- Gärdenfors, P. (2006). *Den meningssökande människan*. Estocolmo: Natur & Kultur.
- Harari, Y.N. (2015). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. España: Debate.
- Hattie, J. (2011). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. España: Ediciones Paraninfo.
- Heberlein, A. (2014). *Etik*. Estocolmo: Albert Bonniers Förlag.
- Helgesson, C.-F. y Muniesa, F. (2013). «For what it's worth: An introduction to valuation studies». *Valuation Studies*, 1(1), pp. 1-10.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, E.R., Mayall, E.E., Wray, B., Mellor, C. y van Susteren, L. (2021). *Young people's voices on climate anxiety, government betrayal and moral injury: A global phenomenon*. Disponible en SSRN: <<https://ssrn.com/abstract=3918955> o <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3918955>>. Fecha de consulta: septiembre de 2022.
- Hih, M. (2021). *Entreprenöriellt lärande i teknikundervisningen på gymnasiet*. Tesis de maestría. Estocolmo: KTH Real Instituto de Tecnología.
- Hodges, D., Eames, C. y Coll, R.K. (2014). «Theoretical perspectives on assessment in cooperative education placements». *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(3), pp. 189-207.
- Hodson, D. (2010). «Science education as a call to action». *Canadian Journal*

- of Science, Mathematics and Technology Education, 10(3), pp. 197-206.
- . (2013). «Don't be nervous, don't be flustered, don't be scared. Be prepared». *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(4), pp. 313-331.
- . (2014). Becoming part of the solution: Learning about activism, learning through activism, learning from activism. En L. Bencze y S. Alsop (Eds.). *Activist science and technology education*, (pp. 67-98). Dordrecht: Springer.
- . (2020). «Going beyond STS education: Building a curriculum for sociopolitical activism». *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20(4), pp. 592-622.
- Hoff, E. (2010). «Lekfulla barn blir kreativa vuxna». *Tvårsnitt: humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*, 3(10), pp. 14-17.
- Holmberg, J. (2019). Oseglade vatten? – då behövs expeditioner! En J. Algehed, E. Eneqvist, C. Jensen y J. Löf (Eds.). *Innovation och stadsutveckling: en forskningsantologi om organiseringsutmaningar för stad och kommun*, (pp. 65-76). Borås: Stema.
- y Holmén, J. (2020). *Medskapande omställningsarbete: backcastingexpeditioner för Agenda 2030*. Estocolmo: Sveriges Kommuner och Regioner.
- y Robèrt, K.-H. (2000). «Backcasting: A framework for strategic planning». *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 7(4), pp. 291-308.
- Hugo, M. (2012). När skolans lärande saknar mening. En L. Mathiasson (Ed.). *Uppdrag lärare: en antologi om status, yrkesskicklighet och framtidsdrömmar*, (pp. 31-38). Estocolmo: Lärarförbundets förlag.
- Hultén, M. (2019). *Striden om den goda skolan: hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svensk skola och skoldebatt*. Lund: Nordic Academic Press.
- IBM (2010). *Capitalizing on complexity: Insights from the global chief executive officer study*. Somers, NY: IBM Institute for Business Value.
- Impedovo, M.A., Ligorio, M.B. y McLay, K.F. (2018). «The “friend of zone of proximal development” role: ePortfolios as boundary objects». *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(6), pp. 753-761.
- Isaacs, T., Zara, C., Herbert, G., Coombs, S.J. y Smith, C. (2013). *Key concepts in educational assessment*. Londres: Sage Publications.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Nueva York, NY: Routledge.
- Jeffrey, B. y Woods, P. (1998). *Testing teachers: The effect of school inspections on primary teachers*. Londres: Routledge.
- Jensen, B.B. (2002). «Knowledge, action and pro-environmental behaviour».

- Environmental Education Research*, 8(3), pp. 325-334.
- Jenssen, E.S., Sagar, H., Agger, A. y Haara, F.O. (2020). *Læring for fremtiden: en entreprenøriell didaktikk for arbeid i skolen*. Oslo: KF Kommuneforlaget AS.
- Johansson, Å. (2018). *Entreprenöriell pedagogik i fritidshem: "Från delaktighet till värdeskapande"*. Tesis de graduación. Kalmar: Universidad Linneo.
- Johnson, C. (1988). «Enterprise education and training». *British Journal of Education and Work*, 2(1), pp. 61-65.
- Jonassen, D.H. y Land, S.M. (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. Londres: Routledge.
- Jones, C. (2011). *Teaching entrepreneurship to undergraduates*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- _____, Penaluna, K. y Penaluna, A. (2020). «Value creation in entrepreneurial education: Towards a unified approach». *Education + Training*, 63(1), pp. 101-113.
- Jonsson, A., Lundahl, C. y Holmgren, A. (2015). «Evaluating a large-scale implementation of assessment for learning in Sweden». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), pp. 104-121.
- Jost, J.T., Pietrzak, J., Liviatan, I., Mandisodza, A.N. y Napier, J.I. (2008). System justification as conscious and nonconscious goal pursuit. En J. Shah y W. Gardner (Eds.). *Handbook of motivation science*, (pp. 3-22). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Juul, J. (2004). *Su hijo, una persona competente. Hacia los nuevos valores básicos de la familia*. España: Herder Editorial.
- Jönsson, B. (2002). *Ten Thoughts About Time: A Philosophical Enquiry*. Londres: Constable.
- Kamali, M. (Ed.) (2006). *Den segregerande integration: om social sammanhållning y dess hinder. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering (SOU 2006:73)*. Estocolmo: Fritzes.
- Karlsson, T.S. (2017). *New Public Management: ett nyliberalt 90-talsfenomen?* Lund: Studentlitteratur.
- Kawasaki, G. y Fitzpatrick, P. (2014). *The art of social media: Power tips for power users*. Nueva York, NY: Penguin.
- Kemp, P. (2010). *Citizen of the world: The cosmopolitan ideal for the twenty-first century*. Amherst, NY: Humanity Books.
- Kergel, D. (2020). *Digital learning in motion: From book culture to the digital age*. Londres: Routledge.
- Kerpen, D. (2011). *Likeable social media: How to delight your customers, create*

- an irresistible brand, and be generally amazing on Facebook and other social networks: updated with new sections on Pinterest, Instagram, Google+ and lots more!* Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. y Clark, R.E. (2006). «Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching». *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Labaree, D.F. (2005). «Progressivism, schools and schools of education: An American romance». *Paedagogica historica*, 41(1-2), pp. 275-288.
- Lackéus, M. (2013). *Developing entrepreneurial competencies: An action-based approach and classification in education*. Tesina de licenciatura. Gotemburgo: Universidad Tecnológica Chalmers.
- . (2014). «An emotion based approach to assessing entrepreneurial education». *International Journal of Management Education*, 12(3), pp. 374-396.
- . (2015). *Entrepreneurship in education - what, why, when, how?* Paris: OCDE.
- . (2016). *Value creation as educational practice: Towards a new educational philosophy grounded in entrepreneurship?* Tesis doctoral. Gotemburgo: Universidad Tecnológica Chalmers.
- . (2017). «Does entrepreneurial education trigger more or less neoliberalism in education?» *Education + Training*, 59(6), pp. 635-650.
- . (2018). «“What is value?” – A framework for analyzing and facilitating entrepreneurial value creation». *Uniped*, 41(1), pp. 10-28.
- . (2019, 28 de septiembre). «Krav och disciplin i skolan riskerar driva unga till gäng». *Dagens Nyheter*, Debatt. Recuperado de <<https://www.dn.se/debatt/krav-och-disciplin-i-skolan-riskerar-driva-unga-till-gang/>>. Fecha de consulta: 1 de junio de 2022.
- . (2020a). «Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education». *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 26(5), pp. 937-971.
- . (2020b). Entrepreneurial education, its unique and novel contribution to education. En M.A. Peters y R. Heraud (Eds.). *Encyclopedia of Educational Innovation*. Singapur: Springer.
- . (2021). *Den vetenskapande läraren: en handbok för forskning i skola och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- , Lundqvist, M. y Williams Middleton, K. (2016). «Bridging the traditio-

- nal: Progressive education rift through entrepreneurship». *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 22(6), pp. 777-803.
- _____, Lundqvist, M., Williams Middleton, K. y Inden, J. (2020). *The entrepreneurial employee in the public and private sector – What, why, how* (M. Bacigalupo Ed.). Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- _____, y Sävetun, C. (2016). *Entreprenöriell utbildning som värdeskapande lärande: en tredje väg? En effektstudie av värdeskapande lärande på uppdrag av Skolverket*. Gotemburgo: Universidad Tecnológica Chalmers.
- _____, y Sävetun, C. (2019a). «Assessing the impact of enterprise education in three leading Swedish compulsory schools». *Journal of Small Business Management*, 57(S1), pp. 33-59.
- _____, y Sävetun, C. (2019b). *Ökad kvalitet i lärlingsutbildning och APL genom IT-stöd: rapport till Skolverket från ett metodutvecklingsprojekt*. Gotemburgo: Universidad Tecnológica Chalmers.
- _____, y Sävetun, C. (2021). *Metodutveckling av yrkesutbildning: slutrapport från aktionsforskning inom lärlingsutbildning med fokus på digitalt stöd vid arbetsplatsförlagt lärande*. Estocolmo: Solverket.
- _____, y Williams Middleton, K. (2018). Assessing experiential entrepreneurship education: Key insights from five methods in use at a venture creation program. En D. Hyams-Ssekasi y E. Caldwell (Eds.). *Experiential learning for entrepreneurship: Theoretical and practical perspectives on enterprise education*, pp. 19-49. Londres: Palgrave Macmillan.
- Lakomski, G. y Evers, C.W. (2010). «Passionate rationalism: The role of emotion in decision making». *Journal of Educational Administration*, 48(4), pp. 438-450.
- Lans, T., Blok, V. y Wesselink, R. (2014). «Learning apart and together: Towards an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education». *Journal of Cleaner Production*, 62, pp. 37-47.
- Larsson, J. y Holmberg, J. (2017). «Learning while creating value for sustainability transitions: The case of Challenge Lab at Chalmers University of Technology». *Journal of Cleaner Production*, 172, pp. 4411-4420.
- Le Pontois, S. (2020). *L'impact de l'éducation en entrepreneuriat au prisme de son évaluation: pour une approche multidimensionnelle de l'efficacité de l'éducation en entrepreneuriat*. Tesis doctoral. Grenoble: Universidad Grenoble Alpes.
- Letrud, K. y Hernes, S. (2016). «The diffusion of the learning pyramid myths in academia: An exploratory study». *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), pp. 291-302.
- Lindblad, S., Pettersson, D. y Popkewitz, T.S. (2018). *Education by the numbers*

- and the making of society: The expertise of international assessments.* Nueva York, NY: Routledge.
- Lindquist, L. (2020). *En tickande bomb: en bok om skolsegregation.* Estocolmo: BoD.
- Lindström, L. (2006). «Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught?» *International Journal of Art & Design Education*, 25(1), pp. 53-66.
- Littke, K. (2020). Ny tid kräver nya former för yrkesutbildning. En A. Panican (Ed.). *Yrkesutbildning på undantag? Att bryta den låga attraktionskraften*, pp. 415-442. Lund: Studentlitteratur.
- Lucas, B. y Venckute, M. (2020). *Creativity: A transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices: Literature review report.* Sevilla: Centro Común de Investigación de la Comisión Europea.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande.* Estocolmo: Norstedts.
- Lundahl, L., Lovén, A., Holm, A.-S., Lindblad, M. y Rolfsman, E. (2020). *Framtiden i sikte: skolans stöd för ungas karriärlärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket y Lärarnas Riksförbund (2006). *Yrkesetik i vardagen – ett fördjupningsmaterial.* Estocolmo: Läraryrket y Lärarnas Riksförbund.
- Machiavelo, N. (1958/1532). *El príncipe.* España: Alianza Editorial.
- Mansoori, Y. (2018). *Entrepreneurial methods as vehicles of entrepreneurial action.* Tesis doctoral. Gotemburgo: Universidad Tecnológica Chalmers.
- y Lackéus, M. (2019). «Comparing effectuation to discovery-driven planning, prescriptive entrepreneurship, business planning, lean startup, and design thinking». *Small Business Economics*, 54(3), pp. 791-818.
- McClelland, D.C. (1967). *The achieving society (Vol. 92051).* Nueva York, NY: Simon and Schuster.
- Metz, T. (2009). Happiness and meaningfulness: Some key differences. En L. Bortolotti (Ed.). *Philosophy and happiness*, pp. 3-20. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Miljöpartiet (s.f.). *Miljöpartiet vill anställa brobyggare på skolor i utsatta områden.* Recuperado de <<https://www.mp.se/politik/skola-och-utbildning/brobyggare-pa-skolor-i-utsatta-omraden>>. Fecha de consulta: 8 de octubre de 2021.
- von Mises, L. (1949). *Human action: A treatise on economics.* Auburn, Alabama: The Ludwig von Mises Institute.
- Mogensen, F. y Schnack, K. (2010). «The action competence approach and the “new” discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria». *Environmental Education Research*, 16(1), pp. 59-74.
- Moon, J.A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice.* Nueva York, NY: Routledge Falmer.
- Mulligan, J. (1993). Activating internal processes in experiential learning. En R.

- Cohen, D. Walker y D. Boud (Eds.). *Using experience for learning*, pp. 46-58. Londres: Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- Naturskyddsföreningen (2014). *Hållbar utveckling i skolan – var god dröj*. Estocolmo: Naturskyddsföreningen.
- Neck, H.M. y Corbett, A.C. (2018). «The scholarship of teaching and learning entrepreneurship». *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), pp. 8-41.
- Neergaard, H. y Robinson, S. (5-7 de mayo de 2021). *Entrepreneurship as existential learning: The missing link in effectual learning processes*. Artículo científico presentado en ECSB Entrepreneurship Education Conference, Trondheim.
- Nelson, S. (5-7 de mayo de 2021). *Utbildning för hållbar utveckling: en explorativ undersökning av "hållbarhetsdidaktiska upplägg" för ämneslärare och lärars-tudenter*. Tesis de maestría. Lund: Universidad de Lund.
- Neuberg, S.L. y Schaller, M. (2013). Evolutionary social cognition. En M. Mikulincer, P.R. Shaver (Eds.). *APA handbook of personality and social psychology, Vol. 1. Attitudes and social cognition*, pp. 3-45. American Psychological Association.
- Nilsson Lövehed, E. (2020). *Varning för barn! En studie i stadsutveckling genom dialog med barn och unga*. Tesis de maestría. Lund: Universidad de Lund.
- Nordin, R. (2017). *Skrivbordspedagogen informerar: en kritisk bok om lärarnas arbetsmiljö*. Estocolmo: Books on Demand.
- Nowacki, M.R. y Eecke, W. (2003). «The superiority of "chemical thinking" for understanding free human society according to Hegel». *Annals of the Nueva York Academy of Sciences*, 988(1), 313-321.
- Oakeshott, M. (1991). *On human conduct*. Oxford: Oxford University Press.
- OCDE (2019). *OECD Future of education and skills 2030: OCDE learning compass 2030*. París: OCDE.
- Olofsson, J. (2018). Ungas etableringsvillkor och arbetslivets förändringar: några utgångspunkter. En J. Olofsson y F. Wikström (Eds.). *Unga inför arbetslivet: om utanförskap, lärande och delaktighet*, (pp. 17-46). Lund: Studentlitteratur.
- Osterwalder, A. y Pigneur, Y. (2010). *Generación de modelos de negocio*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Panadero, E. y Jönsson, A. (2020). «A critical review of the arguments against the use of rubrics». *Educational Research Review*, 100329.
- Peck, J. (2008). «Remaking laissez-faire». *Progress in Human Geography*, 32(1), pp. 3-43.
- Pettersson, M. (7 septiembre de 2020). Artículo del director de la escuela Lövgärdesskolan: "Jag är inte rädd". *Gotemburgo-Posten*.
- Polfors, M. (2020). *Juridik som gymnasieämne, tråkigt svårt eller roligt lätt? Kons-*

- ten att integrera värdeskapande lärande i undervisningen. Tesis de maestría. Luleå: Universidad Tecnológica de Luleå.
- Postle, D. (1993). Putting the heart back into learning. En D. Boud, R. Cohen y D. Walker (Eds.). *Using experience for learning*, (pp. 33-45). Londres: Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- Qvortrup, J. (2009). «Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking». *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 117(3-4), pp. 631-653.
- Rackham, N. (1989). *Major account sales strategy*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Rae, D. (2003). «Opportunity centred learning: An innovation in enterprise education?». *Education + Training*, 45(8/9), pp. 542-549.
- . (2005). «Entrepreneurial learning: A narrative-based conceptual model». *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(3), pp. 323-335.
- . (2007). *Entrepreneurship: From opportunity to action*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Ramberg de Ruyter, J. (2016). *Den avgörande kreativiteten*. Tesis de maestría. Linköping: Universidad de Linköping.
- Ratio (2020). *Rättvis ojämlikhet i det öppna samhället*. Estocolmo: Ratioakademien.
- Read, S., Sarasvathy, S., Dew, N., Wiltbank, R. y Ohlsson, A.-V. (2016). *Effective entrepreneurship*. (2º ed.). Abingdon: Taylor & Francis.
- Reid, A. y Petocz, P. (2004). «Learning domains and the process of creativity». *Australian Educational Researcher*, 31, pp. 45-62.
- Remvall, I. (2021). *Metodbok för förändringshjältar: hållbart och värdeskapande lärande i den framtidsorienterade skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Rizzo, K.M., Schiffrin, H.H. y Liss, M. (2013). «Insight into the parenthood paradox: Mental health outcomes of intensive mothering». *Journal of Child and Family Studies*, 22(5), pp. 614-620.
- Roberts, J.W. (2012). *Beyond learning by doing: Theoretical currents in experiential education*. Nueva York, NY: Routledge.
- Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. En S. Tobias y T.M. Duffy (Eds.). *Constructivist instruction: Success or Failure?*, pp. 201-220. Nueva York, NY: Routledge.
- Roth, W.-M. y Lee, Y.-J. (2007). «“Vygotsky’s neglected legacy”: Cultural-historical activity theory». *Review of Educational Research*, 77(2), pp. 186-232.
- Sandén, I. y Jonsson, I. (20 de febrero de 2016). «Jag vet nu hur man kan göra skillnad!» Recuperado de: <<https://skola365.wordpress.com/2016/02/20/jag-vet-nu-hur-man-kan-gora-skillnad/>>. Fecha de consulta: 6 de enero de 2022.
- Sarasvathy, S.D. y Venkataraman, S. (2011). «Entrepreneurship as method:

- Open questions for an entrepreneurial future». *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(1), pp. 113-135.
- Schindehutte, M., Morris, M. y Allen, J. (2006). «Beyond achievement: Entrepreneurship as extreme experience». *Small Business Economics*, 27(4-5), pp. 349-368.
- Seeman, M. (1959). «On the meaning of alienation». *American Sociological Review*, 24(6), pp. 783-791.
- Seligman, M.E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Nueva York, NY: Simon and Schuster.
- Sherhoff, D.J., Csíkszentmihályi, M., Shneider, B. y Sherhoff, E.S. (2003). «Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory». *School Psychology Quarterly*, 18(2), pp. 158-176.
- Sheth, J.N., Newman, B.I. y Gross, B.L. (1991). «Why we buy what we buy: A theory of consumption values». *Journal of Business Research*, 22(2), pp. 159-170.
- Sjödén, M. (2021). *Utveckla entreprenöriella förmågor genom problemlösning i matematik: utifrån ett lärarperspektiv*. Tesis de graduación, nivel avanzado. Falun: Colegio Universitario de Dalarna.
- Smith, P.L. y Ragan, T.J. (1999). *Instructional design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Spahn, A. (2018). «“The first generation to end poverty and the last to save the planet?” - Western individualism, human rights and the value of nature in the ethics of global sustainable development». *Sustainability*, 10(6), p. 1853.
- Stagell, U., Almers, E., Askerlund, P. y Apelqvist, M. (2014). «What kind of actions are appropriate? Eco-school teachers' and instructors' ranking of sustainability-promoting actions as content in education for sustainable development (ESD)». *International Electronic Journal of Environmental Education*, 4(2), pp. 97-113.
- Stark, D. (2011). *The sense of dissonance: Accounts of worth in economic life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Steinberg, J. y Sourander, Å. (2019). *Värdegrundsarbete i praktiken: metodbok för skolan*. Estocolmo: Gothia fortbildning.
- Stenholm, P., Ramström, J., Franzén, R. y Nieminen, L. (2021). «Unintentional teaching of entrepreneurial competences». *Industry and Higher Education*, 35(4), pp. 505-517.
- Fundación The Global Village (2019). *Fakta för förändring: en rapport om Sveriges 61 utsatta områden*. Spånga: Stiftelsen The Global Village.
- Stivaktakis, S. (2017). «The “learning in depth” proposal: Its importance as a

- science curriculum strand». *International Journal of Learning, Teaching, and Educational Research*, 16(2), pp. 13-22.
- Ciudad de Estocolmo (2017). *Barn- och ungdomssamråd om Stockholms stads förslag till ny översiktsplan*. Estocolmo: Ciudad de Estocolmo.
- Strandberg, L. (2009). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Estocolmo: Norstedts.
- Stödberg, U. (2012). «A research review of e-assessment». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), pp. 591-604.
- Söderberg, H. (1905). *Doctor Glas*. España: Alfabia.
- Temple, C. y Rodero, M.L. (1995). «Reading around the world: Active learning in a democratic classroom: The “pedagogical invariants” of Célestin Freinet». *The Reading Teacher*, 49(2), pp. 164-167.
- Tiessen, J.H. (2004). «Individualism, collectivism, and entrepreneurship: A framework for strategic planning». *Journal of Business Venturing*, 12(5), pp. 367-384.
- Tomasello, M. (2014). «The ultra-social animal». *European Journal of Social Psychology*, 44(3), pp. 187-194.
- Tynjälä, P. (1999). «Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university». *International Journal of Educational Research*, 31(5), pp. 357-442.
- Naciones Unidas (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Nueva York, NY: Naciones Unidas.
- Utbildningsradion (2019). *Skolan och entreprenörskapet* [Progama de radio]. Recuperado de: <<https://urplay.se/program/212739-skolministeriet-skolan-och-entreprenorskabet>>. Fecha de consulta: 6 de enero de 2022.
- Vaynerchuk, G. (2013). *Jab, jab, jab, right hook*. Nueva York, NY: Harper Collins.
- Vestergaard, L., Moberg, K. y Jørgensen, C. (2012). *Impact of entrepreneurship education in Denmark - 2011*. Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship - Young Enterprise.
- Wahlgren, A. (14 de febrero de 2012). *Utomhuspedagogik stärker minnet*. *Skolvärlden*. Recuperado de: <<https://skolvärlden.se/artiklar/utomhuspedagogik-starker-minnet>>. Fecha de consulta: 6 de enero de 2022.
- Wiklund, J., Patzelt, H. y Dimov, D. (2016). «Entrepreneurship and psychological disorders: How ADHD can be productively harnessed». *Journal of Business Venturing Insights*, 6, pp. 14-20.
- _____, Yu, W., Tucker, R. y Marino, L.D. (2017). «ADHD, impulsivity and entrepreneurship». *Journal of Business Venturing*, 32(6), pp. 627-656.
- Wiman, M. (2019). *Värdeskapande lärande*. Estocolmo: Lärarförlaget.

- _____. (2022). *Handbok i värdeskapande lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Wingborg, M. (23 de junio de 2019). Katastrof att var tredje pojke i utsatta områden missar gymnasiet. *Dagens Arena*, editorial periodístico. Recuperado de: <<https://www.dagensarena.se/opinion/katastrof-att-var-tredje-pojke-utsatta-omraden-missar-gymnasiet/>>. Fecha de consulta: 6 de enero de 2022.
- _____. y Svensson, S. (2019). *Obehöriga att underkänna. Reformen för en skola som hjälper - inte stjälper - alla elever att bli behöriga till de nationella gymnasieprogrammen*. Estocolmo: Tankesmedjan Tiden.
- Wittgenstein, L. (2010). *Philosophical investigations*. Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- York, J. y York, J. (2019). «The limits to lean startup for opportunity identification and new venture creation». *Archives of Business Administration and Management*, 2(2), pp. 1-8.
- Yousafzai, M.T. (2019). «Curriculum laden value creation as stepping stone to link theory-practice dichotomies in entrepreneurship education». *Journal of Managerial Sciences*, 13(1), pp. 27-36.
- Zahidi, S., Ratcheva, V., Hingel, G. y Brown, S. (2020). *The future of jobs*. Ginebra: World Economic Forum.
- Åhslund, I. (2019). *Uppfattningar, förväntningar och didaktiska val: en studie om undervisningens betydelse för pojkars skolprestationer*. Tesina de licenciatura. Sundsvall: Universidad Mittuniversitetet.
- Örtenblad, A. (2020). *Against entrepreneurship*. Cham: Springer Nature.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PREFACIO	7
PALABRAS A LA EDICIÓN EN ESPAÑOL	9
PRÓLOGO	11
CAPÍTULO 1. UNA MIRADA DETALLADA	25
El alumno quiere encontrar sentido	26
Once palabras en siete años	27
Una definición más larga de treinta y nueve palabras	28
Facilitar que el alumno aprenda... ..	30
...usando sus habilidades,	31
...tanto anteriores como nuevas,	33
...para intentar conseguir	34
...crear algo	36
...preferiblemente novedoso,	38
...de valor,	40
...para por lo menos una sola persona	47
...que no forme parte de su propio grupo	50
...clase	51

GRUPO SALINAS

o escuela.	51
Un proceso circular de <i>flow</i> que atrapa	53
CAPÍTULO 2. ¿POR QUÉ PEDAGOGÍA DE VALOR?	57
Diez años investigando la pedagogía de creación de valor	58
Las emociones me indicaron lo que funcionaba	59
De 3,500 páginas a 25 en dos años	60
Efectos en los alumnos	61
La retroalimentación negativa también da motivación y permite el aprendizaje	66
Factores con impacto en la magnitud de los efectos	68
¿Por qué se producen los efectos?	71
Efectos en los docentes	73
Un género de música para coordinar los movimientos entre docentes y alumnos	74
La escuela en buen equilibrio entre la teoría y la práctica	75
Periodistas que cavan... trincheras	76
CAPÍTULO 3. ARRANQUE CON LOS ALUMNOS	81
Planifique la pedagogía	82
Haga la pregunta «¿a quién podría servirle este conocimiento?»	83
Hágales más preguntas a los alumnos	84
Organice un taller de ideas con los alumnos	86
Deje trabajar al alumno	87
Aproveche la fuerza del <i>elevator pitch</i>	88
Permita que el alumno explore sus emociones	89
Dirija la tarea que tenía planeada, pero hacia el exterior	91
Añada un acelerador similar	92
Deje que los alumnos publiquen su artículo de opinión	92
Deje que los alumnos creen algo para los demás	93
Deje que los alumnos ayuden en la escuela o en la casa	93
Deje que los alumnos actúen fuera de la clase	96
Copie algún ejemplo o a una escuela modelo	96

Use las redes sociales para llegar a más personas	97
Deje que los alumnos le escriban a un autor, escritor o polemista	97

CAPÍTULO 4. EL PRÓXIMO PASO CON LOS ALUMNOS 99

Deje que alguien externo le asigne a sus estudiantes una tarea o desafío real	100
Facilitar que los alumnos tomen la iniciativa de ayudar a los adultos	101
Permitir que los alumnos hagan videos	103
Permitir que los alumnos hagan campañas de concienciación y formación	106
Permitir que los alumnos hagan folletos	107
Aprovechar las oportunidades al vuelo	109
Aprovechar un centro temático o de ciencia	110
Conseguir una o más clases «amigas»	111
Hacer un intercambio internacional	112
Conseguir recursos para el proyecto	115
Organizar un evento	116

CAPÍTULO 5. LOS ALUMNOS PRACTICAN UNA PROFESIÓN SIN SALIR DE LA ESCUELA 117

Los alumnos como docentes	120
Los alumnos como orientadores de estudios y profesiones	121
Los alumnos como periodistas	122
Los alumnos como trabajadores y asistentes sociales	123
Los alumnos como biólogos y ecólogos	127
Los alumnos como cocineros, dietistas y hosteleros	128
Los alumnos como auxiliares de atención sanitaria en asilos de ancianos	129
Los alumnos como especialistas en prevención y extinción de incendios	130
Los alumnos como trabajadores de limpieza	130
Los alumnos como arquitectos y urbanistas	131
Los alumnos prueban otras profesiones	132

CAPÍTULO 6. LA CAJA DE HERRAMIENTAS DEL DOCENTE QUE UTILIZA LA PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR 133

Formulario de planificación pedagógica	134
El diagrama de araña	138
El mapa de oportunidades	141
El lienzo	143
El <i>elevator pitch</i>	144
El modelo del diamante	146
La caja de herramientas del emprendedor	153
La ciencia de la creación de valor	156
TI para el docente que trabaja con la pedagogía de creación de valor	157
La planificación pedagógica	159

CAPÍTULO 7. DESAFÍOS DE LA PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR . . . 163

Desafíos prácticos	164
¿Por qué debería probar esta novedad?	165
Los docentes no tenemos tiempo	167
Los alumnos no tienen tiempo	170
¿Cómo llego a ocuparme del contenido y la evaluación?	170
¿Cómo puedo encontrar destinatarios reales?	171
¿Cómo puedo apoyar el aprendizaje de creación de valor de los alumnos?	173
¿Cómo puedo aplicarlo específicamente en mi materia?	173
Parece impreciso y complicado	174
No se ajusta a todos mis alumnos	175
Desafíos psicológicos	177
¿Cómo hago para atreverme, querer o encontrar la energía?	178
Soy nuevo en la profesión	178
¿Qué van a decir mis colegas, mis jefes y los tutores?	179
No me atrevo a abandonar el control	179
Mis alumnos no son lo suficientemente maduros o capaces	181
Desafíos organizacionales	182
¿Cómo puedo incluir a los colegas y a la dirección de la escuela?	182

El horario nos limita.....	183
Desafíos semánticos.....	183
Otro término más... ¿qué significa siquiera «valor»?.....	184
Por supuesto que ya trabajamos así.....	185
¿Qué es exactamente la novedad entonces?.....	185
Desafíos ideológicos.....	188
Parece ser demasiado bueno para ser verdad.....	188
No creo en la escuela de educación difusa, nos están tratando de engañar.....	190
No concuerda con el momento de la política escolar actual.....	190
Los sistemas de control me exigen otras cosas.....	191
¿Qué pasó con el valor de la educación y el conocimiento?.....	193

CAPÍTULO 8. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE CREACIÓN

DE VALOR..... 197

El viaje de aprendizaje más sencillo.....	199
Es como de costumbre, pero un poco mejor.....	199
Evaluación para la Motivación (EM).....	201
El viaje de aprendizaje más avanzado.....	201
La tecnología: la extensión del brazo del docente.....	201
Evaluación más avanzada y TI; dos compañeros inseparables.....	203
Evaluación a través de actividades emotivas.....	206
Cuando la evaluación formativa sobrepasa al docente.....	210
El viaje de aprendizaje sofisticado.....	211
El docente como director de jazz.....	211
Nuevo apoyo digital para directores de jazz.....	213
Una nueva semántica de evaluación en la pedagogía de creación de valor.....	216
Características de un apoyo digital adecuado para la pedagogía de creación de valor.....	219
Seis niveles diferentes de evaluación (de jazz) digital.....	220
Algunos consejos finales para futuros directores de jazz.....	225
Resumen del jazz como estrategia de evaluación.....	226
Algunos comentarios finales sobre la sociedad de la evaluación.....	228

CAPÍTULO 9. LA PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE	231
Dos ingenieros lentos de mediana edad	232
Separados al nacer	233
Similitudes: Prioridades, evaluación, pedagogía, emociones, activismo	236
Diferencias: Metodología, valores, filosofía, identidad	237
Los puntos fuertes complementarios del aprendizaje para el desarrollo sostenible	239
Dos perspectivas complementarias	241
Hacer una diferencia directa e indirecta	241
Conceptos de aprendizaje para el desarrollo sostenible	242
CAPÍTULO 10. CREACIÓN DE VALOR PARA LA INTEGRACIÓN	245
Cambiar la tendencia en colaboración con la sociedad	246
Algunas perspectivas (in)justas sobre la integración	247
Una fogata para que se reúnan alrededor los alumnos con frío ...	248
Una herramienta que empodera para abandonar la exclusión social	251
Un puente de integración entre la escuela y la vida laboral	252
Permita que los alumnos pasen a la acción desde el corazón y de maneras innovadoras	253
Una alternativa al estilo de vida de los delincuentes pandilleros ..	254
Aire de fuego en lugar de un coche de lujo	255
INVESTIGACIONES FUTURAS	257
LA FAMILIA DE LA PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR	263
DOCENTES	267
SOBRE EL AUTOR	269
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	271



PEDAGOGÍA DE CREACIÓN DE VALOR,
de Martin Lackéus
se terminó de imprimir en mayo 2023
en los talleres de MBM Impresora, S.A. de C.V.
Mirador No. 77, Ampliación Tepepan,
Xochimilco, Ciudad de México.

Para su formación se utilizaron las fuentes
tipográficas Auto Pro y Azo Sans.

