



Centro de Estudios Tecya

SAVBIA
Revista de Educación

**PEDAGOGÍA DE LA INNOVACIÓN
PSICOSOCIAL EN LA CLASE**

Dra. Lina Wistuba

Santiago de Chile Marzo 2025

Resumen

El trabajo analiza el entrecruce entre la didáctica de la clase escolar y la pedagogía de la innovación psicosocial, superando su abordaje fragmentado. Desde una base documental (Wistuba, 2024), se articulan aportes de la didáctica (Anijovich & Cappelletti, 2015; Terigi, 2009) y de la pedagogía crítica y psicosocial (Freire, 1970; Montero, 2004). Se identifican convergencias como la centralidad del sujeto integral (Vygotsky, 1978), el aula como espacio relacional y político (Bernstein, 1971), y la evaluación como práctica formativa y de cuidado (López et al., 2022). Asimismo, se evidencian tensiones entre enfoques técnicos y perspectivas orientadas al bienestar y la transformación (Arancibia, 2020; Trucco, 2021). Se propone una pedagogía psicosocial que integre dimensiones didácticas, socioemocionales y políticas, redefiniendo la clase como espacio de inclusión, convivencia y justicia social (Freire, 1970). Se concluye que no hay didáctica pertinente sin dimensión psicosocial ni innovación sin transformación de la clase.

Palabras clave: Didáctica, pedagogía innovación psicosocial, clase escolar, inclusión, bienestar.

Abstract

This paper examines the intersection between classroom didactics and psychosocial innovation pedagogy, overcoming their fragmented approach. Based on prior research (Wistuba, 2024), it articulates contributions from didactics (Anijovich & Cappelletti, 2015; Terigi, 2009) and critical and psychosocial perspectives (Freire, 1970; Montero, 2004). Key convergences include the centrality of the learner as an integral subject (Vygotsky, 1978), the classroom as a relational and political space (Bernstein, 1971), and assessment as a formative and caring practice (López et al., 2022). Tensions are identified between technical approaches and those oriented toward well-being and transformation (Arancibia, 2020; Trucco, 2021). A psychosocial pedagogy is proposed, integrating didactic, socioemotional, and political dimensions, redefining the classroom as a space for inclusion, coexistence, and social justice (Freire, 1970). It concludes that relevant didactics requires a psychosocial dimension, and innovation demands transforming the classroom.

Keywords: Didactics, pedagogy, psychosocial innovation, school classroom, inclusion, well-being.

INTRODUCCIÓN

El sentido de este trabajo es realizar un entrecruce teórico entre las maneras clásica de la realización de la enseñanza y aprendizaje anclado en la didáctica y los fundamentos de la pedagogía Psicosocial. Por ello es necesario abrir una reflexión sobre los elementos que tensionan la educación contemporánea, que, si bien se ha avanzado significativamente en la comprensión de la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente al reconocer que estos no pueden ser abordados desde perspectivas fragmentadas (Morin, 1999; Terigi, 2009). En este marco, el análisis de la clase escolar, entendida como un espacio de decisiones pedagógicas, interacción y construcción de sentido, ha sido ampliamente desarrollado desde la didáctica (Anijovich & Cappelletti, 2015; Carbone, 2020; Terigi, 2009). Paralelamente, los enfoques de innovación psicosocial han problematizado la educación como un campo atravesado por dinámicas sociales, culturales y políticas, donde se reproducen o disputan las condiciones de desigualdad, bienestar e inclusión (Freire, 1970; Montero, 2004; Martín-Baró, 1998; Quijano, 2000).

En este marco, el presente trabajo se sustenta en la investigación documental desarrollada previamente centrada en el análisis de la clase escolar y sus principios pedagógicos desde una perspectiva comparativa (Wistuba, 2024). Dicho estudio constituye un punto de partida fundamental, al sistematizar los aportes de diversas tradiciones didácticas y evidenciar que la clase no responde a un único enfoque, sino que se configura como un espacio de convergencia, tensiones y decisiones pedagógicas situadas (Wistuba, 2024; Anijovich & Cappelletti, 2015). A partir de esta base, se propone avanzar hacia un entrecruce teórico con los enfoques de innovación psicosocial en educación, ampliando la comprensión de la clase no solo como estructura didáctica, sino como escenario de producción de vínculos, bienestar, inclusión y transformación social (Freire, 1970; Walsh, 2009).

Sin embargo, a pesar de estos avances, persiste una tendencia a tratar ambos campos de manera disociada: por un lado, la didáctica centrada en la organización de la enseñanza en el aula, y por otro, la Pedagogía de intervención psicosocial así llamada para orientar las problemáticas estructurales como la convivencia escolar, la salud mental y la inclusión (López et al., 2022; Trucco, 2021). Esta separación limita la comprensión integral del fenómeno educativo, invisibilizando que la clase escolar no solo es un espacio técnico de transmisión de conocimientos, sino también un escenario donde se configuran relaciones, identidades, experiencias de bienestar o exclusión, y posibilidades de transformación social (Freire, 1970; Terigi, 2009; Bernstein, 1971).

En este contexto, evidenciar el entrecruce teórico entre ambos enfoques no constituye únicamente un ejercicio de integración conceptual, sino una necesidad analítica y política. Dicho entrecruce permite comprender que las prácticas pedagógicas están intrínsecamente

vinculadas con los procesos psicosociales que afectan a las comunidades educativas, y que las decisiones didácticas inciden directamente en la construcción de climas escolares, en la salud mental de los estudiantes y en las condiciones de inclusión o exclusión que se generan en el aula (Vygotsky, 1978; Arancibia, 2020; López et al., 2022).

No obstante, el reconocimiento de esta interrelación resulta insuficiente si no se avanza hacia la problematización de la cuestión de fondo: la persistencia de modelos educativos que, aun incorporando innovaciones discursivas, continúan operando bajo lógicas estructurales que reproducen desigualdades, fragmentan las experiencias educativas y tensionan el bienestar de los sujetos (Bellei, 2021; Gluz, 2020; Falabella, 2020). En este sentido, el desafío no radica únicamente en describir o analizar estas tensiones, sino en abrir la discusión hacia la búsqueda de salidas alternativas que permitan reconfigurar tanto las prácticas pedagógicas como las formas de intervención en educación (Sousa Santos, 2010).

Así, el presente trabajo se propone no solo visibilizar los puntos de convergencia y tensión entre la didáctica de la clase y la innovación psicosocial, sino también contribuir a la construcción de un horizonte crítico que oriente la transformación educativa. Esto implica pensar la clase como un espacio estratégico de intervención, donde es posible articular el aprendizaje con el cuidado, la inclusión con la justicia social, y la enseñanza con la construcción de comunidades más democráticas y equitativas (Freire, 1970; Walsh, 2009; Sousa Santos, 2010).

1. PUNTO DE PARTIDA: DOS CAMPOS QUE NO SON INDEPENDIENTES

El primer elemento clave es desmontar una posible falsa separación: la didáctica de la clase y la intervención psicosocial no operan en niveles distintos, sino en el mismo espacio: el aula como construcción social, pedagógica y política. Desde la didáctica, la clase es un espacio de decisiones pedagógicas situadas, interacción y producción de significado; Desde la innovación psicosocial, la escuela es un campo de disputa donde se reproducen o transforman desigualdades. El entrecruce clave necesario es que La clase no solo organiza el aprendizaje, sino que configura condiciones de convivencia, inclusión y bienestar.

2. CONVERGENCIAS ESTRUCTURALES ENTRE AMBOS ENFOQUES

2.1 Centralidad del sujeto: del estudiante cognitivo al sujeto socioemocional

La didáctica contemporánea sitúa al estudiante como protagonista del aprendizaje (Vygotsky, 1978; Dewey, 1938; Freire, 1970). La pedagogía de innovación psicosocial amplía esta idea: el sujeto es relacional, emocional, diverso y situado socialmente, estos elementos nos muestran a modo de síntesis teórica, que el estudiante deja de ser solo un “aprendiz cognitivo” para convertirse en un sujeto integral cognitivo, socioemocional y político.

2.2 El aula como espacio relacional y no neutro

La clase se nos presenta como una construcción atravesada por interacciones, lenguaje y cultura (Bernstein, 1971; Terigi, 2009). La intervención psicosocial a su vez plantea que esas relaciones inciden directamente en la salud mental y la convivencia. Si realizamos el entrecruce, podremos observar que, El aula es simultáneamente un espacio didáctico, psicosocial y espacio político, donde las dinámicas se manifiestan y configuran a las y los sujetos educativos; docentes estudiantes y comunidad escolar

2.3 Contextualización y diversidad

La didáctica reconoce la necesidad de atender trayectorias diversas y contextos socioculturales. La innovación psicosocial radicaliza esta idea al incorporar la desigualdad estructural, colonialidad del saber y exclusión sistémica (Quijano, 2000; Walsh, 2009; Sousa Santos, 2010), los que indica que no basta adaptar la enseñanza solamente, sino que se requiere transformar las condiciones estructurales del aprendizaje.

2.4 Evaluación y aprendizaje: de medición a cuidado

En didáctica de los saberes disciplinares sobre evaluación formativa (Anijovich & Mora, 2009; Perrenoud, 2000), contiene la retroalimentación, uso del error y otros aspectos muy destacables. En pedagogía psicosocial se orienta para evitar enfoques punitivos, promover bienestar y procesos preventivos (López et al., 2022). Los entrecruce necesarios en este punto al evaluar los aprendizajes, implica también, sostener vínculos, evitar daño emocional y construir confianza.

2.5 Dimensión ética y política de la enseñanza

Desde las visiones de Freire y Meirieu (Freire, 1970; Meirieu, 2007) la educación es un acto ético y emancipador, complementariamente la pedagogía de innovación psicosocial incorpora la justicia social, descolonización, participación, El entrecruce que deviene de estas posturas es que la clase se despliega como una toma de posición ética y política, aunque no se necesariamente se declare.

3. TENSIONES ENTRE DIDÁCTICA Y ENFOQUE PSICOSOCIAL

3.1 Nivel de intervención

Por una parte, la Didáctica se focaliza en el aula y la práctica docente, mientras que en el campo analítico de la pedagogía Psicosocial el foco es sistémico, considerando los impactos de lo institucional, las políticas y sistemas socioculturales, estos elementos agregan una tensión, pues la didáctica puede quedar reducida a lo micro, mientras que lo psicosocial exige transformación estructural.

3.2 Entre estructura pedagógica y flexibilidad emocional

Modelos de andamiaje como el que presenta Rosenshine (2012), donde se enfatizan la secuenciación y el control, si bien permiten una organización y gestión de los procesos de aula, a su vez se distancian de enfoques psicosociales donde uno de los elementos centrales es priorizar el bienestar, la participación y adaptación a los nuevos desafíos de aprendizaje. Esta distancia problematiza lo educativo de fondo, dejando cuestiones por abordar ¿Cómo equilibrar enseñanza estructurada y necesidades socioemocionales diversas?

3.3 Entre neutralidad pedagógica y compromiso crítico

A lo largo de este estudio se ha podido observar que algunas didácticas aparecen sólo como técnicas educativas, modos para hacer que aparezca el sentido de las actividades de aprendizaje, lo cual no significa que sea algo inadecuado, todo lo contrario, la técnica también es parte de la episteme, sin embargo, la tensión central es que el o la docente no puede ser solamente un técnico educativo, debe ser ante todo un agente de transformación social. La oportunidad que ofrece la pedagogía de la innovación psicosocial exige posicionamiento de la labor educativa frente a sistemas de desigualdades.

4. Articulación conceptual: hacia una Pedagogía psicosocial

A partir del análisis y entrecruce, emerge una categoría integradora que considere una Didáctica crítica cuyo enfoque integre la organización pedagógica de la clase con la comprensión de los procesos socioemocionales, culturales y políticos, orientado a la transformación educativa y la justicia social, siendo los fundamentos para la enseñanza y el aprendizaje en entornos de bienestar.

5. IMPLICANCIAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

5.1 Reconfiguración de la clase

La clase deja de concebirse exclusivamente como un dispositivo de transmisión de contenidos para transformarse en un espacio pedagógico complejo, donde convergen dimensiones cognitivas, socioemocionales, éticas y políticas. En este sentido, se configura como un entorno de cuidado, reconocimiento y diálogo, que favorece la construcción de subjetividades y el desarrollo integral del estudiantado.

Esta reconfiguración implica comprender la clase como una microcomunidad donde se negocian significados, se tramitan conflictos y se construyen vínculos, promoviendo condiciones de inclusión real. Desde esta perspectiva, enseñar no es solo “explicar bien”, sino también sostener un clima relacional que haga posible el aprendizaje, especialmente en contextos de diversidad y desigualdad.

5.2 Nuevos principios didácticos ampliados

El entrecruce entre didáctica y pedagogía de la innovación psicosocial permite ampliar los principios tradicionales, integrando una mirada situada, crítica y orientada al bienestar colectivo:

Didáctica clásica	Ampliación desde la pedagogía psicosocial
Planificación	Planificación situada, contextual y sensible al territorio
Evaluación formativa	Evaluación integral: aprendizaje + bienestar socioemocional
Participación	Participación democrática y vinculante
Diversidad	Inclusión estructural y justicia educativa
Interacción	Construcción de vínculos, convivencia y sentido de comunidad

Tabla de creación propia

Esta ampliación no supone un reemplazo de la didáctica clásica, sino su profundización, incorporando dimensiones que históricamente han sido relegadas a lo implícito o consideradas externas al acto pedagógico.

5.3 Rol docente redefinido

En este marco, el rol docente se redefine de manera sustantiva. El profesorado se configura como mediador del aprendizaje, facilitador socioemocional, agente ético-político y constructor de comunidad (Perrenoud, 2000; Meirieu, 2007). Esta concepción reconoce que enseñar implica tomar decisiones pedagógicas situadas, con responsabilidad ética frente a las trayectorias educativas y vitales del estudiantado.

Asimismo, esta redefinición exige un ajuste sistémico que involucra la formación inicial docente, el desarrollo profesional continuo y la implementación de políticas educativas coherentes con estos principios. No es posible sostener este nuevo rol sin condiciones institucionales que lo respalden.

5.4 Estrategias para el entrecruce entre didáctica y pedagogía de innovación psicosocial

Para operacionalizar este enfoque en la práctica docente, se proponen las siguientes estrategias:

- **Diseño de experiencias de aprendizaje situadas:** Incorporar situaciones, el repertorio discursivo o el universo vocabular como lo señalara Freire problemáticas reales del contexto del estudiantado, favoreciendo el aprendizaje significativo y el compromiso social.

- **Integración de objetivos socioemocionales en la planificación:** No como un añadido, sino como parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Evaluación multidimensional:** Considerar no solo logros cognitivos e incrementación de habilidades, sino también ampliara los procesos, de participación, bienestar y desarrollo de habilidades socioemocionales.
- **Metodologías participativas y colaborativas:** Aprendizaje basado en intereses, en tendencias intelectuales de las y los estudiantes, Wistuba, L. (2007). Incorporar de manera sistemática proyectos, trabajo cooperativo y comunidades de aprendizaje que promuevan la corresponsabilidad.
- **Gestión pedagógica de la convivencia:** Incorporar prácticas restaurativas, mediación de conflictos y construcción colectiva de normas.
- **Reflexividad docente sistemática:** Generar espacios de análisis crítico sobre la propia práctica, idealmente en comunidades profesionales de aprendizaje.
- **Articulación con redes de apoyo psicosocial:** Trabajo interdisciplinario con equipos de profesionales de la educación, profesor/ a experta (pedagogos) que lidere y oriente los equipos, psicología y trabajo social educacional.

En conjunto, estas implicancias permiten avanzar hacia una pedagogía que no solo enseña contenidos, sino que también transforma las condiciones en que se produce el aprendizaje, contribuyendo a una educación más justa, inclusiva y humanizadora.

6. CONCLUSIONES

El entrecruce muestra que la didáctica organiza la enseñanza, con una pedagogía de la innovación psicosocial que le dé sentido social, ético y político (Freire, 1970; Montero, 2004). Por tanto, No hay innovación psicosocial sin transformación de la clase, y no hay didáctica pertinente sin considerar la dimensión psicosocial (Terigi, 2009; López et al., 2022). La articulación entre la didáctica de la clase y la pedagogía de innovación psicosocial permite comprender que los procesos de enseñanza no pueden reducirse a decisiones técnicas, sino que constituyen prácticas sociales complejas, atravesadas por dimensiones éticas, políticas y emocionales (Freire, 1970; Walsh, 2009). En este marco, la clase escolar se configura como un espacio privilegiado para la transformación educativa, donde la organización pedagógica, la convivencia, la inclusión y el bienestar se entrelazan en la construcción de experiencias formativas significativas y socialmente justas (Sousa Santos, 2010).

REFERENCIAS

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2015). *La clase como territorio de decisiones*. Paidós.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Arancibia, V. (2020). Educación socioemocional en el contexto escolar chileno. *Revista de Psicología Educativa*, 26(2), 123–135.
- Bellei, C. (2021). *El gran experimento*. LOM.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. Routledge.
- Carbone, S. (2020). *Didáctica: un campo de saberes en construcción*. Novedades Educativas.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Falabella, A. (2020). The ethics of accountability in education. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23–45.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gluz, N. (2020). Inclusión y desigualdad. *Perfiles Educativos*, 42(168), 10–27.
- López, V., et al. (2022). School climate and well-being. *School Psychology International*, 43(3), 215–233.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Trotta.
- Meirieu, P. (2007). *La opción de educar*. Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- Perrenoud, P. (2000). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 153.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. *American Educator*, 36(1), 12–19.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber*. Trilce.
- Terigi, F. (2009). Trayectorias escolares. En D. Filmus (Ed.), *Estado, sociedad y educación*. FLACSO.
- Trucco, D. (2021). *Educación en tiempos de pandemia*. CEPAL.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica*.

Wistuba, L. (2024). *Análisis de la clase escolar y sus principios pedagógicos*.

Wistuba, L. (2007) Programa de Cátedras Exploratorias para niños y niñas por el intelecto y sus tendencias