

UN VIAJE POR LA EDUCACIÓN
EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN

SOBRE EDUCAR Y APRENDER PARA FUTUROS MEJORES



Renato Operti



Renato Opertti es un reconocido especialista local e internacional en educación. Es licenciado en Sociología y magíster en Investigación Educativa. Actualmente Opertti es el presidente del Consejo de Asesores de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), experto senior en educación de la Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE con sede en Ginebra), coordinador de la Cátedra de la UNESCO en Educación Híbrida en la Universidad Católica del Uruguay (UCU) y profesor de la Escuela de Postgrados de la UCU y de la Universidad Católica de Córdoba (UCC). Fue miembro fundador de la Asociación Civil EDUY21 (Uruguay) e integra actualmente el *think tank* AGORA. Forma parte de la Coalición Latinoamericana de la Excelencia Docente. Su ámbito de actuación en educación abarca más de 80 países. Es autor de numerosas publicaciones en varias lenguas sobre políticas sociales, sistemas educativos, educación, currículo, modos educativos híbridos, aprendizajes e inclusión.

SOBRE EDUCAR Y APRENDER PARA FUTUROS MEJORES

Renato Operti

©Renato Operti, 2024

Diseño: Estudio Rotondo
Corrección de texto: María Lila Ltaif

ISBN: 978-9915-9646-1-4
Primera edición: Montevideo, Uruguay, 2024

Agradecimientos

En primer lugar, al secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), señor Mariano Jabonero, por su prédica y accionar emblemático y comprometido con la transformación de la educación y los sistemas educativos iberoamericanos para el desarrollo y goce de las nuevas generaciones.

En segundo lugar, al rector de la Universidad Católica del Uruguay (UCU), doctor Julio Fernández, s.i., por facilitar el debate de ideas y propuestas en educación desde la academia.

En tercer lugar, a los colegas de la Cátedra de la UNESCO-UCU en Educación Híbrida, de OEI y de UNESCO, por el permanente aliento y los punzantes aportes a efectos de avanzar en agendas de transformación educativa congeniando las perspectivas comparadas globales y locales.

En cuarto lugar, al decano de la Escuela de Postgrados de UCU, doctor Juan Bogliacini, y a su equipo de gestión, que apoyó entusiastamente las etapas de elaboración y publicación del libro.

En quinto lugar, a la correctora de estilo María Lila Ltaif, por la fineza en la revisión y mejora del texto, así como a Lucía Venturini, por reflejar magníficamente el espíritu y la materia del libro en el diseño de tapa, así como por el formato amigable de lectura del texto.

En sexto lugar, a mi esposa Noralí, por ser una entrañable compañera de ruta y aguda lectora de mis escritos; así como a mis hijos, Martín y Emiliano; a mi madre, Liliana, y a mi padre, Didier, por alentarme a seguir militando y argumentando por la transformación de la educación.

Prólogo

La educación, pilar fundamental para el desarrollo sostenible y la cohesión social, se enfrenta hoy a desafíos y oportunidades sin precedentes en Iberoamérica. En un mundo caracterizado por rápidas transformaciones tecnológicas, sociales y culturales, es imperativo repensar y reimaginar nuestros sistemas educativos para que respondan adecuadamente a las necesidades de las nuevas generaciones.

Este libro, *Sobre educar y aprender para futuros mejores*, que tengo el honor de presentar, es el último de una serie de cuatro volúmenes poscovid (2021-2024) concebidos con el objetivo de aportar ideas y propuestas para coadyuvar a la transformación educativa en nuestra región. El autor ha querido ofrecer una visión comprensiva y actualizada de los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación iberoamericana en un contexto de cambio y adaptación sin precedentes.

La diversidad de contextos y realidades que atraviesa Iberoamérica exige una mirada profunda y multifacética. Desde las aulas de las grandes ciudades hasta las escuelas rurales más remotas, la educación enfrenta retos comunes y particulares: la desigualdad social, la digitalización, la formación docente y la inclusión son solo algunos de los temas cruciales que este volumen aborda con rigor y sensibilidad.

Renato Opertti, reconocido especialista en educación y presidente del Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), nos invita a un viaje profundo y

reflexivo por el panorama educativo de nuestra región. A lo largo de sus páginas, Opertti articula una serie de propuestas y reflexiones que buscan no solo diagnosticar la situación actual, sino también ofrecer rutas claras hacia la transformación educativa.

El primer capítulo, «Sobre lo global y lo local», explora la interacción entre las tendencias globales y las realidades locales. Opertti nos recuerda la importancia de contextualizar las políticas educativas y adaptar las mejores prácticas globales a nuestras singularidades culturales y sociales. En este sentido, el autor destaca la necesidad de un multilateralismo educativo robusto, basado en la cooperación y el diálogo entre naciones.

En el segundo capítulo, «Sobre Iberoamérica, oportunidades y desafíos pendientes», se aborda la dualidad de nuestra región: rica en diversidad y potencial, pero aún enfrentando problemas estructurales que obstaculizan el acceso a la educación y afectan su calidad. Opertti subraya la importancia de fortalecer la capacidad de pensamiento autónomo y solidario de los alumnos promoviendo una educación que fomente la libertad y la responsabilidad.

El tercer capítulo, «Sobre pensar, educar y aprender», profundiza en la esencia de los procesos educativos. Aquí, se destaca la necesidad de fomentar una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también desarrolle habilidades críticas y creativas. Opertti propone un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario que permita a los estudiantes comprender la complejidad del mundo y enfrentarse a los retos con una visión holística.

El cuarto capítulo, «Hallazgos de PISA y la resiliencia de los sistemas educativos», analiza los resultados de las evaluaciones internacionales y su implicancia para nuestros sistemas educativos. Opertti destaca la resiliencia como una cualidad esencial para los sistemas educativos, capaz de adaptarse y prosperar frente a las adversidades y cambios.

En el quinto capítulo, «A propósito de Meirieu y los educadores», se reflexiona sobre el papel crucial de los docentes en los procesos de transformación educativa. Opertti reivindica la figura del educador como agente de cambio, capaz de inspirar y guiar a las nuevas generaciones hacia un aprendizaje significativo y transformador.

Finalmente, el sexto capítulo, «Sobre las nuevas generaciones y los futuros de la educación en Uruguay», ofrece una mirada esperanzadora hacia el futuro de la educación en un país que, aunque pequeño en tamaño, ha demostrado ser grande en innovación educativa. Opertti comparte experiencias y propuestas que pueden servir de inspiración para toda la región.

Este libro es una llamada a la acción. Nos invita a todos, desde los formuladores de políticas hasta los educadores y estudiantes, a participar activamente en la construcción de un sistema educativo que sea verdaderamente inclusivo y equitativo. La visión de Opertti es clara: una educación para futuros mejores requiere un compromiso colectivo y un esfuerzo sostenido para romper con las barreras del pasado y construir un futuro más justo y sostenible.

Como secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos, me honra presentar esta obra que, sin duda, será una referencia indispensable para todos

aquellos interesados en la transformación educativa de nuestra región. La lectura de este libro no solo enriquece nuestra comprensión de los desafíos actuales, sino que también nos proporciona herramientas y perspectivas valiosas para construir el camino hacia una educación que prepare a nuestros jóvenes para los retos y oportunidades del siglo XXI.

Mariano Jabonero
Secretario general
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

A modo de contextualizar debates de ideas y propuestas

Hugo Labate
Rosina Pérez Aguirre
Isabel Varela

Que casi terminando el primer cuarto de este siglo XXI aparezca un nuevo libro que tiene el tema educativo como foco no debería llamarnos la atención. Pero este no es un libro más: en él se plantean algunos de los grandes nudos de lo educativo y nos lleva a reflexionar. Se habla desde la necesidad mutua entre educación y democracia ubicando a la primera en un rol de promotora de paz y a la vanguardia en la defensa de los derechos humanos; se presentan los desafíos que debe sortear Iberoamérica para lograr procesos educativos de calidad en anchura y sin hipotecar profundidad. También se da cuenta de la necesidad de formar ciudadanos íntegros y libres; de la necesidad de no perder la cantidad de datos que proveen los sistemas educativos para mirarla global y situada a la vez. Aparece también la reflexión sobre los educadores y la pedagogía, y termina con una mirada al Uruguay y sus urgencias.

Junto a estas temáticas necesarias, hay algo en este libro que llama la atención y es que aparezca reiterada y desde diferentes miradas la búsqueda de respuesta al sentido de la educación como proyecto que busca mejorar la calidad de vida de todos y para todos y contribuir a desarrollar la identidad y la comunicación entre y a través de las sociedades ante un cambio de época en el que surgen nuevas identidades que cuestionan y amenazan las existentes.

Construir una perspectiva amplia, basada en múltiples puntos de vista de distintos expertos en disciplinas diversas (neurobiología, filosofía, sociología, educación, etc.), puede darnos pistas para responder a preguntas relevantes como las siguientes:

- ¿Cómo concebir la educación como palanca fundamental e insoslayable de un nuevo orden civilizatorio?
- ¿Cómo abordar los desafíos globales que impactan en la región iberoamericana desde posturas proactivas y propositivas?
- ¿Qué papel juegan la educación verde y la azul, así como la transformación digital, en la priorización del fortalecimiento de las bases democráticas e inclusivas en la educación?

El libro nos señala que hoy la tarea de pensar, educar y aprender requiere fortalecer la capacidad de pensamiento autónomo, propositivo y solidario del alumno, y esencialmente su espíritu crítico, para dejar sentadas con firmeza las relaciones entre democracia y educación. En ese sentido, se habla de formar seres libres y pensantes como esfuerzo transversal a todos los ciclos educativos, los currículos y las pedagogías, desde la infancia en adelante. Nos acerca así una visión en que cada ser humano puede procesar y tomar decisiones individuales y colectivas estimulado y amparado en la más absoluta libertad de pensamiento y conscientemente responsable de sus acciones. Pero esto requiere, además del ejercicio racional, involucrar componentes afectivos que nos permitan pensar desde las emociones compartidas y desarrollando la empatía, así como aprender a estar en guardia contra los sesgos cognitivos que nos invitan a privilegiar la información que encaja con nuestros modelos interpretativos.

En sus consideraciones sobre lo global y lo local, Opertti nos plantea una concepción que valora el multilateralismo educativo, en el que agendas globales y locales intentan hacer frente a los desafíos del presente a través del diálogo, como lo pone de manifiesto la reciente aprobación de la Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible de la UNESCO. No es este un diálogo centrado meramente en lo instrumental de las transformaciones como acciones a implementar, sin antecederlo por la discusión sobre el trasfondo de concepciones políticas, educativas y sociales que orientan las decisiones sobre para qué y en qué educar. En este sentido, todo esfuerzo hecho por argumentar, convocar, convencer y comprender permite acercar posiciones y formar imaginarios de una humanidad más solidaria y cooperativa que puedan ser base de estilos de vida sustentables para una nueva generación, a la que se requiere convocar para crear conjuntamente un horizonte democrático y multicultural.

Pero antes de proponer nuevos rumbos de la educación, el autor nos recuerda el encuentro en que expertos regionales identificaron dos aspectos importantes del contexto educativo de América Latina y el Caribe: que la región se caracteriza por la falta de continuidad y la interrupción de políticas entre diferentes administraciones gubernamentales y que persisten desafíos educativos, evidenciados por ejemplo en los resultados de las pruebas internacionales. Frente a ello, propuestas como la implementación de la educación híbrida y la mejora de la inversión en educación ponen de manifiesto la importancia de establecer visiones de largo plazo que trasciendan la enseñanza formal y vayan más allá de las limitaciones físicas/materiales de las instituciones educativas. Esto implica una revisión profunda de cómo se organizan y funcionan los sistemas educativos, integrando de manera efectiva las iniciativas

y acciones desde los niveles superiores hacia los niveles inferiores y viceversa. La tarea tiene dos caras inseparables pero que requieren atención específica:

- Entender la visión política de la educación al reconocerla como aseguradora de la supervivencia de las sociedades, en su acto de construir ciudadanía, de ser vehículo del traspaso del capital cultural. Esto ubica al tema en el ámbito de la *policy*, ese espacio que debería ser una construcción a largo plazo sin contaminarse de los vaivenes de las *politics*.
- Pero también reconocer la intervención que hace en la vida de cada individuo, acompañando su evolución y potenciando su desarrollo, por lo que se hace imprescindible incorporar conocimiento sobre la forma en que se aprende, cómo potenciar el aprendizaje reconociendo las restricciones que el propio funcionamiento tiene y entendiendo que respetar lo cognitivo no es contrario, sino que requiere de lo emocional, del vínculo.

Como toque de atención que atraviesa y resume este libro, el autor nos alerta del riesgo de caer en visiones elitistas, regresivas y poco democráticas de la educación en las que los puentes y los lazos entre las personas y las comunidades se debilitan ante desigualdades inaceptables. Una educación que no construye pacientemente lo común y compartido deja de ser el norte de referencia de la sociedad, erosiona los cimientos de la democracia y conduce a modos de comportamiento no sustentables.

Hugo Labate se desempeña como consultor internacional en temas vinculados al currículo y en el desarrollo de proyectos de innovación en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ha publicado trabajos sobre el desarrollo de capacidades en educación y ha colaborado en publicaciones e informes destinados a equipos curriculares de diversas regiones y países.

Rosina Pérez Aguirre es doctora en Educación, docente de la Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay (UCU) y especialista en Metodologías Activas de Enseñanza y en Currículum Híbrido. Interviene mayormente en la capacitación de docentes y formadores.

Isabel Varela es doctora en Educación por la Universidad de Sevilla. Actualmente es profesora del Departamento de Educación y directora del Centro Ludus para la docencia universitaria en la Universidad Católica del Uruguay. Fue responsable de la Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN.

Labate, Pérez Aguirre y Varela forman parte de la Cátedra de la UNESCO en Educación Híbrida en la Universidad Católica del Uruguay.

Índice

Capítulo I Sobre lo global y lo local	27
Capítulo II Sobre Iberoamérica, oportunidades y desafíos pendientes	85
Capítulo III Sobre pensar, educar y aprender	135
Capítulo IV Hallazgos de PISA y la resiliencia de los sistemas educativos	187
Capítulo V A propósito de Meirieu y los educadores	213
Capítulo VI Sobre las nuevas generaciones y los futuros de la educación en Uruguay	225

Introducción

Felizmente las ideas siguen siendo una fuerza motora de cambio de las sociedades en cuanto nos estimulan a comprender, idear, contrastar, intervenir y evaluar, así como a involucrarnos en los asuntos públicos que hacen al entrelazamiento entre bienestar y desarrollo individual y colectivo. Las ideas son una expresión singular, evolvente y polémica de valores, emociones y pensamientos que se van entretejiendo en ideales, aspiraciones, ruteros y contenidos de política pública.

Particularmente en educación, la generación, circulación y discusión en torno a las ideas constituye un insumo insoslayable para mover agendas que aspiran a ser transformacionales en los propósitos, contenidos y estrategias, así como para fortalecer a los sistemas educativos en su rol insustituible e indelegable de garantes de oportunidades educativas y de aprendizaje para todas las alumnas y todos los alumnos por igual, cualesquiera sean sus contextos, circunstancias, motivaciones, afiliaciones y capacidades. Las ideas no se transforman *ipso facto* en praxis convocantes y efectivas, pero sin ellas las prácticas carecen de anclaje, dirección y capacidad de cambiar el estado de cosas. La praxis no genera por sí misma cambios significativos y sostenibles.

Nos proponemos identificar algunas de las cuestiones más candentes y transformacionales en torno al enseñar y aprender en tiempos de disrupciones múltiples a escala planetaria que trastocan las maneras consuetudinarias de entender la educación y, esencialmente, nos abren a nuevas oportunidades de comprender y apuntalar a la alumna y al

alumno como personas, así como a su bienestar y desarrollo personal y colectivo. Se trata de asumir el desafío de generar nuevos modos de conversar y de intervenir en educación.

Cada uno de los seis capítulos del libro aborda diversidad de temas a través de columnas que, inextricablemente interconectadas, nos permiten ahondar en miradas si se quiere más estructurales, de largo aliento y profundas que, aunque vinculadas a las coyunturas, nos pueden eventualmente llevar a reimaginar la educación a efectos de contribuir a cimentar futuros y sociedades mejores. Cada columna constituye una unidad de análisis en sí misma, en virtud de lo cual algunas ideas, conceptos y referencias pueden mencionarse en más de una de ellas.

El capítulo I, «Sobre lo global y local», tiene por objetivo argumentar y evidenciar la relevancia del multilateralismo educativo así como de las intersecciones e interdependencias entre las agendas globales y locales permeadas por cambios disruptivos. Recientemente, la aprobación de la Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible, en el marco de las deliberaciones de la 42.^a reunión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, noviembre de 2023), pone muy alta la vara para que los países avancen y se apropien de una visión interconectada de temas que hacen al bienestar y el desarrollo de las personas y las comunidades. En tal sentido, el fortalecimiento de los derechos humanos en su conjunto y de la democracia como *modus* de vida y de convivencia emerge como tema saludablemente prioritario en las agendas regionales multilaterales tales como la Red Iberoamericana de Derechos Humanos y para la Ciudadanía Democrática, liderada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Ciertamente, el apuntalamiento de estos temas impacta en las relaciones disputadas y necesarias entre la política y la educación.

El capítulo II, «Sobre Iberoamérica, oportunidades y pendientes», tiene por objetivo esbozar algunos de los desafíos que enfrenta la región de cara a repensar la educación y los sistemas educativos en clave de cimentar un nuevo *modus civilizatorio* que, frente a la insostenibilidad de los estilos de vida actualmente predominantes, forme a las nuevas generaciones para futuros mejores. En particular, se argumenta sobre la imperiosa necesidad de que América Latina y el Caribe, en su conjunto, tomen mayor conciencia y encaren decididamente las brechas de aprendizajes que comprometan el logro de sociedades de cercanías sociales, sostenibles, inclusivas y justas.

El capítulo III, «Sobre pensar, educar y aprender», tiene por objetivo argumentar en torno a fortalecer la capacidad de pensamiento autónomo, propositivo y solidario del alumno, y esencialmente su espíritu crítico, a la luz de afianzar las relaciones insoslayables entre democracia y educación. La formación de seres libres y pensantes, entendida como un eje transversal a todos los ciclos educativos, los currículos y las pedagogías, de la infancia en adelante, tiene que ser el sustento de los aprendizajes en su globalidad y especificidad con foco en que cada alumno pueda procesar y tomar decisiones individuales y colectivas estimulado y amparado en la más absoluta libertad de pensamiento y conscientemente responsable de sus acciones.

El capítulo IV, «Hallazgos de PISA y la resiliencia de los sistemas educativos», tiene por objetivo hurgar en 10 acciones de política educativa orientadas a fortalecer la resiliencia de los sistemas que son mapeadas en el informe *From data to insights* producido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE,¹ 2023a; 2023b). El análisis comparado tomando en cuenta diversidad de contextos, regiones y países nos permite poner la mirada en las dimensiones insoslayables, que tendrían que considerarse a la luz de mejorar la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos. Asimismo, las implicaciones de los hallazgos de PISA nos dan pie para reafirmar la necesidad de repensar la educación y los sistemas educativos en su globalidad e interconexión entre sus diversas piezas.

El capítulo V, «A propósito de Meirieu y los educadores», tiene por objetivo hurgar en el debate de ideas y enfoques sobre las representaciones y los posicionamientos de los educadores en los procesos de transformación educativa de la mano de un pedagogo francés internacionalmente reconocido por la hondura de su pensamiento, así como por su denodado compromiso con las causas justas y progresistas en educación. Se trata de interpelar las miradas autoritarias, desconfiadas, prescriptivas y facilistas sobre el rol de los educadores en orientar y apuntalar a cada alumno y sus procesos de aprendizaje, habida cuenta de la constelación de factores que informan cada acto de enseñar y aprender.

El capítulo VI, «Sobre las nuevas generaciones y los futuros de la educación en Uruguay», tiene por objetivo argumentar en torno a la necesidad de repensar la educación en Uruguay a la luz de cambios civilizatorios y de agendas educativas iberoamericanas que llevan a redefinir las identidades de las personas así como las relaciones entre los humanos y con la naturaleza. Se plantean ocho ideas fuerza para abordar tres desafíos que se entienden fundamentales, en el marco de un acuerdo político, cultural, social, tecnológico y productivo

¹ También OECD, por sus siglas en inglés.

que implicaría una nueva manera de conversar y de actuar involucrando diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo.

Invitamos calurosamente al lector a armar su propio rompecabezas de una agenda de transformaciones educativas, con la mirada optimista de contribuir a forjar futuros que ilusionen y comprometan a las nuevas generaciones.

Capítulo I

Sobre lo global y lo local

1. Sobre la fuerza del multilateralismo educativo

Las buenas noticias no son moneda corriente en un mundo trabado en disensos y conflictos permanentes que minan la confianza y la construcción colectiva entre regiones, países, afiliaciones, credos y tradiciones. Las visiones y prácticas particularistas, aislacionistas y egoístas parecen predominar por sobre compartir preocupaciones comunes sobre el devenir de la humanidad, que requiere necesariamente de la convergencia en torno a valores y referencias vinculantes para la totalidad de los países. Nadie podría arrogarse la condición de exento de compromisos y responsabilidades universales, lo que no implica renegar de los propios, sino que es preciso confiar, advocar y militar por aprender a vivir juntos en la diversidad y las diferencias.

Ciertamente celebramos un hecho que nos reafirma en la convicción de que resulta posible avanzar en una humanidad más cooperadora y solidaria a través de un multilateralismo propositivo, componedor y generoso. Concretamente nos referimos a que los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) aprobaron por unanimidad, en el marco de las deliberaciones de la 42.^a reunión de la Conferencia General (noviembre 2023), la Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible, que revisa la recomendación adoptada en 1974 en tiempos geopolíticos turbulentos (UNESCO, 2023a; 2024a). Ciertamente el contexto actual mundial también es de turbulencias, a lo que se suma un cuadro de múltiples disrupciones que interpelan al *modus* civilizatorio actual.

No se trata en estricto sentido de una actualización, sino que esencialmente implica reposicionar los propósitos, los contenidos, las estrategias y el alcance de la educación a la luz de lo que la asistente de la subdirectora general de Educación de la UNESCO, Stefania Giannini, entiende como los sentidos de pertenencia a una humanidad compartida y comprometida en forjar aprendizajes de calidad y relevantes para futuros mejores.² Más aún, Giannini argumenta sobre las interrelaciones vinculantes entre la educación para la paz y las dimensiones políticas, sociales y económicas que se forjan a través de enfoques interdisciplinarios, intersectoriales y comunitarios. Se requiere de una nueva narrativa que tenga el sustento y la fuerza para convocar a múltiples instituciones y actores, de los más variados orígenes y sensibilidades, en torno a una visión de la educación que forje bienestar, desarrollo, inclusión y justicia, y que promueva la confianza y el entendimiento mutuo entre países.

Asimismo, la recomendación es un destacado ejemplo de que el multilateralismo movido por el debate plural, inclusivo y franco de ideas y enfoques tiene la capacidad efectiva de ejercer lo que Giannini denomina el *soft power*, que es, en definitiva, creer en las bondades de argumentar, convocar, convencer y comprometer. Ante todo, el multilateralismo se prestigia a través de las acciones de organismos intergubernamentales que evidencian la determinación y la profesionalidad al agendar los presentes y los futuros de la humanidad desde la pluralidad y la convergencia de propósitos y rúters. En efecto, atreverse a hacer realidad el precepto de unidad en la diversidad.

Nos parece relevante remarcar algunos de los puntos en que los Estados miembros de la UNESCO coincidieron al expresar su adhesión a la recomendación en el marco de la Conferencia General. Estos serían:

² Sobre la base de notas propias tomadas durante las deliberaciones sobre la recomendación en el marco de la 42.^a reunión de la Conferencia General de la UNESCO (noviembre 2023).

- I. la visualización de la recomendación como un documento con miradas de futuro, altamente legitimado por la participación de 124 Estados miembros y 50 observadores durante su proceso de elaboración y cuyo foco es contribuir sustancialmente a la formación de las nuevas generaciones;
- II. el compromiso y la capacidad evidenciados por los Estados miembros de efectivamente colaborar entre ellos acercando posiciones y profundizando en los temas desde miradas inclusivas y componedoras;
- III. la educación enmarcada en un enfoque de derechos humanos cumple un rol clave de empoderar a las nuevas generaciones para devenir protagonistas de una cultura de la paz y contrarrestar los discursos de odio y la violencia de todo orden;
- IV. la educación para la paz supone esencialmente la promoción del entendimiento y la empatía intercultural asentados en la simbiosis entre valores universales compartidos y la apreciación de los particularismos;
- V. la formación integral de la persona en el marco de una educación para la paz implica, entre otras cosas, promover el pensamiento autónomo y crítico, la alfabetización en medios y la educación cívica, así como la participación de los jóvenes en democracia ejerciendo una ciudadanía global y planetaria conectada con lo local;
- VI. la jerarquización de una visión transformacional de los aprendizajes y el currículo enraizada en los principios de tolerancia e inclusividad, de valorización de los conocimientos nativos y de fortalecimiento del aprender a vivir juntos;
- VII. la relevancia del rol de los educadores en promover una sociedad solidaria que suponga diálogos intergeneracionales empáticos entre alumnos y educadores y que contribuya sustancialmente a concretar renovados contratos sociales en torno a la educación;

- VIII. la convicción de que resulta clave involucrar a los jóvenes en la implementación de la recomendación como sujetos activos que no son convocados solo para ser consultados;
- IX. la constatación de que los países pueden apoyarse mutuamente compartiendo el amplio repertorio de iniciativas, estrategias, prácticas y experticia en transversalizar la educación para la paz en la educación, el currículo y la pedagogía.

La recomendación se compone de un preámbulo, definiciones, objetivos y ámbitos de aplicación. Nos referiremos a algunas de las ideas fundamentales que se desarrollan en el preámbulo, que son indicativas del espíritu del documento, así como de sus implicancias y proyección.

En primer lugar, el reconocimiento de que la paz no se reduce a la «ausencia de guerra o de conflictos armados» sino que implica, entre otras cosas, un conjunto interconectado de dimensiones que hacen a la libertad, el bienestar, el desarrollo, la educación, la convivencia y la seguridad de las personas y las comunidades, así como a la promoción de una ciudadanía mundial activa. La paz se asume en un sentido preventivo y generador de oportunidades para que las personas y las comunidades puedan desarrollarse de acuerdo con sus aspiraciones y potencialidades. La recomendación nos recuerda que en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el 2015, se aseveraba que «no puede haber desarrollo sostenible sin paz, ni paz sin desarrollo sostenible». Más aún, se requiere de un rol proactivo del Estado que, ambientando la generación de múltiples alianzas, asuma la responsabilidad de promover las condiciones requeridas para que las personas puedan efectivamente gozar de la paz en un sentido amplio e inclusivo.

En segundo lugar, la formación de todos los alumnos, incluyendo los conocimientos teóricos y prácticos, se asienta en una concepción multidimensional de la sostenibilidad que, complementariamente con incluir los temas vinculados al desarrollo y a estilos de vida sostenibles, posiciona los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz, la ciudadanía y la diversidad cultural como temas transversales a la formación.

Se asume una concepción filosófica, política, social, cultural y económica del desarrollo sostenible que se aleja claramente de una visión circunscrita de la sostenibilidad asociada históricamente a la dimensión ambiental, y más recientemente enfocada en cambio climático y biodiversidad. Ciertamente la transversalización de este conjunto de temas en los diversos niveles y ofertas educativas supondría, por un lado, fortalecer una visión unitaria y robusta de cómo estas temáticas se interrelacionan e implican mutuamente y, por otro lado, alinear las políticas educativas, el currículo y la pedagogía con el abordaje de estos temas de manera unitaria y a lo largo y ancho de los ciclos educativos, priorizando la progresión del alumno y sus procesos de aprendizaje.

En tercer lugar, se avanza en el mismo sentido de la Declaración de la Juventud sobre la Transformación de la Educación, que formó parte de la cumbre Transformación de la Educación, convocada por el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres (Nueva York, 16-17 y 19 de septiembre de 2022) (Naciones Unidas, 2022a). Dicha declaración, gestada como resultado del proceso liderado por la oficina del enviado del secretario general para la Juventud en el que participaron unos 450.000 jóvenes en encuentros internacionales y nacionales, constituye un punto insoslayable de referencia para repensar la educación y los sistemas educativos a partir de una mirada intergeneracional componedora, fina, propositiva y transformacional.

No se trata de una mirada endógena, que podría pecar de enclaustramiento y/o soberbia generacional, sino que, a través del involucramiento y el empoderamiento de los jóvenes, se puede delinear una agenda robusta abierta a la construcción colectiva que involucra a múltiples instituciones y actores societales y educativos con sensibilidades y afiliaciones diversas. Los jóvenes se posicionan como socios y colaboradores en el proceso de transformar la educación.

En un sentido similar, la recomendación señala «la importante función que pueden desempeñar los jóvenes en la prevención y solución de los conflictos y como aspecto clave de la sostenibilidad, la inclusividad y el éxito de las actividades de mantenimiento y consolidación de la paz». Se reafirman pues el protagonismo y la responsabilidad de los jóvenes de forjar una cultura de la paz que supone, entre otras cosas, aprender a entenderse y a vivir juntos en sociedad, apreciando la diversidad como oportunidad para reforzar empatías interculturales entre personas de múltiples credos y afiliaciones.

En cuarto lugar, se fortalece una visión de la educación cementada en la libertad y la autonomía de educadores y alumnos como un aspecto fundamental, diríamos insoslayable, de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La libertad entendida en un sentido amplio, de ejercicio de un derecho inalienable, que implica «libertad de expresión y de opinión» y «libertad académica y científica», con la consiguiente responsabilidad profesional, es condición *sine qua non* para justamente garantizar y resguardar «la libre circulación de información» y «el acceso a la información y al conocimiento» a que alude la recomendación. El fortalecimiento de la libertad y de la autonomía de educadores y alumnos en el currículo y la pedagogía, así como en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, prepara a la comunidad educativa para contrarrestar los efectos

perniciosos y extendidos de las cancelaciones, los negacionismos, los prohibicionismos, los relativismos exacerbados y las violencias en sus múltiples formas.

En quinto lugar, se consolida una visión de puertas vaivenes entre la educación y la sociedad en su conjunto en cuanto a promover la participación de múltiples partes interesadas, que particularmente incluye «a todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas, y sus familiares». Por un lado, esto implica asumir que la educación se gesta permanentemente en las intersecciones entre educación, política, sociedad civil, ciudadanía y comunidad, y por otro lado, que la educación requiere de la participación de actores que generalmente no son parte de la «mesa educativa», como «las instituciones nacionales independientes de derechos humanos y los medios de comunicación», que pueden desempeñar un rol fundamental en cuanto a velar por el cumplimiento del derecho a la educación. Cabe señalar que la recomendación observa que «innumerables personas se han visto privadas de su vida de dignidad y oportunidades, principalmente porque están privadas del derecho habilitador a la educación».

En sexto lugar, la observación de que los efectos nocivos asociados a «la degradación ambiental, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la desertificación» obstaculizan las oportunidades de aprendizaje de las nuevas generaciones, presentes y futuras. A la vez que se trasunta la insostenibilidad de los estilos de vida actuales, cabría preguntarse si los contenidos y los modos de formar predominantes plantean alternativas que hagan pensar en futuros más optimistas, convocantes y mejores, o si, por el contrario, reproducen la insostenibilidad en las políticas, las culturas, las mentalidades y las prácticas.

En séptimo lugar, el reconocimiento de que el derecho a una educación de calidad para todas y todos tiene que salvaguardarse cualquiera sea la situación, y en particular en contextos afectados «por conflictos armados, ocupaciones, desastres y otras crisis». Entendemos el derecho a la educación en un sentido que abarca oportunidades, procesos y resultados de aprendizajes de calidad enmarcados en el derecho a aprender y conocer en diversidad de formatos, sin umbrales, fronteras ni barreras.

En octavo lugar, poner la vara alta en cuanto a que los entornos educativos «deberían ser un modelo de inclusión, justicia, atención, pertinencia y adaptación y ampliarse en beneficio de todas las personas» a la luz de forjar sociedades con valores y referencias compartidos con los centros educativos. Resulta por demás prometedor que se empodere a los centros educativos para cimentar sociedades mejores, lo que no solo implica fortalecer su rol como garantes de valores apropiados por la sociedad en su conjunto, sino también tener la amplitud de miradas y de autocríticas necesaria para interrogarse sobre si sus concepciones y prácticas se alinean con la forja de un modelo que dé cuenta de los valores y las referencias mencionadas. Si, por ejemplo, cuando nos referimos a la inclusión en los centros educativos, estamos contemplando la diversidad de motivaciones, capacidades, contextos y circunstancias que engloban a todos los alumnos y a todas las alumnas por igual.

Como asevera Jonathan Haidt (2023), profesor en la Universidad de Nueva York, uno de los mayores desafíos contemporáneos es construir una «política de identidad de la humanidad común», tal cual lo hicieron «Martin Luther King y Nelson Mandela cuando humanizaban a sus oponentes y dibujaban círculos más amplios que apelaban a historias e identidades compartidas».

2. Democracia, universalismo y espacios comunes

La reinención y el fortalecimiento del multilateralismo como concepto y práctica es uno de los mayores desafíos que enfrentan las comunidades internacionales y locales de cara a sentar orientaciones y estrategias y tomar las decisiones requeridas para sostener un planeta y un mundo habitables. Frente a tamaño desafío, se vienen dando pasos significativos en orden a sentar las bases para avanzar en una humanidad más cooperadora y solidaria mediante un multilateralismo propositivo, componedor y generoso.

Como se señaló en la columna anterior, un paso de alta relevancia y promisoria perspectiva a escala mundial es la aprobación por consenso por los Estados miembros de la UNESCO de la Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible, en el marco de las deliberaciones de la 42.^a reunión de la Conferencia General de la UNESCO (noviembre de 2023) (UNESCO, 2023a; 2024a). Dicha recomendación no solo constituye una actualización de la adoptada en 1974, sino que esencialmente implica el compromiso de una humanidad consustanciada con forjar futuros mejores y sostenibles para las nuevas generaciones.

Más recientemente, en febrero del 2024, la OEI puso en marcha, por iniciativa de su Secretaría General, la Red Iberoamericana de Derechos Humanos y para la Ciudadanía Democrática, con el «objetivo de contribuir a la convivencia democrática y la mitigación de factores como la polarización y la desafección alrededor de la democracia en la región, en un momento social complejo y de diversas crisis transicionales como la política, la digital, la cultural, la migratoria o medioambiental» (OEI, 2024).³

³<https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/oei-lanza-una-red-iberoamericana-para-promover-la-educacion-en-derechos-humanos-y-para-la-ciudadania-democratica>

Esta iniciativa configura una prueba más del liderazgo de la OEI en la región en cuanto a abordar temas candentes buscando tender puentes, acercando sensibilidades y asumiendo la hondura y complejidad de los temas a partir de una genuina pluralidad y efectiva convergencia de ideas, enfoques y rúters.

Como se señala en la nota de prensa mencionada, «la red servirá de puente entre instituciones y empresas en Europa y América Latina para impulsar la educación ética y combatir la actual “desafección” a la democracia», así como para «fomentar la educación en valores y en derechos humanos en todo el ciclo vital de las personas». En tal sentido, Mariano Jabonero, secretario general de la OEI, aseveró que esta red constituye una iniciativa del Programa Iberoamericano en Derechos Humanos, Democracia e Igualdad, creado en 2023, y que es claramente indicativa de su demanda y necesidad en la región. Dicho programa persigue como objetivo general «contribuir a la convivencia democrática y a la cohesión social en Iberoamérica, con un impulso a la educación ética, en valores democráticos, promoviendo sociedades inclusivas y tolerantes, diversas, plurales e igualitarias» (OEI, 2024).

El lanzamiento de la red contó con la participación, entre otros, de representantes, referentes y académicos de entidades del Estado, organismos multilaterales, universidades y fundaciones. El evento fue presidido por Mariano Jabonero, secretario general de la OEI; el secretario de Estado de Educación de España, José Manuel Bar Cendón; el embajador en Derechos Humanos, Democracia y Estado de Derecho de España, Alberto Cerezo Sobrino, e Irune Aguirrezabal, directora del Programa Iberoamericano en Derechos Humanos, Democracia e Igualdad de la OEI.

El intercambio resultó por demás estimulante y propositivo, marcó la preponderancia de profundizar en los asuntos atinentes a derechos humanos y democracia desde enfoques universalistas y plurales, así como un claro reconocimiento

de que se trata de un tema intrínsecamente controversial. Uno de los riesgos radica en que su abordaje divida más que integre a la región en torno a ideales y aspiraciones compartidos. Sin pretensión alguna de cubrir el conjunto de los temas y las perspectivas esbozados en el evento de lanzamiento de la red, identificamos cinco ejes posibles de discusión.

El primero de los ejes tiene que ver con reafirmar una noción comprensiva, interconectada y vinculante de derechos humanos, que es la base sobre la cual se tendría que plantear la educación en derechos humanos como tema transversal al currículo y a la pedagogía a lo largo de todos los ciclos educativos y con visiones de formación a la largo y ancho de toda la vida. Esto es, si los derechos humanos, englobando aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, de género y afilatorios, entre otros fundamentales, no se pueden ejercer y efectivizar en la sociedad, la educación en derechos humanos carece de legitimidad y sostenibilidad, y en todo caso, evidencia las brechas entre aquello en lo que se pretende educar y realidades que distan mucho de reflejar lo que se predica.

El segundo de los ejes versa sobre resignificar el poder transformador y emancipador de la educación a la luz de los peligros que entrañan concepciones y prácticas que, desde dogmatismos doctrinarios y de credos, cuestionan el *ethos* democrático y coadyuvan a minar las bases de convivencia, así como de aprender las responsabilidades de vivir juntos y asumirlas. Alternativamente a posturas que llevan a la desafección de derechos y a la erosión de la democracia, una educación transformacional asume decididamente el desafío de educar, por un lado, en los diálogos e interdependencias entre los humanos, apreciando y construyendo en base a sus coincidencias y diferencias, y, por otro, conformando un ecosistema protector y solidario con la naturaleza.

El tercero de los ejes alude a desarrollar una ética del respeto y del cuidado intergeneracional en valores y referencias comunes que se sustenten en principios de justicia social, así como de reparación de situaciones de inequidad y desigualdad que provienen de larga data y que, en particular, penalizan severamente a los más vulnerables. La empatía intergeneracional es clave para identificar y construir sobre bases y espacios comunes de convergencia en torno a visiones solidarias y componedoras de la sociedad, y recorrer rúters que nos reafirmen en un sentir democrático apropiado. No es solo cuestión de que los jóvenes sean consultados, sino de que sean empoderados, participen y se hagan responsables de sus presentes y futuros.

El cuarto de los ejes alega sobre la necesidad de argumentar, convencer y evidenciar que la democracia es gobierno del, para y por el pueblo. Que en efecto la democracia es a la vez, y de manera interconectada, control del ejercicio del poder, deliberación y participación en la arena pública, apego irrestricto al pluralismo, tolerancia al que no piensa igual y obra distinto, y apreciación de la diversidad cubriendo el amplio espectro de afiliaciones y vivencias. Que cada elección en democracia no debería implicar poner en riesgo su existencia e identidad, y ser entendida y dramáticamente vivida como cambio de régimen, como parece suceder en diferentes regiones del mundo.

La legitimidad de la democracia reposa en gran medida en poder ejercer la libertad si efectivamente se da como condición *sine qua non* una igualdad de derechos, oportunidades y resultados que nos reafirman en la convicción de sociedades de cercanías y donde se conjugan denominadores comunes entre regiones, contextos y afiliaciones diversos. Como planteaba sabiamente el pensador italiano Norberto Bobbio (2020), «la libertad es contemplada como aquello en lo que los

hombres, o más bien los miembros de un determinado grupo social, son o deben ser iguales». La libertad es una cualidad de cada persona, y su efectivo ejercicio depende de la efectivización de relaciones de igualdad entre las personas.

El quinto de los ejes plantea la disyuntiva entre narrativas en disputa sobre el devenir de las sociedades. Si, en efecto, nos aferramos a posturas que universalizan los particularismos, entre otros, de credos, estilos de vida, costumbres e ideas, y asumimos, como señalaba el filósofo e historiador de las ideas Isaiah Berlin (2020), que «cada cultura sucesiva era inconmensurable con otras» y que «la pluralidad de las culturas es irreductible». O si nos planteamos la posibilidad de espacios comunes que se erigen sobre un universalismo que, distanciándose de posturas ilustradas que definen como universal y hegemónico lo propio de una región o de un país, conjuga la coexistencia armónica y constructiva de credos y afiliaciones —valores particulares— con el reconocimiento y el apego a valores universalistas.

Entendemos que una visión integral del universalismo desafía a la educación en su capacidad de congeniar cinco aspectos interrelacionados: I) el universalismo de la persona alumna o alumno apreciado como un todo indivisible que no debiera fragmentarse; II) el universalismo de los valores que, en su complementariedad, hace a la dignidad de los seres humanos más allá de todo particularismo y contexto; III) el universalismo de los conocimientos en su sustancialidad y diversidad que coadyuva a formar a los alumnos en entender la complejidad de los fenómenos humanos; IV) el universalismo de las realidades que, entendidas como evolutivas y controversiales, ayuda a los alumnos a tomar libremente decisiones fundadas y asumir responsabilidades por ellas, y V) el universalismo de la diversidad incluyente y compone-dora como fuente inagotable para aprender de las diferencias

y convivir con ellas, así como para sostener más y mejores aprendizajes (Opertti, 2023).

En resumidas cuentas, la OEI pone a disposición de la región la Red Iberoamericana de Derechos Humanos y para la Ciudadanía Democrática, como un espacio que reafirma la identidad y vocación inclusiva, solidaria y pacífica de la región desde el compromiso ético, con una visión comprehensiva de los derechos humanos y de apuntalamiento a la democracia como *modus* de vida, desde la pluralidad y la diversidad incluyente de perspectivas.

3. Sobre agendas educativas globales y locales

Tuvimos la oportunidad de participar en un par de eventos donde intercambiamos y aprendimos con colegas de diferentes regiones del mundo sobre asuntos que ocupan e impregnan las agendas educativas. Trataremos de señalar algunos de los puntos candentes de discusión que nos reafirman en las bondades del multilateralismo educativo.

El primero de los eventos alude a un taller de desarrollo de capacidades que tuvo lugar en Kuala Lumpur, Malasia (9-12 de octubre de 2023), dirigido a especialistas y desarrolladores curriculares del Ministerio de Educación, que coordinamos juntamente con los expertos curriculares Soo Boon, de Malasia, y Hugo Labate, de Argentina. El intercambio giró en torno a la noción, contenidos y alcance de la transformación curricular que los equipos ministeriales esperan iniciar en el 2027, que abarca en su conjunto la educación inicial, primaria y media. Nos propusimos como ejercicio colectivo identificar los grandes desafíos que podrían encarar para que la transformación que ambicionan implique efectivamente cambios sustantivos en las maneras y en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Como resultado del debate de ideas y propuestas, identificamos colectivamente unos ocho desafíos que no solo se circunscriben al contexto y a los desafíos de la educación en Malasia, sino que entendemos que son órdenes de preocupaciones transversales a escalas global y local. Veamos cada uno de ellos.

El primer desafío tendría que ver con mapear y ponderar tensiones, sinergias, complementariedades y diferencias entre lo global y lo local a la luz de encarar la educación como un asunto universal que cruza a diversidad de afiliaciones y tradiciones. Alternativamente a planteamientos supuestamente globalistas o localistas de la educación, se trata de avanzar en una visión que se asienta en fundamentos y propósitos civilizatorios universalistas tales como educación para los derechos humanos, la paz, la democracia, la ciudadanía global y local y el desarrollo sostenible.

Asimismo, un universalismo de valores y referencias tiene necesariamente que anclarse y sostenerse en culturas y contextos que no solo refieran a cómo lo global se reconoce en lo local, sino a que lo propiamente local se desarrolla y resguarda como una condición *sine qua non* para que la educación tenga sentido y conecte con los diversos contextos. Resulta clave tejer las interdependencias entre lo global y lo local para que efectivamente la educación cimente empatía, solidaridad y colaboración entre regiones y países, aunada por la aspiración común de hacer al mundo y al planeta habitables. La impronta de forjar el carácter nacional que la educación pueda eventualmente asumir en cada contexto particular no se tendría que contraponer a compartir valores y referencias que hacen a la propia supervivencia y desarrollo de la especie humana, como tampoco a la formación integral de la persona con independencia de afiliaciones y tradiciones.

Un segundo desafío refiere a la comprensión y apropiación del currículo —esencialmente el para qué y qué de educar, aprender y evaluar— como una herramienta amigable para educadores y alumnos/as que coadyuve al desarrollo y logro de aprendizajes relevantes y sostenibles. Más que prescribir y mandar, el currículo se compone de un abanico amplio y plural de ideas, enfoques, estrategias y recursos que, facilitando el flujo de conocimientos provenientes de diversidad de orígenes y fuentes, estimulan y empoderan a los centros educativos para idear, desarrollar y asumir responsabilidades por su concreción.

Crecientemente el currículo es un menú a la carta que estimula y orienta a las comunidades educativas a transformarlo en una herramienta contextualizada y pertinente para sostener y lograr aprendizajes. Alternativamente a la visión de que son los programas de estudio los que conforman la identidad del currículo, se plantea que esta está dada por su solvencia y flexibilidad para facilitar diversidad de experiencias de aprendizaje ajustadas a las expectativas y necesidades de cada alumno. Precisamente los programas de estudio cumplen un rol instrumental clave en dar sentido y sustanciar las experiencias de aprendizaje y comprometer a los alumnos para su concreción.

Un tercer desafío alude a revisar lo que se entiende por un currículo de calidad. Históricamente las discusiones sobre este giraron predominantemente en torno a los enfoques curriculares —a vía de ejemplo, por objetivos, estándares o competencias— y/o programas de estudio centrados en los contenidos de cada asignatura, y en bastante menor medida, a apuntalar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y sus impactos en los aprendizajes. Más bien se ha entendido que un currículo de calidad era esencialmente una cuestión endógena a los sistemas educativos que implicaba

esencialmente objetivos, contenidos, estrategias y resultados de aprendizaje con una visión unitaria, robusta y coherente.

Actualmente la discusión en torno a la calidad del currículo parecería salirse un poco de los confines y reductos de los sistemas educativos para preguntarse si este es apto para el propósito de educar a las nuevas generaciones para futuros mejores y sostenibles. La pertinencia de un currículo de calidad está dada esencialmente por su receptividad y capacidad de generar experiencias de aprendizaje que les permitan a las generaciones más jóvenes enfrentar las disrupciones asociadas, entre otros aspectos fundamentales, a la cuarta revolución industrial, la era poscovid-19, la sostenibilidad y la inteligencia artificial generativa.

Ciertamente la coherencia y robustez de los enfoques y estrategias curriculares y pedagógicos desempeña un rol clave siempre y cuando el currículo tenga una visión de futuros y de preparación para enfrentar desafíos que requieren de la voluntad de movilizar e integrar valores, actitudes, emociones, conocimientos y habilidades. Un currículo de calidad también supone entablar conversaciones propositivas con diversidad de actores e instituciones societales y educativas, así como progresar hacia diálogos y acuerdos intergeneracionales.

Un cuarto desafío versa sobre visitar la noción y el alcance de lo que implican los marcos curriculares. Históricamente, estos han sido vistos como instrumentos de acuerdo político y técnico sobre los para qué, qué, cómo, cuándo y dónde de educar, aprender y evaluar, comunes a diversos niveles educativos. En efecto, los marcos reflejan un cuadro de aspiraciones políticas y sociales sobre la educación generalmente explicitado en un conjunto de competencias que se espera que los alumnos desarrollen.

Entendemos que el fortalecimiento de los marcos curriculares supondría ampliar los espacios de formación, ambientes

de aprendizaje, plataformas y ofertas educativas para que alumnas y alumnos puedan aprender en cualquier momento, así como a través de modalidades y tiempos ajustados a sus expectativas y necesidades. Estos podrían ser menos prescriptivos en cuanto a fijar modalidades, contenidos, secuencias y tiempos de instrucción, pero, en cambio, más orientativos en cuanto a facilitarles a educadores y alumnos los criterios, las herramientas y las evidencias para personalizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el marco de objetivos universales de formación con mirada de futuro.

Los marcos se visualizarían como canastas donde se dispone de múltiples referencias y recursos que se seleccionan para apuntalar el potencial de desarrollo y de excelencia de cada alumno y poner el foco en lo que realmente necesita. Estos ya no solo enumerarían competencias, sino esencialmente las situaciones concretas de aprendizaje que permitirían a cada alumno abordar competentemente múltiples situaciones desafiantes.

Un quinto desafío, muy asociado al anterior, profundiza en la idea de una educación orientada por competencias, que no quede circunscrita a la combinación de competencias y conocimientos o a la aplicación de los conocimientos a contextos específicos, sino que suponga el actuar competente de un alumno enfrentado a situaciones de aprendizaje que den cuenta de la hondura y complejidad de los temas. Se trata de fortalecer la idea de que las situaciones de aprendizaje, alineadas con las ideas fundamentales que vertebran los ejes y contenidos de la formación, son las maneras mediante las cuales los alumnos devienen competentes en aspectos tales como el pensamiento autónomo, crítico, solidario y creativo, así como en el dominio de las alfabetizaciones fundamentales vinculadas a las lenguas, las ciencias, la matemática y la comunicación.

Todo tipo de competencias, ya sean personales, sociales o ciudadanas, requieren que los alumnos se apropien de conocimientos profundos. No se pueden «quemar» etapas de formación antes de que los alumnos dispongan de oportunidades y tiempos para adquirir los conocimientos que son una base insoslayable para abordar diversos desafíos. Durante el año escolar los alumnos deben poder enfrentarse a situaciones de aprendizaje en las que puedan desarrollar y reflexionar sobre lo que implica movilizar valores, emociones y cogniciones para hurgar en la complejidad de cada tema. Diríamos que las competencias se transforman en momentos bisagra de la formación en los que todo lo que se hizo previamente durante el año escolar se integra, se usa y se apropia con sentido.

Un sexto desafío supone transitar de enfoques predominantemente instruccionales, en los que el foco es compartir con los alumnos una batería de conocimientos a través de fragmentos disciplinares, a una educación más asentada en valores como la base insoslayable de toda formación, así como de jerarquización y sustanciación del conocimiento. No es que los valores antecedan a la formación, sino que están impregnados en todas las áreas de aprendizaje y disciplinas como su norte de referencia. En tal sentido, los centros educativos, entendidos como comunidades de aprendizaje, desempeñan un rol clave en cuanto a formar en valores anclados localmente y conectados globalmente.

La formación en valores no se reduce a la transmisión intergeneracional y la prescripción desde el mundo adulto, sino que implica diálogos intergeneracionales genuinos, de retroalimentaciones y de resignificación. En contextos donde se observa una creciente desafiliación de los adolescentes y jóvenes del sistema educativo, así como de erosión del apego a valores asociados a democracia, derechos humanos, inclusividad y convivencia, resulta fundamental

fortalecer una formación en valores que tenga sentido para la vida de los alumnos de cara a cimentar futuros más promisorios y convocantes.

Un séptimo desafío tiene que ver con visitar los roles de educadores y alumnos a la luz de transitar de una educación de contenidos en parcelas disciplinares a una educación marcada por lo que los alumnos pueden efectivamente hacer (aprender haciendo). Ciertamente los enfoques por competencias coadyuvan a estimular la capacidad creadora de los alumnos, pero no es suficiente. Se requiere que asuman roles más proactivos en sus aprendizajes, que se transformen en solucionadores de problemas y que sepan trabajar en equipo movilizándolo intensamente ideas y conocimientos. Más aún, los educadores y los alumnos tienen que devenir socios colaborativos y solidarios para recibir, producir, discutir y compartir conocimientos en profundidad y hurgando en los temas.

Un octavo desafío consiste en evaluar cuidadosamente y a conciencia los impactos de las tecnologías digitales en la educación, en particular las relacionadas con las oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje. Las tecnologías son esencialmente una herramienta que contribuye a sostener el tipo de educación y de currículo que se ambicionan; en particular, el instrumental de la inteligencia artificial (IA) generativa nos permite avanzar en democratizar los aprendizajes por la vía de personalizar la educación a lo que efectivamente cada alumno está requiriendo.

Estamos ante la irrupción creciente de la IA y su progresiva penetración en la educación por la vía fundamental de comercializar productos que en muchos casos no están validados, tal como señala el informe GEM⁴ 2023 *Tecnología en la*

⁴Global Entrepreneurship Monitor.

educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? (UNESCO, 2023b). Pero el tema no es la IA *per se*, sino la potenciación de las inteligencias humanas para direccionar y sustanciar la IA de cara a los objetivos educativos priorizados.

Como asevera Yann Le Cun (2023), profesor de New York University, la IA ha llevado a que se comprenda mejor el funcionamiento del cerebro humano, y diríamos su potencial de aprendizaje. La prioridad parece residir en el desarrollo de las inteligencias humanas y, como señala el propio Le Cun, la mejor manera para un país de aprovechar las oportunidades de la IA es invertir masivamente en educación en todos los niveles, así como conformar un ecosistema favorable a la innovación.

En resumidas cuentas, las transformaciones curriculares de última generación parecerían enfrentar, entre otros, ocho desafíos fundamentales, a saber: fortalecer las interdependencias y las sinergias entre asuntos globales y locales de formación; avanzar hacia currículos amigables a la carta para educadores y alumnos; ponderar un currículo de calidad a la luz de velar por la sostenibilidad de las nuevas generaciones; profundizar en marcos curriculares como herramientas de personalización de la educación; transitar hacia enfoques por competencias canalizados a través de situaciones integrales de aprendizaje; apuntalar los centros educativos como comunidades de aprendizaje en la formación en valores; apreciar a educadores y alumnos como socios en aprender haciendo, e invertir en las inteligencias humanas para potenciar los usos de la IA generativa.

4. Sobre agendas educativas globales y locales

Como señalamos en la columna anterior, los intercambios entre colegas educadores procedentes de diferentes regiones del mundo son instancias privilegiadas que permiten no solo compartir sensibilidades, ideas y enfoques, sino también ir forjando agendas que integren con sentido y proyección de futuro contextos, expectativas y preocupaciones globales y regionales.

Concretamente, nos referimos a la reunión de universidades socias de la OIE (UNESCO-OIE),⁵ que es el instituto de la UNESCO especializado a escala global en los asuntos conexos con el currículo y los aprendizajes. El evento, que tuvo lugar entre el 16 y el 18 de octubre en Ginebra, Suiza, fue concebido como una instancia de diálogo interregional y de aprendizaje entre pares sobre la transformación de la educación, así como de identificación de vías posibles para seguir fortaleciendo las masas críticas nacionales que lideran y gestionan procesos de cambio. Educadores, académicos, especialistas y desarrolladores curriculares, asesores pedagógicos y formadores de formadores intercambiaron sobre tres temas interconectados, es decir, debates actuales en torno a enfoques sobre currículo y aprendizaje, los modos educativos híbridos —complementariedad entre las formaciones presenciales y en línea— y el repertorio de estrategias de formación para apuntalar los procesos de transformación (UNESCO-IBE, 2023a).

Hemos identificado cuatro órdenes de preocupaciones fundamentales que surgen de los intercambios propositivos entre colegas. Estos serían: I) los desbalances y las brechas entre un mundo y un planeta disruptivos, y visiones y prácticas educativas que responden más a pasados y presentes visualizados como no disruptivos que a

⁵ También UNESCO-IBE, por sus siglas en inglés.

forjar futuros convocantes y promisorios que se posicionen frente a la disrupción; II) la ausencia de discusiones profundas entre los decisores de política educativa y social sobre reimaginar la educación a la luz de la hondura de las transformaciones que tendrían que encararse; III) repensar los propósitos y contenidos de la educación más en términos de la confluencia de pensamientos, ideas y enfoques que de opciones entendidas como mutuamente excluyentes de política educativa, y IV) la diversificación de las estrategias de formación enfocadas en responder a las necesidades concretas que identifican los planificadores y hacedores de política educativa y curricular.

En primer lugar, la creciente percepción y constatación de que la disrupción, esto es, la constelación de cambios profundos, sistémicos e inciertos que se dan a ritmos exponenciales, permea las vidas individuales y colectivas de personas, ciudadanos y trabajadores, así como las relaciones con la naturaleza. La disrupción tiene que ver con los efectos combinados de: I) la cuarta revolución industrial asociada a la mecanización de las tareas de baja intensidad cognitiva, así como a la jerarquización de las competencias vinculadas al pensamiento autónomo, la creatividad, la empatía, la cooperación y la solidaridad; II) los desafíos poscovid que evidencian mayor receptividad a ampliar los espacios de formación en línea que se entienden complementarios de los presenciales; III) la insostenibilidad de *modus* civilizatorios y estilos de vida de cara a formar a las nuevas generaciones para futuros mejores, y IV) la irrupción, penetración y usos experimentales de la inteligencia artificial generativa que interpela la fragmentación de los roles de educadores y alumnos, así como de los contenidos y estrategias de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Cuesta enormemente a los sistemas educativos idear y ensayar respuestas sustantivas y sostenibles frente a las cuatro disrupciones mencionadas. En particular, sus marcos de organización y funcionamiento están fundamentalmente sustentados en *modus* burocráticos verticalistas y rígidos. Parecería que el foco está más en controlar, a veces rutinariamente y con bajos impactos, que en promover espacios de horizontalidad entre instituciones y actores educativos que faciliten la colaboración y los aprendizajes entre pares para ampliar y democratizar oportunidades y procesos de aprendizaje a todo nivel y en diversidad de formatos.

Por otra parte, los sistemas educativos se enfrentan al tamaño desafío de integrar las dimensiones globales y locales que hacen al bienestar, desarrollo y supervivencia de la especie humana dentro de marcos curriculares, pedagógicos y docentes unitarios y robustos. La supuesta disyuntiva entre enfoques más globales o localistas resulta irrelevante y disfuncional a la luz de formar a las nuevas generaciones para un mundo de interdependencias justas y sostenibles entre culturas, afiliaciones, credos, tradiciones, regiones y contextos.

La localización de las propuestas educativas que bien podrían englobarse bajo la denominación de currículos endógenos no se contrapone a su apertura a lo global ni supone su reducción a la descolonización de la educación. Una propuesta educativa glolocal no se definiría esencialmente por oposición a la compensación o reparación de injusticias y aberraciones colonialistas, sino por sus miradas de futuros sustentados en diálogos intergeneracionales, así como inter- e intrarregionales. De ningún modo implica, por cierto, olvidar el pasado.

En segundo lugar, la transformación de la educación requiere del involucramiento activo de los múltiples estamentos en su ideación y concreción. Se trata de facilitar

procesos participativos que sean de ida y vuelta tejiendo lazos y estimulando interacciones propositivas entre el arriba hacia abajo y el abajo hacia arriba, y que respondan a *modus* organizacionales y funcionales renovados. La participación es necesaria, pero, a la vez, requiere que los tomadores de decisiones de política asuman la profundidad y complejidad de los desafíos a presente y futuro más allá de las coyunturas o de las valoraciones cortoplacistas sobre supuestos beneficios y costos.

Entendemos la conveniencia de promover diálogos políticos y técnicos mediante los cuales los altos mandos educativos visualicen y se convenzan de la necesidad de revisar las categorías y los instrumentos fundamentales en que se asientan el pienso y la acción educativa a la luz, precisamente, de responder efectivamente frente a un mundo y un planeta disruptivos. Si efectivamente la tendencia es progresar hacia una educación sin umbrales ni fronteras, que ocurre en diversidad de espacios y que aumenta exponencialmente las oportunidades de aprendizaje a medida de cada alumno, el mantenimiento de formatos rígidos de formación en propósitos, contenidos, estrategias, gestión, recursos y financiamiento no es un dato alentador a la luz de formar a las nuevas generaciones para futuros mejores. En gran medida, se tendría que estimular a altos cuadros de gobierno y Estado para que imaginen escenarios educativos disruptivos que democratizen y cambien sustancialmente los modos y las estrategias de educar, aprender y evaluar.

En tercer lugar, las discusiones en educación estarían moviéndose desde estar muy centradas en argumentar, desarrollar y evidenciar las opciones y los dilemas en torno a enfoques —por ejemplo, con relación a objetivos, estándares, conocimientos, competencias y resultados de los aprendizajes— hacia cuáles serían las ideas fundamentales que explicitan el

para qué del currículo asentadas en visiones futuristas y relacionadas con imaginarios societales. Asimismo, se tiende a visualizar los enfoques curriculares más como herramientas de formación que como opciones de políticas excluyentes, y en tal sentido, la hibridación de enfoques, ambientes, contenidos, estrategias y recursos sería una respuesta más efectiva de cara a responder a la diversidad de expectativas y necesidades de todo el alumnado (Labate y Opertti, 2023).

El cambio de paradigma educativo que se estaría forjando no tendría tanto que ver con posicionamientos ideológicos irreconciliables, o incluso programáticos, sino con desarrollar propuestas más integrales, potentes y consistentes que, sin opacar o invisibilizar las diferencias doctrinarias, supongan nuevas formas de empatizar, colaborar y gestionar la educación hacia su interior, así como con la diversidad de actores e instituciones de fuera del sistema educativo, de cara a formar a las nuevas generaciones para futuros mejores.

Más aún, nos podríamos referir a una educación que argumenta en torno a la complementariedad entre los enfoques curriculares asentada en la claridad de propósitos de para qué forma el currículo. O también a una educación que pone prioritariamente el foco en la progresión del alumno a lo largo y ancho de su formación. En todo caso uno de los desafíos principales que enfrentan los sistemas educativos radica en alinear los niveles y los ciclos educativos, los ambientes de aprendizaje, las ofertas, los contenidos, las estrategias y los tiempos de instrucción con los ciclos de vida de los alumnos, en un viaje apacible por los aprendizajes y asegurar senderos personalizados y flexibles.

En cuarto lugar, la formación de los cuadros requeridos para sustentar los procesos de transformación educativa y curricular presenta varios desafíos interrelacionados. Por un lado, la apertura a considerar modos híbridos y personalizados de

formación que se extiendan por un plazo no mayor de un año y orientados a abordar las temáticas más candentes para los participantes desde perspectivas internacionales y locales comparadas, así como fundadas en la triangulación de ideas, conceptos, estrategias y prácticas. Estamos asistiendo a una ampliación de las estrategias de formación que no sigue los cortes más tradicionales según las dimensiones académicas o profesionales, teóricas o prácticas. Se trata más bien de nuevas maneras de entender la educación y el currículo, más enfocadas en apuntalar al alumno y sus procesos de aprendizaje desde la convergencia, triangulación e integración de los hallazgos de diferentes disciplinas, con miradas atentas a las evidencias y con foco en impactar en la robustez de las propuestas educativas y sus desarrollos.

Por otro lado, algunos de los temas que educadores y especialistas curriculares de diferentes regiones del mundo identifican como candentes en la formación serían: una orientación más humanística y holística de la educación; una noción comprensiva de la educación inclusiva atendiendo a la diversidad y la singularidad de cada alumno; la relevancia creciente de la educación multilingüe como fuente de identidad y de localización del currículo; los cambios en las prácticas docentes de enseñanza y evaluación asociados al desarrollo de los enfoques por competencias; cómo potenciar los usos creativos de las tecnologías digitales, y la formación en inteligencia artificial generativa para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Asimismo, la promoción de metodologías activas de aprendizaje como sustento pedagógico del abanico de formaciones no solo tiene que ver con que el participante asuma protagónicamente sus procesos de aprendizaje, sino con que se generen instancias de interacción, colaboración y producción entre pares de diversidad de contextos locales que aborden la complejidad de los temas.

En resumidas cuentas, las conversaciones entre educadores de diferentes regiones del mundo abonan la perentoriedad de encarar decididamente la transformación de la educación asumiendo las disrupciones globales y locales, estimulando el compromiso activo de los decisores de política con reimaginar la educación, aunando enfoques y perspectivas para formar a las nuevas generaciones y diversificando el abanico de formaciones más a medida de las necesidades identificadas por los cuadros de gobierno y del Estado.

5. Sobre cuatro disrupciones y la transformación de la educación

La noción de disrupción da cuenta de cambios que, en diversos órdenes de las vidas individuales y colectivas, y a escalas global, regional y local, son exponenciales, sistémicos, complejos, transversales, inciertos y difíciles de predecir y orientar. En líneas generales, o bien se puede asumir una perspectiva negativa, fatalista, derrotista e incluso negacionista frente a los cambios, dejando que las situaciones y los hechos nos afecten, o bien se puede visualizar la disrupción como una ventana de oportunidades para repensarnos como seres humanos, así como en las relaciones con la naturaleza. Partimos del supuesto de que el abordaje de la disrupción es una puerta potente de entrada para idear y concretar nuevos *modus* civilizatorios asumiendo que estamos ante un punto de inflexión en la historia de la humanidad.

Históricamente la educación se ha enfrentado al desafío de comprender, sustanciar, desarrollar y sostener procesos de cambio que se dan en procesos de ida y vuelta con la sociedad. La escuela tiende más bien a reflejar el hoy, o bien a adaptarse a decursos de cambio que son razonablemente predecibles y

manejables dentro de un universo de situaciones y factores que se asumen como controlables en cierta medida. Más aún, se parte del supuesto de que las categorías de pensamiento y análisis, como también el herramental aplicado, son las adecuadas para reflejar los procesos de cambio, así como para direccionarlos hacia visiones educativas que reflejen consensos básicos y fundamentales entre diversidad de actores e instituciones.

La disrupción en educación refleja crecientemente cambios societales que nos interpelan severamente en nuestras identidades, entendimientos y acciones ya sea como personas o en los diversos roles que desempeñamos en la sociedad. Ya no se trata solo de ajustar, de adaptarse o de evidenciar versatilidad y flexibilidad, sino de repensar nuestras formas de entender la educación, hurgar en su pertinencia y relevancia y repensar propósitos, contenidos y estrategias, así como de atrevernos a reorganizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Las brechas entre cambios disruptivos societales y cambios educativos asentados en secuencias incrementales de alcance reducido pueden no solo devenir en una educación irrelevante y sin sentido para las nuevas generaciones, sino también acrecentar las desigualdades sociales y culturales en capacidades y oportunidades, con los efectos potencialmente negativos de fisuras democráticas, en inclusividad y cohesión. Al fin y al cabo, los grupos socialmente más altos siempre pueden encontrar las maneras de suplir las deficiencias de los sistemas educativos.

El discurso transformacional sobre la educación emerge como una cuestión crecientemente universal que refleja en gran medida la toma de conciencia de que ya no basta con cambiar en los márgenes, en los intersticios o en parcelas de los sistemas educativos, sino que se tiene que avanzar hacia agendas transformacionales que integren con sentido las diversas piezas y los componentes de la educación. Entre

otros aspectos fundamentales, se requieren voluntad política sostenible en el tiempo, capacidad programática potente y con visión de conjunto, *modus* ingeniosos de gobernanza que congenien verticalidad y horizontalidad, alianzas interinstitucionales, intersectoriales e intergeneracionales y burocracias educativas de alto vuelo imaginativo y profesional, así como cantidad y calidad de inversiones y gastos alineados con lo que se aspira a concretar.

Asumimos que los gobiernos y el sistema de partidos políticos tienen la determinación de avanzar hacia visiones y prácticas educativas transformacionales sustentadas en visualizar la disrupción como una ventana de oportunidades para repensar la educación en su integralidad y especificidad. Uno de los puntos claves radica en preguntarse dónde posicionarse para entender, calibrar y sustanciar la transformación que se busca concretar. Sin ánimo de compartir una visión historicista y de etapas concatenadas sobre la disrupción, nos parece necesario profundizar en comprender cuáles son algunas de las disrupciones que impactan en la educación y de qué forma lo hacen. Estamos ante escenarios de disrupciones múltiples inextricablemente interrelacionadas. Identificamos cuatro de ellas que entendemos fundamentales.

Una primera disrupción se asocia a los desarrollos e impactos de la cuarta revolución industrial (Schwab, 2016; 2017), que son señeros en pautar los tipos de cambio a que nos enfrentamos a presente y futuro. Su impacto en educación expresa ante todo una necesidad de repensar los perfiles de egreso por ciclos etarios; las maneras de organizar los ciclos educativos, así como las combinaciones ingeniosas de competencias y conocimientos requeridos para abordar desafíos de complejidad creciente, y cómo promover metodologías que fortalezcan al alumno en las competencias de pensamiento

autónomo, creativo, solidario y crítico, así como de empatía y trabajo colaborativo con sus pares.

Si bien, por un lado, se registran coincidencias en torno a cuáles son las competencias y los conocimientos que habría que promover (World Economic Forum, 2017), por otro lado, los formatos de organización institucional, curricular y pedagógica de los centros educativos evidencian grandes dificultades y bloqueos para revisar de manera sistémica los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por ejemplo, se señala la necesidad de promover aprendizajes inter- y transdisciplinarios como forma de responder efectivamente a la complejidad de desafíos y temas, mientras que, asimismo, los currículos siguen formateados por las acumulaciones de temas, áreas de aprendizaje y asignaturas, sin lazos vinculantes y potentes entre ellos y aferrados a pedagogías que no incentivan la apropiación de los procesos de aprendizaje por los alumnos.

Una segunda disrupción se asocia en gran medida a los desarrollos e impactos derivados de responder a la covid-19 de manera de asegurar la continuidad del alumno y de sus procesos de aprendizaje. La pandemia planetaria nos hizo ver que, en general, los sistemas educativos estaban estructurados sobre una presencialidad hegemónica y una virtualidad auxiliar y marginal escasamente integrada al currículo y a la pedagogía. En efecto, se transitó hacia una virtualidad impuesta por los hechos que no dejó de ser, en las mentalidades y prácticas de los sistemas educativos, una respuesta esencialmente de emergencia mientras durara la pandemia.

No obstante la prédica de que la virtualidad representaba una salida de emergencia de corto plazo, la covid-19 allanó el camino para repensar los modos de enseñar, aprender y evaluar más allá de los confines de los centros educativos (Reimers y Opertti, 2021). En efecto, se cuestionan barreras

que impiden que los aprendizajes se desarrollen en diversidad de espacios integrando lo que tradicionalmente y de manera fragmentaria se ha denominado educación formal, no formal e informal. La ampliación de las oportunidades de aprendizaje, inscrita en una finalidad claramente democratizadora, puede tener un aliado fundamental en avanzar hacia modos educativos híbridos en los que se integren espacios de formación presenciales y virtuales, enfoques curriculares y pedagógicos, recursos educativos impresos y en línea, tecnologías viejas y nuevas, así como formatos complementarios de evaluación.

Los modos híbridos no solo interpelan a una educación de aguas separadas y de celos entre presencialidad y virtualidad, sino también a una educación direccionada por enfoques y prácticas hegemónicos que responden más a rigideces doctrinarias y dogmas que a entender cuáles son las maneras más efectivas de responder por igual a las expectativas y necesidades de aprendizaje de cada alumno o alumna. Se trata de la hibridación integral de la educación, que es cualitativamente distinta de la sola complementariedad entre los espacios presenciales y en línea de formación.

Una tercera disrupción se asocia a la toma de conciencia de que las maneras predominantes de producir, consumir, distribuir y relacionarse entre los humanos y con la naturaleza, basadas en un sociocentrismo asentado en el excepcionalismo humano y en un dominio sin límites de la naturaleza (Connolly, 2023), dejan como legado para las generaciones más jóvenes un mundo y un planeta insostenibles. La insostenibilidad no solo tiene que ver con los efectos devastadores del cambio climático y la pérdida de biodiversidad, sino también con las fisuras en los *modus* de convivencia democrática e inclusiva, en las sinergias entre valores universales y particulares, en las condiciones de bienestar y desarrollo, así como en los imaginarios de sociedades más justas.

La educación se enfrenta al desafío de repensar sus propósitos y contenidos con la aspiración ya no solo de conectar las piezas de conocimiento para que el alumno o la alumna puedan responder proactiva y competentemente frente a diversos desafíos, sino de apropiarse de los marcos de referencia, de pensamiento y de acción, para calibrar y tomar decisiones sobre su sostenibilidad individual y colectiva. Ciertamente esto implica, por ejemplo, transversalizar la educación verde y azul en el currículo del nivel inicial en adelante, que no se «agote» en catalogarla como tema emergente y candente, sino también impregnarla, como enfoque comunitario, en todos los tipos de formación y mediante conexiones profundas que se tejen entre diversidad de temas, áreas y experiencias de aprendizaje. Tampoco se trata solo de reducirla a prácticas ejemplarizantes que muchas veces revisten un carácter testimonial o efímero en sus desarrollos e impactos.

Una cuarta disrupción se refiere a los impactos crecientes, complejos e inciertos de la IA generativa, nos lleva a repensar la identidad humana, va más allá de relaciones de sustitución, complementariedad y fricción con las máquinas de aprendizaje. No solo tiene que ver con algunas de las discusiones más frecuentes asociadas a la cuarta revolución industrial, como la automatización de tareas de baja intensidad cognitiva y la redefinición de perfiles ocupacionales u otros emergentes que fortalecen roles complementarios entre los seres humanos y las máquinas de aprendizaje.

La IA generativa parece impactar en la propia identidad humana, lo que nos lleva a poner el foco en fortalecer la confianza, así como en proteger y desarrollar la diversidad de inteligencias humanas para direccionar la IA hacia objetivos de bienestar y desarrollo. Tal cual aseveró Stuart Russel (2023), profesor de Ciencias de la Computación en la Universidad de California, Berkeley, Estados Unidos, en

el marco de la conferencia internacional Digital Learning Week, organizada por la UNESCO (4 a 7 de septiembre de 2023, París), uno de los mayores riesgos de una adscripción y de un uso desprendido de la IA del soporte de qué educación necesitamos para la sociedad que anhelamos podría conducir a una pérdida de lo humano en nuestra civilización y a efectos psicológicos de largo plazo que lleven a un deterioro de las capacidades cognitivas de las personas. Paradójicamente se señala, a la vez, que la IA va a incrementar nuestras capacidades o suplir algunas de nuestras deficiencias como humanos.

Tal cual arguye la asistente de la directora general de Educación, Stefania Giannini (2023a), la lengua humana es el corno de nuestra identidad como seres humanos, simboliza diversidad cultural y pluralismo y, asimismo, constituye una capacidad cognitiva que permite el aprendizaje y el uso de cualquier lenguaje humano incluida la IA. El desdibujamiento de las capacidades humanas puede precisamente resultar en deterioro cognitivo.

En tal sentido, Daniel Andler (2023a; 2023b), profesor emérito de la Universidad Sorbonne, Francia, argumenta que lo que ChatGPT produce, ya sea haciendo un resumen o escribiendo un ensayo, puede afectar las capacidades de pensar y hacer de los alumnos. Se estaría descuidando, o incluso dejando de lado como no relevante, el propio proceso implicado en efectuar un trabajo de calidad que conlleva compromiso, esfuerzo y atención. Andler se refiere al riesgo de descualificación de educadores y de alumnos y, asimismo, a los efectos psicológicos de largo plazo como asevera Russel.

Asimismo, Brian Hill (2023), director de Investigación del Centro francés de Investigación Científica (CNRS, por sus siglas en francés), señala que se constató que los alumnos de la escuela de negocios HEC Paris que usaron o no ChatGPT para responder una pregunta registran peores resultados si se les solicita que corrijan un texto producido por ChatGPT

en comparación con aquellos que elaboran una respuesta por sí mismos. Lo que parece ocurrir es que los alumnos hacen pequeñas modificaciones al texto de ChatGPT sin desarrollar un análisis más acabado, lo que, de hecho, nos interpela sobre si la IA promueve efectivamente el pensamiento y el aprendizaje profundos y en qué condiciones lo hace.

Nos enfrentamos a dilemas complejos, sin tener las evidencias requeridas para tomar decisiones informadas sobre los usos de la IA generativa en educación. Estamos inmersos en un campo esencialmente experimental, con escasa y contradictoria evidencia sobre sus impactos, así como tentados a consumir productos no probados. Precisamente, el informe GEM 2023 *Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* (UNESCO, 2023b) asevera que «no existen pruebas sólidas sobre el valor añadido de la tecnología digital en educación», así como que «muchas de las pruebas proceden de quienes intentan vender la tecnología».

Resulta posible y plausible que la IA generativa fortalezca la personalización de la educación, los aprendizajes y la evaluación, ya sea ayudando, o bien separando a educadores y alumnos, o bien en las interacciones que traban entre ellos. Como señala Russel (2023), la IA tiene el enorme potencial de brindar una educación personalizada y de alta calidad en escala masiva que no es logable por el ser humano sin apoyo. Huelga señalar que saber hacer uso de este potencial requiere tener claridad en los propósitos que persigue la educación y alinear la IA a estos.

Nos preguntamos si la IA puede desempeñar un rol significativo en apoyar la libertad de los alumnos, así como su pensamiento autónomo, crítico, creativo y solidario. Contrariamente a solo cumplir un rol fundamental en contribuir a manipular a los humanos, la IA también podría servir para desempacar y visibilizar falsedades y ser parte sustancial de

la alfabetización en medios para alumnos y educadores que preconiza la UNESCO (2023c).

En definitiva, la educación se enfrenta a cuatro disrupciones provocadas por la cuarta revolución industrial, la covid-19, la sostenibilidad y la IA generativa, que requieren repensarla integralmente en clave transformacional. Estas cuatro disrupciones no vienen empaquetadas en silos donde se presume que pueden abordarse una a una en tiempos y procesos diferenciados y manejables, sino que se retroalimentan de manera permanente e interpelan a las sociedades sobre las condiciones de supervivencia y desarrollo de la especie humana.

6. Sobre educación y política

La relativa y creciente aceptación de la necesidad de transformar la educación contrasta con la alta incertidumbre sobre cuáles serían los senderos y las estrategias a seguir para su desarrollo y concreción. Se tiene la percepción de que la propia noción de transformación puede implicar cosas muy distintas, y que se corre el riesgo de que esta se transforme en una «marca» en busca de adeptos, pero también prisionera del inmediatismo fugaz y vacuo en su aceptación o rechazo.

Partimos de la consideración de que la transformación de la educación entendida como procesos evolutivos y disputados puede suponer seis visiones interconectadas y vinculantes:

- I. societal, que implica idas y vueltas, no necesariamente convergentes, entre imaginarios educativos y sociales sobre temas candentes en torno a sostenibilidad, democracia e inclusión;
- II. holística, que promueva la formación integral y el bienestar de la persona alumno y alumna contemplando su

- diversidad de contextos, circunstancias, motivaciones, capacidades y afiliaciones;
- III. sistémica, que entienda al currículo —el para qué y qué de la educación— y a la pedagogía —el cómo— como componentes insoslayables de la política educativa que coadyuva, en la interacción con otros componentes, a forjar una educación equitativa y de calidad para todos y todas;
 - IV. orientada a los alumnos, que implica que cada uno de ellos o ellas preocupa y ocupa por igual a la luz de facilitarles oportunidades personalizadas y efectivas de aprender inherentes al derecho a la educación;
 - V. comprehensiva, que implica conferir unicidad, robustez y fluidez a los rúters, estrategias y procesos que median entre las intencionalidades de las políticas educativas y las prácticas efectivas, asegurando robustez programática, gobernanza, gestión y financiamiento que coadyuvan a su concreción, y
 - VI. asentada en los educadores, lo que implica jerarquizarlos como los principales tomadores de decisiones de los sistemas educativos en las aulas en su condición de referentes que orientan a los alumnos y facilitan sus aprendizajes en su rol de codesarrolladores del currículo.

Quizás el común denominador de una miríada de agendas que se definen como transformacionales en diferentes regiones, países y contextos está en que dan cuenta con mayor o menor grado de explicitación y profundidad del educar entendido en su esencia e irreductibilidad política. Ya hace casi 20 años, las distinguidas educadoras argentinas Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2005), junto con otros connotados referentes en educación, convocaban a reflexionar sobre «cómo pensar y cómo hacer de la educación ese acto político que emancipa y que asegura, con justicia, la inscripción de todos en lo público y el derecho de todos de decir y decirse en el espacio público».

El hecho de asumir que la educación constituye un acto político implica jerarquizar su relevancia como sostén de su desarrollo como política pública de largo aliento, así como su insoslayable y alto contenido programático y técnico. Por otra parte, la naturaleza política de la educación no supone necesariamente su partidización o politización, que puede ser hegemónica, peligrosa y de excesos, sino entender que toda propuesta de formación trasluce una visión de la educación y de su imbricación en imaginarios sociales y aspiraciones individuales y colectivas, y que responde a cómo se entiende la formación de la persona y de ciudadanía.

Una de las maneras posibles de hurgar en las intersecciones entre política, sociedad, ciudadanía y educación yace en visibilizar posicionamientos y debates que reflejan múltiples visiones sobre la formación de las nuevas generaciones. No solo está en juego el tipo de sociedad que se aspira a desarrollar en cada contexto de referencia, sino que los contrastes de opinión adquieren una dimensión crucial en el momento actual de inflexión de la humanidad, crecientemente permeado por cuestionamientos civilizatorios a estilos de vida insostenibles en lo cultural, afiliatorio, político, social y económico.

En tal búsqueda, recurrimos a la prestigiosa revista *The New Yorker*, que nos aporta siempre miradas punzantes y provocadoras sobre diversidad de temas. Los artículos de la revista combinan, en general, I) la reflexión sobre ideas fuerza y conceptos desde enfoques plurales y con perspectivas de tiempo histórico y II) referencias a múltiples contextos y situaciones en torno a senderos recorridos, contrastes entre diferentes perspectivas y agendas de temas y dilemas que quedan planteadas para seguir hurgando.

La periodista Emma Green (2024), que cubre los temas relativos a educación y a la academia en la revista, se interroga sobre si la educación en artes liberales en Estados

Unidos ha tomado una impronta conservadora fuertemente influenciada por consideraciones político-partidarias que a la vez alimentan y son informadas por fuertes y acaloradas disputas en torno a los rumbos y contenidos de la educación. Se trata de una sugestiva y fina puesta en perspectiva de contiendas políticas en educación que, considerando el caso de Estados Unidos, tiene implicancias para otros contextos, regiones y países.

Sin ánimo de cubrir las múltiples vetas que plantea Green, identificamos una serie de puntas que nos parecen relevantes para ayudar a visualizar la complejidad de enfoques y temas políticos, de política y técnicos en torno a los procesos de transformación educativa. El nudo central de la discusión podría ubicarse en torno a reivindicar una educación del pasado que se idealiza, se extraña y se presenta como centrada en un concepto de país y nación que se ha desdibujado y tergiversado en la educación predominante hoy día, así como a advocar por el retorno a una educación centrada en los conocimientos básicos esenciales. Tal reivindicación conlleva un cuestionamiento severo a la educación del presente que se tilda de progresista. Veamos algunas de las puntas de lo que se plantea desde un enfoque educativo idealizado y nostálgico del pasado, y de lo que entiende como esencial de la educación.

Una primera punta tiene que ver con reconocerse e identificarse como parte integrante de un movimiento reivindicatorio de la educación clásica que se busca desmarcar claramente de la educación pública actual. La educación pública es puesta en el banquillo de los acusados como promotora de enfoques identitarios que se entienden como la base insoslayable sobre la cual las personas crean su propio sendero en la vida. Se cuestiona la idea de que sean las identidades por sobre otros aspectos que definen quiénes somos, cómo pensamos y obramos.

Más allá de las consideraciones del movimiento reivindicatorio sobre cuáles serían los rumbos actuales de la educación pública, una de las críticas más fuertes a los enfoques identitarios hegemónicos, que puede responder a posturas *woke*, yace en que las personas no debieran ser principalmentepreciadas por los atributos o cualidades de sus culturas o identidades. O inversamente, canceladas y rotuladas por su raza, género, clase social o cualquier característica que se podría asociar históricamente a posiciones dominantes, colonialistas, esclavistas u otras situaciones denigrantes de la condición humana (Braunstein, 2022).

Una segunda punta tiene que ver con plantarse fuertemente frente a lo que se visualiza como adoctrinamiento cultural, ideológico y político. Bajo esta impronta, Ron DeSantis, gobernador del estado de Florida en Estados Unidos y excandidato a la presidencia por el Partido Republicano, ha venido despotricando contra lo que denomina un esfuerzo concertado por «inyectar» la ideología de género en las escuelas. Los detractores de la ideología de género parecen basar su argumentación en que esta rechaza el sexo binario y sostiene que la identidad de género es totalmente construida.

Alternativamente a un debate suma cero entre las posturas pro y contra la ideología de género, cabe remarcar que los enfoques de género son una base fundamental e insoslayable para entender las identidades de las personas en las interrelaciones entre lo que cada uno hereda y construye influenciado por la sociedad, las culturas y las afiliaciones, entre otros aspectos fundamentales.

Asimismo, el movimiento reivindicatorio celebra el retorno a las escuelas clásicas como una suerte de prohibición de toda formación que lleve a identificar a las personas por características —ya sea, por ejemplo, de raza, género o

clase social— que se contraponen al ideal de una educación uniforme y homogénea. Se combate duramente el wokismo por cancelar a las personas en virtud de su color de piel, condición social, creencias u opiniones, pero, a la vez, se prohíben y se combaten las diferencias y la diversidad. Entendemos que la cancelación y el prohibicionismo son cara y cruz de una misma moneda de imposiciones hegemónicas en la sociedad, así como de desafección democrática e intolerancia frente al que piensa y obra distinto.

Una tercera punta tiene que ver con cuestionar enfoques educativos que ponen el foco en apuntalar la diversidad de motivaciones e intereses del alumno y conectarlo con situaciones de la vida real, que remontan a la educación de cuño progresista promovida por el filósofo y educador estadounidense John Dewey. Como argumenta el filósofo francés Emmanuelle Rozier (2023), fue precisamente Dewey quien puso el acento en que es a partir de las experiencias vividas por los alumnos en el desarrollo de actividades que se activan los saberes. Los saberes pueden ser de diversa naturaleza, más cercanos o lejanos del hoy, pero, en todo caso, su validez no reside en su «edad cronológica» sino en aportar a que los alumnos puedan entender y actuar sobre la complejidad de los temas que los preocupan y ocupan.

Alternativamente a las propuestas que se rotulan como progresistas, se propone un retorno a la educación clásica sustentado en la idea de que existe una verdad objetiva y que, en tal sentido, el propósito de la escuela es hacer que los alumnos lo entiendan y apropien, acompañado de un marcado énfasis en la moralidad y la ética. Uno de sus supuestos fundamentales estriba en que hurgando en el pasado se puede forjar un mejor futuro para la educación norteamericana. Como si bebiendo de los ancestros en un formato de objetivación extrema del conocimiento y de las verdades, se

encontrara la clave para formar a las nuevas generaciones para mejores futuros.

Entendemos que el estudio de los clásicos es necesario para que los alumnos puedan abrigar, disfrutar y hacer uso de una visión comprensiva y evolutiva de las ideas, los pensamientos y las culturas, entre otros aspectos fundamentales. Pero esto no implica hacer de estos productos históricos referencias inmaculadas a las que se debe reverenciar y seguir a tapas cerradas, sino visualizarlos como soportes necesarios que pueden de hecho conectar con los diversos intereses de los alumnos y comprometerlos con sus procesos de aprendizaje. No se trata de contraponer escuelas, por así decirlo, más modernas que leen por ejemplo las memorias de Michelle Obama a aquellas rotuladas como más clásicas que leen a Aristóteles y a Dante. En todo caso el desafío radicaría en leer las memorias de Michelle nutriéndose de diversidad de perspectivas, del ayer y del hoy, para profundizar en el análisis de sus contenidos e implicancias.

Una cuarta punta alude a la insatisfacción que expresan padres y madres sobre la calidad de la educación y sus magros resultados que particularmente penalizan a las personas y a los grupos más vulnerables. En este caso los cuestionamientos a las escuelas públicas no se centran en las ideologías de género o en la teoría crítica de la raza, esencialmente la visión de que la raza es una construcción social que está incorporada a los sistemas legales y la política (Stephen Sawchuk, 2021).

El foco se pone, por ejemplo, en las deficiencias de los aprendizajes en las alfabetizaciones fundamentales como aprender a leer. En tal sentido, se cuestiona que los alumnos aprendan a leer por medio de intuir palabras apelando a claves relacionadas con el contexto en que fueron expresadas más que en decodificar el sonido de las letras. O refiriéndose a los aprendizajes en general, se critica a las escuelas públicas

que hayan dejado de lado técnicas como la memorización, y alternativamente se aboga por las escuelas clásicas que valorizan el trabajo basado en la memoria, que implica, por ejemplo, incentivar a los alumnos a que internalicen fórmulas matemáticas y reciten poemas.

Nos parece que los debates educativos contemporáneos tienen que girar más en torno a buscar respuestas a los desafíos y necesidades de aprendizaje de cada alumno o alumna, sustentados en la triangulación de las evidencias en torno a los procesos más efectivos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que optar por un enfoque o metodología en particular como la «solución», o apelar a clivajes entre formas de administración de las escuelas.

Alternativamente a las escuelas públicas, se plantean un conjunto de opciones que parecen orientarse a redefinir las bases de una nueva educación que se diferencia de la consideración, o bien de la educación como derecho y bien común, o bien del corte entre estatización o privatización, o bien de los dilemas de una educación de élites o democrática. El foco se dirige a forjar una educación para el conjunto de los alumnos asentada en una serie de aspectos interconectados.

Por un lado, se busca fortalecer una visión hegemónicamente occidental de la civilización sustentada en la revaloración de los saberes clásicos, de asumir nociones vinculadas, por ejemplo, a la verdad, la belleza y el bien, como objetivas y no discutibles, y que podría asociarse a la socialización o «evangelización» en diversos credos filosóficos o religiosos. Por otro lado, se prioriza el conocimiento de lo que se entiende como básico y fundamental basándose en metodologías instruccionales y frontales de formación, así como recurriendo a los exámenes como forma principal de evaluación.

Asimismo, se avanza en idear nuevas maneras de conectar la educación media superior y universitaria. Se plantea,

por ejemplo, la posibilidad de que los alumnos tomen el Classical Learning Test (CLT, por sus siglas en inglés) como examen de ingreso a la universidad alternativamente al Scholastic Aptitude Test (SAT, por sus siglas en inglés). Por un lado, el CLT está alineado con los enfoques y contenidos de las escuelas clásicas y de educación en el hogar (*homeschool*), y pone el foco en evaluar las habilidades de los alumnos en lógica, razonamiento y lectura a través de textos clásicos de literatura e históricos. Por otro lado, el SAT, que es actualmente usado por la mayoría de las universidades como uno de los factores relevantes para sustentar las decisiones en torno a la admisión de los alumnos, se enfoca principalmente en evaluar habilidades en lectura crítica, matemáticas y escritura, que se entienden necesarias para un desempeño exitoso en la educación terciaria.

Las diferencias entre ambos tipos de exámenes no solo tienen que ver con las habilidades y los contenidos evaluados, sino que reflejan visiones dispares sobre cuál debería ser la formación de base necesaria para que el alumno pueda continuar sus estudios terciarios. No se trataría de estar a favor o no de considerar los textos clásicos, sino de que el abordaje acotado de estos puede asumir un carácter marcadamente excluyente y que reniegue de las diferencias y de la diversidad. Por ejemplo, los miembros del consejo de CLT han analizado si se debieran incluir «pensadores no blancos y no hombres» y si, en todo caso, estaríamos ante posturas *woke* de otros signos. Por otra parte, la validación del CLT como examen de ingreso a las universidades ha entrado en la arena política. Por ejemplo, el consejo de gobernadores de Florida acordó autorizar a alumnos a usar el CLT para aplicar a universidades del estado y a programas de becas.

Asimismo, el énfasis en la educación clásica, que podría entenderse como una suerte de refugio seguro y de protec-

ción de la familia a la luz de una educación pública que se entiende «peligrosa» y «sesgada», puede canalizarse a través de las escuelas chárter.

Según el Centro Nacional de Recursos de Escuelas Chárter (NCSRC, por sus siglas en inglés),⁶ estas son escuelas públicas seculares, de matrícula gratuita, que funcionan sobre la base de un compromiso de lograr objetivos educativos específicos que se plasma en un acuerdo con un ente de autorización aprobado por el gobierno (puede ser un distrito escolar o una universidad). Cabe señalar que dichas escuelas disponen de una amplia autonomía para desarrollar su propuesta a cambio de rendir cuentas de sus resultados, con consecuencias que podrían involucrar su eventual cierre si no se logran las metas planteadas. Asimismo, las familias pueden solicitar una plaza en la escuela de su elección. Según el Instituto Brookings (*think tank*), «resulta difícil determinar si las escuelas chárter funcionan, dado que para hacerlo es preciso conocer con claridad sus objetivos y contar con buenos mecanismos de medición del éxito de los mismos» (Valant, 2019).

Uno de los fuertes móviles que pueden explicar la opción por las escuelas chárter da cuenta de preocupaciones en orden a los bajos aprendizajes constatados entre las poblaciones más vulnerables y a cultivar la excelencia académica como una aspiración universal. Los datos disponibles permiten aseverar que en las escuelas chárter la proporción de alumnos hispanos o negros es mayor que en las escuelas públicas (Valant, 2019), lo cual sería indicativo de que estas escuelas tienen un radio de influencia social que las aleja de ser escuelas de élite o con una vocación en tal sentido.

El foco en encarar los desafíos asociados a los bajos aprendizajes parecería ser una de las características de las escuelas chárter, a la que se suma el énfasis en las pruebas

⁶ <https://charterschoolcenter.ed.gov>

y en la disciplina, y en general el apego a una educación asentada en los clásicos y en los valores asociados a estos. Se trataría de encuadrar el acento en los aprendizajes en visiones educativas que fortalezcan la integración de los alumnos en torno a credos que reafirman los valores tradicionales del país y de la civilización occidental que lo enmarca. Quedaría poco o ningún margen para entender lo que es diverso y diferente del cerno de la formación, ya sea con relación a personas, grupos o comunidades, o a perspectivas que plantean, por ejemplo, la conveniencia de cubrir diversidad de áreas y experiencias de aprendizaje en la formación de la persona y del ciudadano; descolonizar el conocimiento y la educación y revalorizar los conocimientos locales, y profundizar en la comprensión de otras civilizaciones y culturas distintas de la sociedad occidental. El reduccionismo cultural e ideológico puede minar las posibilidades de construir referencias y espacios comunes entre diferentes credos.

En resumidas cuentas, la esclarecedora y punzante nota reflexiva de Emma Green nos ayuda a entender, entre otras cosas, las inextricables vinculaciones entre la educación y la política que, si bien tienen como foco los disputados debates y desarrollos educativos en Estados Unidos, son, a la vez, indicativas de preocupaciones globales. Los procesos de transformación de la educación, que parecen emerger como una nota común a diversidad de regiones y contextos, podrían desencadenar renovadas maneras de conversar y de entenderse entre diversidad de actores e instituciones que, a la vez de superar los inmovilismos y los dogmatismos de lo políticamente correcto y regresivo, se animen a tomar posiciones claras sobre el tipo de sociedad que se aspira a forjar y sobre qué bases democráticas, de inclusividad y de justicia esperan hacerlo si esta es la opción que se escoge.

7. Sobre los propósitos de la educación

Una de las puntas fundamentales de una renovada esperanza y construcción en torno a la transformación de la educación yace en repensar sus propósitos, tal como señala el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres, en su declaración de visión con motivo de la cumbre Transformación de la Educación (Nueva York, 16-17 y 19 de septiembre de 2022) (Naciones Unidas, 2022a; 2022b).

En una línea argumental similar, el destacado académico Aaron Benavot asevera que repensar los propósitos de la educación supone tanto garantizar calidad a los resultados de aprendizaje desde perspectivas de formación a lo largo y ancho de la vida como fortalecer una visión más integral de la formación de impronta humanística y de preocupación por temáticas globales y locales como el cambio climático. Tales afirmaciones las realizó en el marco del webinar *Fortaleciendo el aprendizaje social y emocional en modos educativos híbridos: Construyendo apoyo para estudiantes, escuelas, docentes y familias*, organizado en 2023 por la Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE)⁷ y por la red de especialistas en temas de educación para el desarrollo sostenible y formación ciudadana nucleados en NISSEM.⁸

Dicho repienso supondría, por un lado, hurgar en los para qué y qué de la educación como un asunto que engloba al sistema educativo en su conjunto y que resulta transversal a niveles y ofertas educativos y a ambientes de aprendizaje desde la educación de primera infancia en adelante, y por otro lado, enlazarlo con el cómo legitimarlo, sustanciarlo y concretarlo sustentado en el involucramiento de diversidad de actores e instituciones de dentro y fuera del sistema educativo. Los procesos de transformación son tan educativos como sociales, así como tan políticos y de política educativa

⁷ <https://www.ibe.unesco.org/en>

⁸ <https://nissem.org/>

como técnicos, y se enmarcan en ideas fuerza en torno a qué imaginarios societales se aspira a forjar.

La búsqueda de equilibrios sabios y convincentes entre la política y la técnica nos tiene que advertir sobre evitar las tentaciones y los dogmatismos de un tecnicismo exacerbado, soberbio, autorreferenciado y descontextualizado, así como una politización omnipresente, discriminadora y devaluadora de la experticia y la profesionalización. En gran medida las transformaciones que se impulsan dan cuenta de la calidad democrática de la política y de las políticas públicas.

Partimos del supuesto de que la primera tarea prioritaria e insoslayable de repensar la educación radica en tener claridad y robustez en los propósitos que esta persigue. Un texto reciente, elaborado por las investigadoras Emily Markovich Morris y Rebecca Winthrop y por el investigador Ghulam Omar Qargha (2023), pertenecientes al *think tank* The Brookings Institution, comparte una serie de puntas para hurgar, en clave histórica, en los propósitos de la educación a la luz del espíritu que permea la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), a saber, «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos».

El ODS4 forma parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que se estructura en torno a 17 objetivos con sus respectivas metas e indicadores al 2030 que los Estados miembros de Naciones Unidas se comprometen a cumplir. En particular, la Agenda de Educación 2030 puede visualizarse como una ventana de oportunidades para promover una visión transformadora, humanista, progresista, holística y sostenible de la educación y de los sistemas educativos (Opertti, 2016). Esta visión multidimensional adquiere aún más relevancia en la medida en que las políticas públicas valorizan el rol de la educación en forjar futuros mejores, más sostenibles y justos para las nuevas generaciones.

Morris et al. (2023) hacen hincapié en que las iniciativas de transformación de la educación tienen que enmarcarse en fundamentos filosóficos, históricos y epistemológicos que resultan cruciales para el desarrollo de propósitos compartidos sobre la educación. La omisión, subvaloración o descuido de dichos fundamentos deja vacuas las transformaciones de las referencias necesarias para orientar su foco programático, así como los soportes necesarios en gobernanza, gestión y financiamiento, entre otros fundamentales.

No se trata solo de abrigar una visión instrumental y, por así decirlo, pragmática de las transformaciones, que pueda plasmarse en un conjunto de acciones, generalmente explicitada en un decálogo de iniciativas, sino de antecederla de la discusión sobre el trasfondo de concepciones políticas, educativas y societales que orientan las decisiones sobre para qué y en qué educar. Los conocimientos y las competencias que se priorizan en las propuestas educativas, curriculares y pedagógicas responden a ideas fuerza acerca del sentido último de la educación y su articulación con visiones de conjunto sobre los imaginarios de sociedad perseguidos.

Los autores del artículo, Morris, Qargha y Winthrop (2023), identifican cinco propósitos superpuestos en educación a la luz de la lectura histórica a escala global que realizan. Dicha identificación constituye una referencia por demás pertinente para reflexionar sobre la educación de cara a un presente que evidencia signos de insostenibilidad civilizatoria, así como de futuros sombríos para las nuevas generaciones de no mediar cambios significativos en los estilos de vida y comportamientos predominantes hoy día. Como claramente aseveran los autores, el propósito de la educación no tiene que ver primariamente con la formación en un conjunto de habilidades o, más globalmente, de competencias, sino con las creencias, los supuestos, los valores y las historias que guían nuestras decisiones en qué y cómo educamos,

y las maneras en que se conforman los sistemas educativos para alcanzar los propósitos definidos como más amplios.

Si otrora las discusiones, más orientadas a procesos de reforma que a transformaciones, se centraban fuertemente en los énfasis dados a las nociones de equidad, calidad, inclusión y competitividad, parecería existir hoy día la necesidad de centrar la discusión de dichas nociones, que se enmarcan en el ODS4 ya mencionado, en los sentidos y propósitos de la educación. Se trataría de hurgar en las ideas fuerza que proporcionan una visión de conjunto sobre qué educación necesitamos para formar en los propósitos relacionados con las personas, la ciudadanía, las comunidades y las sociedades, a través de conectar expectativas y realidades globales y locales.

El primero de los propósitos refiere a entender el rol de la educación como sostén del desarrollo económico basado en el supuesto de que conforme mayor es el nivel de escolarización de la persona, más altos son sus ingresos, salarios y productividad, y mayor es el crecimiento económico de su comunidad y país (referencia a Berman, 2022). Este planteamiento tiene como sustento la teoría del capital humano, que, a grandes rasgos, implica que las personas, entendidas como actores racionales, buscan realizar las inversiones que optimizan sus posibilidades económicas y sociales a futuro.

Nos parece que esta visión de la educación es por demás estrecha en varios sentidos. Por un lado, la presunción de que la persona procesa y toma decisiones racionales y que tiene «pleno» acceso a las referencias y las informaciones requeridas para hacerlo dista mucho de cómo las personas efectivamente toman decisiones, y no toma suficientemente en cuenta el acceso fragmentado e incompleto a la información. Por otro lado, la valorización del desarrollo económico *per se*, descontextualizado de sentido y propósito, le otorgaría un valor positivo *prima facie* sin preguntarse sobre sus impactos a la luz de

los principios de sostenibilidad, justicia, equidad e inclusión. Asimismo, la idea de asociar la educación a la movilidad social ascendente intergeneracional no parece cumplirse en virtud de los impactos que las crisis económicas y sociales de las dos últimas décadas han tenido en los cuadros de aspiraciones y condiciones de vida de las generaciones más jóvenes.

Nos parece que, alternativamente a entender a la educación como directamente funcional al desarrollo económico, se la podría ver como puntal de desarrollo y estilos de vida sostenibles, que incluyen el desarrollo económico así como otras dimensiones, a la luz de aspiraciones sociales plasmadas en acciones de gobierno y Estado, así como impulsadas por otros actores e instituciones. No basta con que la educación forme parte de los planes y programas de desarrollo social y económico, sino que se debe precisar cuáles son las formaciones y los aprendizajes requeridos para lograr los objetivos y las metas sobre bienestar, inclusividad y sostenibilidad que puedan plantearse en horizontes de mediano y largo plazo.

El segundo de los propósitos mencionados por los autores refiere al rol en el pasado y en la actualidad de la educación en la construcción de identidades nacionales y comunitarias, así como al compromiso ciudadano en torno a valores cívicos. Históricamente la educación ha sido entendida como canal de integración cultural y social que contribuye a la conformación y al desarrollo de los Estados nación, sustentada en visiones que buscan resaltar lo que une y uniformiza. En esta perspectiva, la educación forja nación y ciudadanía sobre la base más de homogeneizar que de reconocer diversidades y diferencias a su interior.

Asimismo, Morris et al. (2023) remarcan que el rol de la educación asociado a las identidades nacionales implica abordar temas atinentes a la formación ciudadana y cívica que resulta, asimismo, fundamental como sostén

de la educación en derechos humanos y educación para la paz (referencia a Bajaj y Hantzopoulos, 2016). Uno de los mayores desafíos de la educación radica en conectar estos temas con una visión unitaria y convincente, de mutuas implicancias y de asumir la imposibilidad de su fragmentación y consideración aislada.

En la línea precisamente de reforzar una visión unitaria de la educación, la Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible, aprobada por los Estados miembros en el marco de las deliberaciones de la 42.^a reunión de la Conferencia General de UNESCO (noviembre 2023) (UNESCO, 2023a; 2024a), reconoce la interconexión entre los temas vinculados a la paz, la libertad, el bienestar, el desarrollo, la educación, la convivencia y la seguridad de las personas y las comunidades, así como la promoción de una ciudadanía mundial activa.

Asimismo, el rol clave que cumple la educación en cimentar nación y ciudadanía podría asentarse en reconocer una justa interdependencia entre referencias universales, vinculantes para el colectivo social en su conjunto, y los particularismos. Se trataría de forjar un universalismo garantista de bases comunes e incluyente de diversidad de credos.

El tercero de los propósitos desarrollado por Morris et al. (2023) tiene que ver con posicionar la educación como esencial para el desarrollo de una conciencia crítica, la toma de conciencia de las raíces de la opresión y cuestionar dicha opresión a través de la acción (referencia a Freire, 1973; King Jr., 1947). Varias puntas se derivan de una visión de la educación más explícitamente ideológica e inscrita en imaginarios de sociedad progresistas.

Los autores aluden a las maneras en que la enseñanza y el aprendizaje reproducen las subordinaciones múltiples e interseccionales —vinculadas a prejuicios y discrimina-

ciones, así como a los discursos y las prácticas clasistas, racistas y de odio—, pero a la vez ponen el foco en que la educación tiene el poder de contrarrestar la opresión (referencia a Harris y Leonardo, 2018; Mellor, 2013). Esta visión se asienta en la confianza en el poder transformacional de la educación y en jerarquizar lo que los propios autores denominan una educación para la justicia social como sostén del propósito de la educación, que incluye temas tales como equidad de género y alfabetización racial —esto es, tener los conocimientos, las habilidades y la conciencia requeridos para hablar pensativamente sobre la raza y el racismo—. La revitalización de la noción de justicia social asociada a la educación daría mayor fuerza argumental a las ideas fuerza de la Agenda de Educación 2030 y a la consecución del ODS4, vinculado a la inclusión entendida como la simbiosis entre equidad y calidad.

El cuarto de los propósitos mencionado por los autores alude al rol de la educación en generar oportunidades y experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de las personas y de las comunidades. Se trata de fortalecer una visión comprehensiva del bienestar, que abarque componentes sociales, económicos, físicos, emocionales, mentales y espirituales, inextricablemente vinculados al soporte social y emocional de los aprendizajes, a la salud mental, a la confianza en sí mismo y a las relaciones interpersonales, entre otros aspectos fundamentales (referencia a CASEL, 2018; Jones, Kahn, Bailey y Barnes, 2019).

En la línea mencionada por Morris et al. (2023), el concepto de bienestar refuerza una visión holística de la educación, centrada en la consideración del alumno como persona y un todo indivisible, y reconoce la interacción evolutiva entre la naturaleza emocional de la cognición y la naturaleza cognitiva de las emociones (Pons et al., 2010). Los aprendizajes sociales

y emocionales (SEL, por sus siglas en inglés) son condición *sine qua non* de aprendizajes que aspiren a ser transformacionales, relevantes y sostenibles. Un abordaje integral de SEL como palanca de cambio podría enfocarse en fortalecer el desarrollo de competencias personales, interpersonales, sociales y ciudadanas en educadores y alumnos como procesos concatenados y orientados a generar oportunidades y espacios para fortalecer las empatías intergeneracionales.

El quinto de los propósitos esbozado por los autores resalta los sustratos culturales y espirituales de la educación orientados a desarrollar las relaciones con uno mismo junto con su tierra y ambiente, comunidad, cultura y fe (referencia a Tuhiwai Smith, 1999). Esta visión de la educación implica reforzar las conexiones entre el cerebro, la mente y el cuerpo mediadas por los sentimientos que fluyen, entre otros aspectos, de las motivaciones y las emociones (Damasio, 2023).

Una educación de impronta espiritual y cultural supone el desarrollo de un currículo localizado y contextualizado, abierto al mundo y sustentado en pedagogías que valoricen la jerarquización y apropiación de conocimientos nativos. Tal cual Morris et al. (2023) aseveran, el propósito de la enseñanza y el aprendizaje es conectar y mancomunar las prácticas que tienen lugar en la escuela, el hogar y la comunidad (referencia a Paris, 2012), lo que implica remover las barreras que se interponen entre múltiples espacios y formas de aprender.

Una educación abierta a las culturas supone entrelazar la diversidad de espacios de aprendizaje —formales, no formales e informales— a efectos de que los alumnos puedan gozar de múltiples expresiones culturales que conecten con sus aspiraciones y motivaciones, así como con sus contextos y circunstancias de vida. Asimismo, la apertura a la espiritualidad de las personas guarda relación con el bienestar social y emocional y con una educación libe-

radora de opresiones, que ya fueron mencionados como propósitos de la educación.

Las cinco perspectivas sobre los propósitos de la educación desarrolladas por Morris et al. (2023) son una fuente valiosa para repensar la educación en clave más de conectarlas que de optar por una de ellas. Precisamente, uno de los más delicados desafíos que enfrentan los procesos de transformación educativa yace en entender la educación conectando ideas y sensibilidades que otrora pudieron verse como altamente disputadas e irreconciliables. Nos parece que una visión transformacional de la educación puede integrar los propósitos de educar para la justicia social y estilos de vida sostenibles, formar en identidades ciudadanas democráticas conjugando valores universales con particularismos, poner el foco en el bienestar social y emocional como sustento insoslayable de los aprendizajes y fortalecer la conexión de las personas con su espiritualidad y sus aspiraciones, así como con lo propio de sus entornos en diálogos con el mundo. Una visión de propósitos educativos multidimensionales y conectados contribuirá a fortalecer la Agenda de Educación 2030.

Capítulo II

**Sobre Iberoamérica,
oportunidades y
desafíos pendientes**

1. Agenda educativa iberoamericana: punto de inflexión

El norte global como el sur global se enfrentan a la tamaña tarea compartida, vinculante y sin escapatoria de cimentar renovadas formas de sustentabilidad planetaria de búsqueda de respuestas frente a un quiebre civilizatorio de estilos de vida que pone particularmente en riesgo las posibilidades de supervivencia, bienestar y desarrollo de las nuevas generaciones. A la luz de esta tarea, que no admite dilatorias, identificamos por lo menos tres órdenes de desafíos globales que impactan en la región iberoamericana y que requieren ser abordados desde posturas proactivas y propositivas. Estos serían:

- I. avanzar hacia un nuevo orden civilizatorio que asuma las disrupciones planetarias;
- II. repensar los sentidos, rúters, contenidos y estrategias de la educación en su integralidad, y
- III. apuntalar la transformación de la educación priorizando el fortalecimiento de las bases democráticas, de inclusión y convivencia, así como la transversalidad de la educación verde y azul y de la transformación digital como palancas de más y mejores aprendizajes y de futuros más sostenibles para las nuevas generaciones.

1.1. El primer desafío: hacia un nuevo orden civilizatorio

El primer desafío tiene que ver con que ya no solo es cuestión de enfrentar las disrupciones asociadas a la cuarta revolución

industrial en cuanto a lo que implica de cuestionar, particularmente en educación, las fragmentaciones entre las denominadas competencias y experiencias de aprendizaje duras y blandas, entre las formaciones teóricas y aplicadas, entre las ciencias, las humanidades y la ética, o entre una educación globalista y una localista, así como formaciones de baja e incluso media intensidad cognitiva que preparan para tareas rutinarias que crecientemente son y serán desarrolladas por las máquinas de aprendizaje (Mateo y Rhys, 2022; Opertti, 2023).

Teniendo en cuenta este conjunto de aspectos, así como la necesidad de encararlos, que ya antes de la pandemia planetaria se señaló, pero siguen, en buena medida, pendientes (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020; 2021; Consejo Asesor de la OEI, 2020), se posiciona un desafío aún mayor que es la perentoriedad de concebir la educación como palanca fundamental e insoslayable de un nuevo orden civilizatorio.

La recreación de la sostenibilidad es un elemento esencial de ese nuevo orden que impacta fuertemente en los derroteros de la región iberoamericana; asumiendo su unidad en la diversidad como atributo y valor agregado, se requiere darle más de una vuelta a su lugar en el mundo y acordar desde qué imaginarios de educación y sociedad se lo quiere posicionar. El hecho de que la región esté muchas veces enfocada y frecuentemente trabada en discusiones y contrastes ideológicos y programáticos no es óbice para identificar y profundizar en coincidencias que coadyuven a avanzar en una agenda de sostenibilidad aspiracional e inspiracional. Por lo menos, implicaría cuatro aspectos:

- I. una revisión en profundidad de las maneras predominantes de producir, consumir y distribuir, que se anclan en paradigmas económicos productivistas de apego a la explotación «infinita» de recursos finitos, de creen-

cia en un crecimiento sin umbrales y sin regulaciones como dogma, de descuidar el bienestar integral y la salud mental de las personas y de las comunidades, y que hace caso omiso a la interdependencia con la naturaleza como parte de un mismo ecosistema;

- II. nuevas formas de entenderse y de tejer la simbiosis entre valores que son apropiados como universales y vinculantes, que en gran medida dan cuenta de la convergencia de la humanidad en torno a los valores de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, y la diversidad de valores particulares que son reducto propio y legítimo de múltiples credos, afiliaciones y tradiciones, que, en todo caso, expresan un universalismo contextualizado y local que resulta a la vez diverso e incluyente. En tal sentido, es bien estimulante la adopción de la Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible, en el marco de la 42.^a reunión de la Conferencia General de la UNESCO (noviembre de 2023, véase I.1. «Sobre la fuerza del multilateralismo educativo»; UNESCO, 2023a);
- III. la necesidad de abordar nuevas maneras de balancear y de encontrar puntos justos de equilibrio y de interdependencia entre los humanos y con la naturaleza superando el sociocentrismo, que, como argumenta el filósofo y teórico político William Connolly (2023), «suele estar unido a nociones de excepcionalismo humano y de la naturaleza como un depósito de recursos para usar y dominar»;
- IV. el cuestionamiento a visiones y prácticas consumistas, acrílicas y si se quiere fatalistas en orden a entender y usar las tecnologías independizadas artificialmente de las inteligencias humanas (Harari et al., 2023), que son precisamente las que le otorgan sentido y capacidad de contribuir al logro de bienes globales de la humanidad en su conjunto y de la región en particular.

La sostenibilidad entendida pues en un sentido amplio, de dimensiones entrelazadas, requiere nuevas formas de entablar las sinergias entre educación, ciudadanía, sociedad y política. En la línea de lo que señala la OEI (2023) en el informe *Explorando la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en Iberoamérica*, una educación ciudadana orientada a promover valores universales donde converjan identidades globales y locales, y que asimismo integre las preocupaciones en torno a formar en el entendimiento y el apego a la pluralidad, la diversidad y la convivencia, juntamente con la participación responsable y proactiva en democracia, se erige en una dimensión insoslayable de una educación para el desarrollo sostenible. No hay pues sostenibilidad sin formar en un enfoque comprensivo de ciudadanía.

Ya no basta con señalar que es necesario y saludable impulsar y acordar pactos sociales o de naturaleza similar sobre transformaciones educativas en perspectivas de políticas públicas de largo aliento. Esencialmente se requiere, como condición *sine qua non*, elevar la calidad de las discusiones y de las construcciones colectivas de la política y sustanciar una educación cimentada sobre: a) renovadas formas de posicionar a las personas en su integralidad como el corno de la educación; b) el ejercicio de una ciudadanía comprensiva que promueva el pensamiento autónomo y libre, y c) identidades y sentimientos de comunidad que acerquen a las personas e igualen en oportunidades de vida.

Los acuerdos de amplia base que se podrían impulsar en la región, pivoteados por la OEI y la UNESCO, podrían basarse en cinco enfoques interconectados, a saber:

- I. inter- e intrageneracional, que propenda a establecer referencias y bases comunes de convivencia, desarrollo y bienestar sustentado en compartir responsabilidades y compromisos vinculantes;

- II. intersectorial, ya que se entiende que progresar hacia efectivizar el derecho a la educación, a los aprendizajes, a la información, a los conocimientos y a la conectividad gratuita en educación requiere del fortalecimiento de la educación como política cultural, social, económica, ciudadana, comunitaria y de familias;
- III. interinstitucional, que coadyuve a tender puentes y remover barreras entre múltiples formas de entender y gestionar la educación;
- IV. interseccional, que combata frontalmente prejuicios y discriminaciones, así como los discursos y las prácticas clasistas, racistas y de odio, e
- V. intercomunitario, que valore los aportes de las comunidades locales a forjar saberes relevantes y sostenibles para formar a las nuevas generaciones en visiones y prácticas más inclusivas y tolerantes de diversidad de credos y afiliaciones, así como más comprensivas y respetuosas de las relaciones mutuamente vinculantes entre los seres humanos y la naturaleza.

1.2. El segundo desafío: repensar la educación en su integralidad

Un segundo desafío versa sobre repensar la educación en sus fundamentos, propósitos, contenidos y estrategias en su globalidad, y como sustento de una visión integral de la persona alumno y de la persona educador, así como de la diversidad de experiencias de aprendizaje que coadyuvan al logro de tal visión.

La centralidad de la persona, su condición de ser especial inmerso en una constelación de circunstancias y contextos es el punto de partida y de llegada de sistemas educativos que se comprometan a facilitarle a cada alumno oportunidades personalizadas, sostenibles y relevantes de educarse y de

aprender. Como asevera el pensador universal Edgar Morin (2020; 2023), el ser humano es una conjunción indisoluble e indivisible de aspectos individuales, biológicos y sociales, que es la base sobre la cual se puede entender su complejidad.

Cabe enfatizar que el repensar de la educación está inextricablemente vinculado al nuevo orden civilizatorio que mencionamos como el primer desafío y que implica abrigar una visión amplia, lo que supone a presente y a futuro, el conjunto de alfabetizaciones fundacionales y transformacionales que son la base imprescindible para comprender y actuar ante la complejidad y profundidad de los temas y desafíos que las personas enfrentan. Estas son parte insoslayable de poder disfrutar de la educación como un bien común global que incluye el derecho a la educación, a las sinergias entre los conocimientos globales y locales, a los aprendizajes en su diversidad y complementariedad, a la información sin restricciones ni manipulaciones, y a la conectividad gratuita en educación comprendiendo el acceso a dispositivos, plataformas, recursos y contenidos.

No creemos que el camino sea circunscribir la educación, el currículo y la pedagogía a la sola instrucción de lo que se entienda fundamental minimizando la relevancia de los imaginarios sociales y educativos como guías de los aprendizajes, que no solo hacen a la formación integral y balanceada de la persona, sino que son claves para coadyuvar al logro de los aprendizajes visualizados como fundamentales.

Entendemos que las competencias de alfabetización pueden articularse en torno a cuatro dimensiones interconectadas, a saber: a) lenguas, culturas y comunicaciones; b) ciencias, humanidades y ética; c) estilos de vida y de convivencia saludables, solidarios y sostenibles, y d) compromiso global y local de ejercicio de la ciudadanía. La conexión con sentido de los diversos tipos de competencias, mediante la integración disciplinar, inter- y transdisciplinar, es una vía

posible a través de la cual los alumnos pueden identificar las maneras más convincentes y efectivas de responder a desafíos y oportunidades.

El desarrollo articulado de un núcleo de competencias fundacionales y transformacionales podría sustentarse en dos miradas complementarias. Por un lado, el fortalecimiento de la educación en su condición de: a) política ciudadana que cimienta democracia, convivencia y pluralidad; b) política comunitaria que cimienta sentidos de pertenencia y de apropiación de conocimientos locales y globales; c) política cultural que cimienta valores y lleva a aprender a vivir con los diferentes y las diferencias; d) política social que cimienta justicia, equidad y oportunidades; e) políticas de familias que estimulan y apoyan su involucramiento e incidencia en la educación, y f) política económica que cimienta calidad, excelencia y competitividad de los recursos humanos.

Por otro lado, si la educación es la integración de seis órdenes de política, en cuya gestación y desarrollo involucra a diversidad de *stakeholders* educativos y societales, sus esferas de influencia y de acción implican sistemas educativos abiertos y flexibles, sin fronteras, sin barreras y sin umbrales, y con la mirada puesta en expandir y democratizar las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos y todas las alumnas por igual.

No se trata solo de que los espacios de aprendizaje formal y no formal o los sectores públicos, de la sociedad civil y privados coordinen, se complementen o no se «pisen». Esencialmente es cuestión de compartir visiones potentes y vinculantes sobre la educación, así como de que las alumnas y los alumnos naveguen de un espacio a otro, bajo concepciones de formación a lo largo y ancho de la vida, atendiendo a su diversidad de expectativas y necesidades, así como a la formación integral de la persona.

1.3. El tercer desafío: fortalecer la democracia, la inclusión y la convivencia, así como la educación verde y azul y la transformación digital

Un tercer desafío tendría que ver con cómo las visiones transformacionales y entrelazadas sobre la educación y la sociedad se podrían plasmar en un conjunto acotado y focalizado de prioridades que englobamos en tres temas, a saber: a) el fortalecimiento de las bases democráticas, de inclusión y convivencia como eje fundamental de repienso de la educación; b) la educación verde y azul como palancas de renovadas formas de educar y aprender para futuros mejores y sostenibles, y c) la transversalidad de la transformación digital como ventana de oportunidades para apuntalar y democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes.

El primero de los temas versa sobre cómo forjar desde los sistemas educativos una formación integral democrática que sea entendida y apropiada por las generaciones más jóvenes, y que tenga la impronta de un diálogo franco y propositivo entre generaciones, más que de prescripción de rúters y de «bajadas de línea». Dicha formación tendría que coadyuvar a ahondar en el convencimiento y fortalecer la confianza en el valor de la democracia como *modus* de vida que implica el entrecruzamiento de la educación cívica, por un lado, enfocada en los asuntos de la política y la democracia, así como en el ejercicio de los derechos y responsabilidades como ciudadanas y ciudadanos; y por otro, la educación civil centrada en aspectos atinentes a la convivencia y a aprender a vivir con otros (Cox, 2017; Operti, 2019).

El fortalecimiento de la democracia implica necesariamente jerarquizar la libertad en la educación en el sentido fundamental que señalaba el sociólogo y filósofo de la historia Raymond Aron (1978), «como acción intencional, que conle-

va una elección y que supone para el individuo la posibilidad de hacer o no hacer», o, como argumentaba la filósofa Simon Weil, citada por el doctor en Filosofía Alejandro Hermann (2023), que «Solo quien (de verdad) piensa puede disponer de sus propias acciones y, en esa medida, ser libre».

Una educación en libertad implica ante todo la convicción y la confianza de que es posible poner el foco en que los alumnos piensen por sí mismos y exploren el significado de la vida en diversos ámbitos, teniendo en cuenta los dilemas éticos a los que se enfrentan diariamente. Como aseveraba el filósofo Walter Benjamin (*Apprendre à philosopher*, 2016), la misión de la educación radica en promover la cultura e ilustrarnos con el objetivo de formar personas libres, portadoras de ideales nuevos, así como forjar una humanidad más espiritual y racional. La reivindicación de la libertad nos hace ver cómo la educación problematiza las existencias individuales y colectivas y permite apreciar la necesidad de ir más allá de visiones instrumentalistas sin un soporte sólido en valores y/o en cierta espiritualidad.

Un currículo de cuño progresista y con visión de futuro invita a los alumnos a pensar, procesar y tomar decisiones de forma independiente que les permitan ejercer plenamente su libertad, así como ayuda a cuestionar narrativas hegemónicas y sesgadas. No hay efectivamente progresismo en educación en contextos y marcos que restringen la libertad del alumno o de la alumna.

Asimismo, una educación en libertad es el cimiento de la conceptualización y el desarrollo de competencias tales como pensamiento crítico, creatividad, resiliencia y empatía. Dificilmente se pueda adquirir, por ejemplo, la competencia de pensamiento crítico, si la alumna o el alumno no dispone de oportunidades y espacios para acceder a diversidad de perspectivas sobre cualquier tema para formarse su propia opinión (Opertti, 2022).

Lamentablemente, la libertad en educación se enfrenta en la región y fuera de esta a la proliferación de culturas, políticas y prácticas que, asentadas en la cancelación, el negacionismo y el prohibicionismo, afrentan las libertades y esencialmente son fuente y caldo de cultivo de la expansión de autoritarismos de las más variadas índoles. Tenemos que fortalecer las capacidades de los sistemas educativos de facilitar, profundizar y resguardar las libertades de educadores y alumnos dentro del más radical apego a la pluralidad y a la apreciación de las diferencias, así como a respetar la humanidad de los otros, como aseveraba el filósofo Michael de Montaigne (Benmakhlof, 2023).

Por otra parte, es necesario encarar las situaciones de violencia intra- y extramuros de los centros educativos esencialmente como el resultado de las fisuras en las bases de entendimiento y de confianza mutuos entre personas, ciudadanos, instituciones y comunidades. No se trata solo de reconocer que las «aspirinas» compensatorias o remediales no revierten los componentes estructurales de la violencia, que su multidimensionalidad no quita a nadie responsabilidades, o que el fortalecimiento de la transversalidad de los aprendizajes sociales y emocionales en el currículo y la pedagogía es una manera efectiva de prevenir y actuar sobre la violencia entre pares y con educadores.

Muchas cosas que no se visibilizan como violentas son producto, entre otros factores, de las violencias identitarias, culturales y sociales. El abordaje integral de la violencia requiere resignificar el valor de la vida humana y de cada persona como tal, así como generar confianza para dialogar y construir colectivamente con el compromiso insoslayable de buscar eliminar las brechas que desdibujan todo imaginario de sociedades de cercanías.

El segundo de los temas tiene que ver con visualizar a la educación verde y azul como uno de los ejes fundamentales para profundizar en enfoques sobre sostenibilidad que permeen al sistema educativo desde el nivel de educación inicial en adelante, e inscrito en la Asociación para la Educación Ecológica liderada por la UNESCO (2023b). Se sugieren cuatro dimensiones interconectadas: a) modos inclusivos y participativos de gobernanza; b) prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación transformadoras; c) ambientes de aprendizaje comunitarios a lo largo y ancho de la vida, y d) infraestructura sostenible localmente pertinente.

La primera de las dimensiones —modos inclusivos y participativos de gobernanza— supone efectivizar la voluntad política de generar confianza entre los gobiernos, los jóvenes, los educadores, los ciudadanos, la sociedad civil y el sector privado a efectos de forjar una agenda compartida de persecución del bienestar colectivo.

La segunda de las dimensiones —prácticas transformadoras de enseñanza, aprendizaje y evaluación— tiene que ver con facilitarle a cada alumno por igual un amplio rango de oportunidades y procesos de aprendizaje interdisciplinarios y/o transdisciplinarios, comunes a los diferentes niveles educativos, con el objetivo de fortalecer el entendimiento de los seres humanos y la naturaleza como parte de un único ecosistema que requiere atención y cuidado permanentes.

La tercera de las dimensiones —ambientes de aprendizaje comunitarios a lo largo y ancho de la vida— implica mapear, apoyar y reconocer que el aprendizaje sobre educación verde puede provenir de orígenes diferentes. Este puede generarse en cualquier lugar mediante la combinación e integración de ambientes de aprendizaje formales, no formales e informales en modos presenciales, digitales e híbridos de enseñanza y de aprendizaje, así como mediante el involucramiento de diversidad de instituciones y actores.

Los sistemas educativos deben asegurar que la miríada de oportunidades de aprendizaje ideadas y gestionadas en una multiplicidad de ámbitos son parte de un ecosistema de educación verde y azul en el que instituciones con perfiles muy diferentes se comunican entre sí, comparten ideas, conocimientos y recursos, y aúnan esfuerzos para llegar a las personas y a los grupos más vulnerables ante los impactos del cambio climático y factores asociados.

La cuarta de las dimensiones —infraestructura sostenible localmente pertinente— refiere a cómo los espacios interiores y al aire libre de aprendizaje pueden coadyuvar a transversalizar la educación verde y azul desde la educación inicial en adelante. Por un lado, se trata de promover la inversión en espacios amigables y abiertos de aprendizaje donde educadores y alumnos, entendiéndose como socios y con el apoyo de las comunidades, se comprometan a encarar desafíos relacionados con la educación verde y azul mediante iniciativas interdisciplinarias o transdisciplinarias. Por otro lado, también implica cambios actitudinales profundos en educadores y alumnos que permitan progresar hacia la apropiación progresiva de estilos de vida sostenibles.

El tercero de los temas refiere a la perentoriedad de asumir la transformación digital, tanto en su globalidad como en su especificidad, como una oportunidad efectiva de mejorar y democratizar significativamente la calidad, pertinencia y relevancia de la educación. Nos parece que esto implicaría tres elementos interconectados:

Primeramente, se trata de preguntarse cómo un sistema educativo en su conjunto, entendido como un generador y facilitador de oportunidades de aprendizajes personalizados sin barreras ni umbrales, hace un uso proactivo y responsable de las tecnologías de información y comunicación, y crucialmente de la inteligencia artificial generativa, para entender

mejor e intervenir a tiempo en aras de lograr aprendizajes relevantes, efectivos y sostenibles. Las piezas y los componentes del sistema educativo interactúan para lograr que los aprendizajes se concreten y evidencien.

En segundo término, la transformación digital abre a la posibilidad de progresar desde modos presenciales y remotos como componentes separados, a modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se encuadran en lo que entendemos por hibridación. Esta supone la combinación de enfoques, estrategias, ambientes de aprendizaje y ofertas educativas, entre otros aspectos, para potenciar al alumno o a la alumna y sus procesos de aprendizaje. Bajo este paraguas, los modos híbridos pueden visualizarse como maneras de combinar e integrar presencialidad y virtualidad con el objetivo de ensanchar, democratizar y sostener las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos atendiendo de manera personalizada su potencial de aprendizaje (Opertti, 2021).

En una línea de conceptualización similar, el catedrático de sociología en la Universidad Complutense Mariano Enguita (2023) argumenta que «la educación en general, y más tiempo de transformación digital, la condición de híbrida promete más, en particular un modelo hipermedia, sin fricciones y fluido en el que el grueso de las actividades se puede realizar presencial o virtualmente, por separado o a la vez, con participantes en sus dos formas, sin obstáculos a la transición y sin degradación en los recursos ni las posibilidades».

En tercer término, y como correlato de los modos híbridos, se tendría que avanzar en efectivizar el derecho a la conectividad gratuita en educación como un bien común global que comprenda los usos de dispositivos, plataformas, recursos y contenidos educativos, cuya efectiva consecución devenga en un potente igualador de oportunidades.

A la luz de la declaración sobre conectividad en educación —conocida como Rewired Global Declaration on Connectivity for Education— que fuera elaborada por la UNESCO y Dubai Cares (2021), entendemos que la efectivización del derecho a la conectividad supone un fuerte y sostenido esfuerzo de los gobiernos en partenariatio con actores e instituciones de la sociedad civil y del sector privado. Esto implicaría: a) garantizar la universalización de la conectividad en todo lugar y momento para cada alumno por igual; b) poner a disposición pública y en clave regional, el desarrollo y mantenimiento de plataformas públicas y regionales que, alineadas con los currículos nacionales, faciliten a educadores y alumnos producir, colaborar e intercambiar sobre contenidos digitales, y c) curar y monitorear la adaptación y aplicación de los recursos digitales y su contribución efectiva al mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes con foco en las innovaciones pedagógicas.

Asimismo, el informe seminal *El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina* (OEI y Profuturo, 2023) constituye un insumo central para informar una agenda iberoamericana en torno a la inteligencia artificial. Entre otras conclusiones del informe, cabe destacar: a) la recomendación de avanzar en idear «agencias públicas educativas especializadas en el desarrollo tecnológico más avanzado» que podrían sustentarse en «alianzas supranacionales para el desarrollo, compra y distribución pública de bienes educativos digitales»; b) la toma de conciencia y accionar en torno a que la «IA transforma los ambientes y las posibilidades de la educación»; c) fortalecer «las competencias digitales en los docentes y alumnos para que comprendan los contextos del desarrollo tecnológico y sus múltiples posibilidades y riesgos», y d) reafirmar el «rol activo del Estado para aprovechar al máximo el potencial de las nuevas tecnologías en favor de los sectores más desaventajados», que es fundamental para sustanciar el derecho a la educación.

Por otra parte, la IA nos plantea el desafío de redefinir el sentido y la dirección de la inteligencia humana y de invertir decididamente en su desarrollo. Se trata de fortalecer las capacidades humanas que, como se sabe, son el resultado de interacciones evolutivas entre los genes, el cerebro y los estímulos. Las investigadoras Sophie Brasseur y Catherine Cuche (2022) señalan que el reconocimiento de que los genes tienen una fuerte incidencia en el desarrollo de habilidades y competencias que son fundamentales para que las personas puedan actuar competentemente frente a diversos desafíos no implica relativizar la incidencia de la educación, sino más bien dimensionar su rol clave para apuntalar las oportunidades y necesidades de aprendizaje de cada alumno o alumna.

Nos parece esencial que la región avance en iniciativas, como las esbozadas en el informe de la OEI y Profuturo (2023), que apunten al desarrollo de métodos educativos que, como afirma el neurobiólogo Laurent Alexandre (2023) refiriéndose al contexto de Francia, permitan contrarrestar las desigualdades neurogenéticas que, combinadas con desigualdades socioeconómicas, pueden transformarse en un factor poderoso de exclusión de los más vulnerables. La razonable igualdad de las inteligencias humanas atendiendo la diversidad de contextos y situaciones puede constituir un factor crítico para que las personas puedan direccionar la IA hacia objetivos de bienestar, inclusión y convivencia, y a la vez, devenir en una palanca fundamental de mejoras sustantivas en los aprendizajes.

Asimismo, siguiendo lo señalado por el presidente de la Universidad Southern New Hampshire, Paul Leblanc, y el fundador y presidente de la universidad privada europea Forward College, Boris Walbaum (Leblanc y Walbaum, 2023), la IA nos plantea el desafío de poner la mirada en el ser humano más allá de las máquinas, esto es, en las dimensiones sociales y emocionales que están en el cerno de la identidad

humana —entre otras, fortalecer la confianza, la capacidad de comprender a otros y la empatía intergeneracional—, ya que crecientemente la IA va a realizar gran parte del trabajo que hacemos actualmente.

En resumidas cuentas, así como en otras regiones, la agenda educativa iberoamericana se encuentra en un punto de inflexión en que el calibre y el alcance de las decisiones que se tomen sobre los decursos de la educación a presente y futuro van a impactar en gran medida en el bienestar y desarrollo de las nuevas generaciones. Identificamos tres órdenes de desafíos para informar una agenda de transformaciones: a) avanzar hacia un nuevo orden civilizatorio que asuma las disrupciones planetarias como ventanas de oportunidades educativas; b) repensar los sentidos, rúters y contenidos de la educación en su integralidad, y c) apuntalar la transformación de la educación priorizando el fortalecimiento de las bases democráticas, de inclusión y convivencia, así como la transversalidad de la educación verde y azul y de la transformación digital como cimientos de futuros mejores y más sostenibles para las nuevas generaciones.

2. Sobre rumbos de la educación

La Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPE-UNESCO), con sede en Buenos Aires, tiene una trayectoria reconocida y un prestigio ganado en cuanto a entender la «planificación educativa no como una actividad aislada, sino como una práctica continua y dinámica, integrada a todos los estadios del ciclo de elaboración y ejecución de políticas educativas», tal como indica en su página web.⁹ Asimismo, en dicha

⁹<https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/portal/oficina-para-america-latina-y-el-caribe>

página se señala que «el trabajo del IPE-UNESCO se centra en los temas y las necesidades actuales del sector educativo y su vocación es apoyar a los gobiernos de la región para que alcancen sus objetivos educativos en el contexto de la Agenda Educación 2030».

El IPE-UNESCO festejó, en el 2023, sus 25 años de existencia y de presencia directa en la región convocando a ministros de educación así como a altos jefes de la UNESCO y especialistas para intercambiar sobre los rumbos de la educación. El evento fue presidido por el entonces ministro de Educación de Argentina, Jaime Perzyk, y la asistente de la directora general de Educación, Stefania Giannini. Compartimos algunas de las apreciaciones realizadas por cuadros políticos y técnicos —nacionales e internacionales— que entendemos suman al debate tan perentorio y saludable sobre la transformación de la educación y de los sistemas educativos a escala mundial y vinculados particularmente a la región latinoamericana y caribeña.

En primer lugar, la reafirmación de que la transformación de la educación se sustenta en repensar las relaciones como seres humanos con relación al planeta, las tecnologías, la naturaleza y entre los propios humanos a efectos de poder avanzar en forjar contratos sociales de amplia legitimidad y sustentabilidad en torno a la educación. Uno de los mayores desafíos radica en transitar desde posturas reformistas, que implican esencialmente ajustar y mejorar lo existente, hacia una cultura de la transformación que supone una metamorfosis educativa, de progresar de un estadio a otro, y que se sustancie en un conjunto articulado de ideas, enfoques y estrategias que posicionen el aprendizaje como el corno de la educación y que, asimismo, afiancen una cultura del aprendizaje en el seno de la sociedad.

En segundo lugar, resulta necesario profundizar en entender la transformación de la educación en clave de respuestas a la extendida crisis de los aprendizajes y en particular a las brechas inaceptables de desigualdad en el logro de las alfabetizaciones fundacionales bajo la premisa de que toda propuesta de ampliación y mejora de los aprendizajes se sustenta en imaginarios sociales que la educación contribuye a vehicular enfatizando los para qué y qué de educar y aprender. Los aprendizajes no pueden desligarse de visiones educativas que los sostengan, sustancien y amparen.

En tercer lugar, los dilemas en torno al rol que desempeñan los sistemas educativos en delinear el curso de la educación, si tienen la voluntad y la capacidad de direccionar o de seguir tendencias y procesos. En particular, cómo encarar los temas vinculados a los aprendizajes en torno a las políticas, cerrar las brechas entre investigación y práctica y asegurar la disponibilidad de información de calidad y a tiempo para informar los procesos de toma de decisiones. Se advoca por entender que la disponibilidad de datos, así como compartirlos, forma parte del derecho a la educación como un bien común global, y en tal sentido, tomar conciencia de que la mitad de los países del mundo no disponen de información sobre resultados de aprendizaje de los alumnos en competencias de lectura en educación primaria.

En cuarto lugar, el aseguramiento del derecho a una educación a lo largo y ancho de toda la vida supone necesariamente la facilitación de senderos de aprendizaje interconectados en base a visiones y objetivos compartidos entre niveles, ambientes de aprendizaje y ofertas educativas; la implementación de arreglos institucionales flexibles que promuevan los diálogos y las construcciones colectivas entre diversidad de actores e instituciones transversales a la educación y la sociedad, y el

fortalecimiento de una comunidad internacional de soporte a la educación sustentada en la confianza, la cooperación y la solidaridad. En tal sentido, la internacionalización de la conversación global sobre educación y desarrollo que implique, a la vez, mayores niveles de involucramiento del sur global y forjar renovados partenariados norte global-sur global definidos en términos que supongan un entrecruzamiento e integración de sensibilidades, demandas y ruterros en pie de escucha y equidad inter- e intrarregional.

En quinto lugar, ahondar en el entendimiento de que la planificación y el gerenciamiento de las políticas en y través de la educación es la columna vertebral de las transiciones verdes y digitales enmarcadas en perspectivas de políticas públicas de largo aliento basadas en investigación y en la triangulación de evidencias. Dichas transiciones implican fortalecer la transversalidad de la educación verde y azul desde el nivel inicial en adelante y, asimismo, avanzar en marcos conceptuales y usos posibles de las tecnologías digitales y de la IA generativa en democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes.

En sexto lugar, se entiende que el desarrollo de la educación es un proceso dinámico en el tiempo, que no puede ser visto como un asunto que solo incumbe a las generaciones adultas, sino que más bien supone abrirse a construcciones compartidas de conocimientos que involucran a varias generaciones. Los educadores y los alumnos pueden ser socios activos en desarrollar conocimientos que coadyuven a preparar a las generaciones más jóvenes a enfrentar competentemente diversidad de desafíos individuales y colectivos. El conocimiento es un patrimonio intergeneracional que vincula pasado, presente y futuros a efectos de cimentar la formación de las nuevas generaciones.

Particularmente con relación a América Latina y el Caribe, los especialistas realizaron dos grandes órdenes de puntualizaciones. Por un lado, se remarcó que la región se caracteriza por las discontinuidades y rupturas de políticas entre administraciones de gobierno. A la luz de tal situación, surge la necesidad de consolidar visiones de largo plazo, que se muevan más allá de los ámbitos formales de instrucción y de las fronteras intramuros de los centros educativos y que impliquen una revisión profunda de los modos de organización y funcionamiento de los sistemas educativos entrelazando los movimientos y las acciones de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba.

Por otro lado, la región se enfrenta al desafío de forjar mecanismos sostenibles de implementación para apuntalar el desarrollo de políticas educativas comprendiendo aspectos legales, políticos y sociales. En tal sentido, se pusieron a consideración cuatro ideas interconectadas: I) la elaboración y validación de planes educativos nacionales vinculantes sustentados en la participación plural del conjunto de los partidos políticos; II) la selección y designación de autoridades para períodos largos, que excedan una o más administraciones de gobierno y que se basen en un fuerte apoyo político; III) la creación de consejos educativos autónomos que incluyan funciones de asesoramiento y de toma de decisiones sobre asuntos medulares de la educación, y IV) el fortalecimiento de partenariados públicos-privados con el objetivo de democratizar y mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes. Estas cuatro ideas tienen un común denominador que es el de atreverse a transitar desde el voluntarismo u «ocurrencia ministerial» a las evidencias en políticas apoyadas por niveles de confianza sociales e institucionales fortalecidos, así como promovidos mediante diálogos más empáticos, punzantes y constructivos entre la política y la academia.

El conjunto de anotaciones mencionadas que surgen de miradas cruzadas entre tomadores políticos de decisiones de ayer y de hoy, funcionarios internacionales con altos niveles de responsabilidad y referentes de educación coadyuvan a entender y posicionar el calibre de cambios que sería necesario asumir para efectivamente poder avanzar en agendas educativas convincentes, profundas, realizables y sostenibles. Subyace a estos planteamientos la necesidad de jerarquizar las políticas públicas y, crucialmente, la calidad de la política y de la democracia.

3. América Latina y su debe educativo

Solemos escuchar que sobreabundan los diagnósticos en educación y que alternativamente a seguir sumándolos se trata de avanzar rápidamente en transformar la educación y los sistemas educativos en base a lo que ya se conoce y se sabe que es efectivo para revertir estados de situación entendidos como críticos y regresivos. Creemos que la discusión en torno a más o menos diagnósticos se agota en sí misma y en todo caso no es conducente a mejorar la educación. El desafío parecería estar en contar con enfoques potentes, estrategias convincentes y evidencia robusta que nos permitan aspirar y sostener transformaciones educativas del calado que requerimos en América Latina. De hecho, siempre vamos a necesitar de diagnósticos que nos ayuden a diseñar procesos de transformación que resultan evolutivos, polémicos y no lineales en sus desarrollos y resultados, y que requieren de sabiduría, tiempo y paciencia para entender, evidenciar y expandir sus impactos.

Bajo la premisa de que los diagnósticos pueden tener significación y utilidad, hacemos referencia al documento

*El estado de la educación en América Latina 2023*¹⁰ (Arias et al., 2023), realizado por un equipo de connotados especialistas y publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El informe tiene la virtud de aportar una mirada punzante, realista, cruda y constructiva, fundada en sólida evidencia, sobre aspectos fundamentales que hacen a la fragilidad y vulnerabilidad de la educación en América Latina. Como se señala en la introducción, se centra en un «análisis comparado a escala global sobre las tres dimensiones que dan cuenta del nivel de desarrollo de los sistemas educativos: (i) recursos financieros; (ii) cobertura y eficiencia; y (iii) aprendizajes».

Los hallazgos del informe son concluyentes en cuanto a que los sistemas educativos de la región están muy lejos de conferirle a cada alumna o alumno oportunidades efectivas para completar una educación básica y media de calidad que forme en las alfabetizaciones fundacionales —lengua, matemáticas y ciencia—. No se les están facilitando a los alumnos las oportunidades, referencias, herramientas y soportes requeridos para que puedan liderar sus propias vidas y desempeñarse proactiva y competentemente como personas, ciudadanos, trabajadores y partícipes de la sociedad en diversidad de ámbitos.

Las implicancias del informe nos reafirman en la perentoriedad de salir de visiones y prácticas autorreferenciadas, endógenas a los sistemas educativos, para animarse a facilitar los espacios necesarios para generar nuevos modos de conversar y de entenderse entre los múltiples involucrados, directa o indirectamente, en los asuntos educativos. Se trataría de un ida y vuelta dinámico, de escucha respetuosa y de construcción positiva, entre política, sociedad, ciudadanía, jóvenes y educación, que puede englobarse en la idea de un pacto social para la educación tal cual señala el informe de

¹⁰<https://publications.iadb.org/es/el-estado-de-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe-2023>

la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2021). Los futuros no se decretan ni se «cocinan» en pensamientos y rúters prescritos y únicos. Su honda discusión hace a la calidad de la participación democrática a escala global y local.

El informe del BID nos permite ahondar en, por lo menos, seis aspectos entendidos como complementarios que nos reafirman en la necesidad de seguir profundizando en diagnósticos de situación con la intención de impactar en la ideación y concreción de una nueva generación de políticas públicas sociales y educativas. Otros aspectos del informe, que entendemos igualmente relevantes, a saber, las habilidades socioemocionales, la educación de los niños, niñas y jóvenes indígenas, las diferencias de aprendizaje por género, avances y pendientes de la educación terciaria, y los retornos de la inversión en educación no son abordados en esta columna.

En primer lugar, el informe del BID contribuye a resaltar la riqueza y utilidad de perspectivas comparadas globales, regionales y nacionales fundadas en la triangulación de evidencias que nos permiten compartir y contrastar perspectivas, enfoques, estrategias y prácticas. No es cuestión de comparar por el solo hecho de hacerlo, y correr eventualmente el riesgo de extraer conclusiones potencialmente desprovistas de referencias locales, sino de situar a cada región y país a la luz de una serie de indicadores que guardan significación con relativa independencia de los contextos locales, respecto a los cuales resulta necesario y saludable disponer de algún parámetro de comparación. En efecto, el reconocimiento de dónde se ubica cada país en clave comparada permite calibrar los logros y las brechas de calidad, equidad, excelencia y competitividad y sus implicancias para la consecución de los imaginarios de sociedad que se persiguen.

Asimismo, partimos de la constatación global, señalada en el informe producido por McKinsey & Company (2024), de que los logros de aprendizaje de los estudiantes están estancados a nivel global, y que millones de estudiantes no están aprendiendo. El informe agrega que, si bien más niños y niñas están en la escuela como nunca antes, un gran número no están logrando adquirir las competencias vinculadas a las alfabetizaciones entendidas como fundacionales o fundamentales.

En segundo lugar, el informe ayuda ciertamente a tomar conciencia y actuar decididamente de cara a las múltiples y estructurales distancias que separan a la región de los países desarrollados. Concretamente nos arroja luz sobre tres tipos de brechas:

- I. en términos de gasto anual por estudiante en primaria y secundaria (datos elaborados por el BID). El gasto en educación en América Latina, medido en paridad de poder adquisitivo, es tres veces menor que el de la OCDE (USD 3.081 y USD 9.291, respectivamente). Asimismo, las diferencias mayores de gasto público entre América Latina y la OCDE, consideradas con relación al producto bruto interno (PBI), se constatan en la educación secundaria (1% y 1,8%, respectivamente) y terciaria (0,5% y 1,2%, respectivamente), lo cual sería indicativo de dos sectores relativamente menos atendidos o priorizados en el gasto público en América Latina y el Caribe. Por ejemplo, la educación media carece en general de las redes de protección social que se constatan en la educación primaria —por ejemplo, en servicios de alimentación—;
- II. en términos de acceso y finalización de la educación media (datos de 2019). La cobertura neta de educación secundaria en América Latina —medida con relación al número de alumnos de 12 a 17 años que asisten a educación secundaria

sobre el total de población de 12 a 17— es del 78,7%, lejana aún de un valor próximo a la universalización como es el caso de los países de la OCDE (92,8%). Asimismo, el informe destaca que uno de cada tres estudiantes de educación media no logra completarla, mientras que en los países de la OCDE no la finaliza uno de cada cinco;

- III. en términos de aprendizaje en las alfabetizaciones fundacionales. Según los resultados de la evaluación del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes del 2022 (PISA, por sus siglas en inglés), la mayoría absoluta de los alumnos no logran niveles mínimos de suficiencia en lectura (55%), matemáticas (75%) y ciencia (57%), mientras que en el conjunto de los países de la OCDE siete de cada diez estudiantes alcanzan niveles de suficiencia. Asimismo, si consideramos el porcentaje que alcanzan al menos un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas, las diferencias son aún más pronunciadas entre América Latina y la OCDE (valores de 26% y 63%, respectivamente). Los dos países de la región con valores más altos de suficiencia —Chile y Uruguay— se encuentran en el entorno del 40%.

En base a un análisis conjunto de las dimensiones de recursos, cobertura y eficiencia y aprendizajes, que son la base sobre la cual se identifican las tres brechas mencionadas, el informe asevera que «la dimensión de recursos financieros es la que explica la mayor proporción del rezago de la región en términos de desarrollo educativo y es, por tanto, el principal desafío pendiente de la región». Ciertamente la asignación de más recursos mejor direccionados en atención a objetivos y metas de política educativa es una condición *sine qua non* para apuntalar y expandir iniciativas de mejoras de la cobertura, así como de la calidad y equidad de los aprendizajes.

Igualmente entendemos que nos quedaríamos acotados en el análisis si suponemos que la inyección de recursos educativos de por sí cambia las condiciones, los procesos y los resultados de los aprendizajes, sin reparar en hurgar en cómo en cada sistema educativo se gestan, se entretienen y se gestionan las relaciones evolutivas entre los para qué, qué, cómo, dónde y cuándo de educar, aprender y evaluar. Generalmente la dimensión programática vinculada esencialmente a los propósitos, contenidos y estrategias educativas, así como a la progresión y completitud de los aprendizajes de cada alumno no es valorada suficientemente como el cimiento de toda propuesta orientada a mejorar la eficacia y eficiencia de la educación.

En tercer lugar, el informe del BID aporta evidencia concluyente sobre el cuadro de carencias múltiples que afecta a la región, que confirmaría tres tendencias de larga duración —calidad altamente deficitaria, inequidad intolerable y excelencia marginal— (Opertti, 2017).

Por un lado, ya hemos visto que según la evaluación PISA del 2023 (OECD, 2023a; 2023b), la mayoría de los jóvenes no adquieren las competencias mínimas necesarias en lectura, matemáticas y ciencia, lo cual es indicativo de que no se trata de un asunto focalizado en determinados sectores sociales, sino que tiene un alcance marcadamente universal.

El panorama resulta aún más desalentador según el Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2019 (ERCE) (OREALC/UNESCO, 2020). Cabe precisar que la finalidad de la evaluación de PISA es contribuir a evaluar un conjunto de conocimientos y competencias —básicamente como respuesta a situaciones planteadas que implican movilizar e integrar diferentes tipos de conocimientos— entendidos como claves en las áreas de lectura, matemáticas y ciencia entre los alumnos que tienen 15 años. La evaluación ERCE, circunscrita a América Latina,

evalúa lo que los alumnos aprenden en tercero y sexto de primaria en esas tres áreas, acorde con el currículo de cada país. Según la evaluación ERCE, el 69 % de los alumnos en lectura y el 82 % en matemáticas en sexto grado de primaria no alcanzan el mínimo nivel de desempeño esperado.

Más aún, la comparación de las evaluaciones 2013 y 2019 indica que en la región en su conjunto no se verifican mejoras en la adquisición de aprendizajes en las alfabetizaciones fundacionales. Como ya se ha señalado, la región muestra un grado importante de heterogeneidad. Mientras que, por ejemplo, las tasas de bajo desempeño descienden del 2013 al 2019 en Brasil, Ecuador y Perú, se constata un aumento de estas en Argentina, Guatemala, México y Panamá. No se trata pues de tendencias unívocas.

Asimismo, los sistemas educativos de la región tienen, en general, grandes dificultades para retener a los alumnos. Se suele hablar de tasa de deserción o de abandono cuando quizás resulte preferible referirse a tasas de expulsión que dan cuenta de una constelación de factores hacia el interior y exterior de los sistemas educativos. El informe del BID alude a que la tasa de abandono de jóvenes de entre 18 y 24 años sin haber completado la educación secundaria es de 19 %, y asimismo constata una alta dispersión entre países —de una tasa de 3 % en Chile a 47 % en Honduras (datos de 2021)—. Ciertamente estos valores dan cuenta de una región heterogénea en su capacidad de retención de los jóvenes en la educación media, lo cual, más allá de las especificidades propias de cada contexto, podría evidenciar la conveniencia de profundizar en compartir y aprender de experiencias de la propia región que podrían contribuir a mejoras en los aprendizajes.

Por otro lado, la evaluación PISA 2022 confirma que la región presenta una inequidad que calificamos como intolerable ya que compromete seriamente las posibilidades de lograr imaginarios de sociedad inclusivos y justos. El informe del BID

señala que las brechas de aprendizaje por nivel socioeconómico son superiores a los 30 puntos porcentuales en lectura, matemáticas y ciencia. Dichas brechas alcanzan en Colombia, Perú y Uruguay valores por encima de 40 puntos porcentuales en matemáticas.

En un contexto general signado por los magros logros en los aprendizajes de las alfabetizaciones fundacionales, siete o más de cada diez alumnos que residen en hogares del cuartil 1 —comprende los ingresos del 25 % de los hogares de menores ingresos— no alcanzan valores de suficiencia —72 % en lectura, 88 % en matemáticas y 74 % en ciencia—. Las posibilidades efectivas de aprender de los sectores más vulnerables están severamente comprometidas y son claros indicios de una tendencia de más amplia envergadura e impacto que refiere a que la reproducción biológica y social de la sociedad, en atención a las diferencias en las tasas de fecundidad por nivel socioeconómico, está recayendo, en gran medida, en personas y grupos de población sin las competencias y los conocimientos mínimamente requeridos para desempeñarse efectivamente en la vida en lo individual y colectivo.

Asimismo, el informe del BID hace referencia a que menos de un 1 % de los alumnos de 15 años evaluados en PISA 2022 logran desempeños destacados —se ubican en el nivel más alto de la escala de PISA—. Por ejemplo, en matemáticas el porcentaje de estudiantes con alto desempeño es de 0,3 %, que resulta 30 veces menor que el valor registrado entre los alumnos de la OCDE (8,7 %). Estamos ante una situación de excelencia marginal que indicaría que independientemente de la forma de administración, ya sea pública o privada, los sistemas educativos de la región se enfrentan al desafío de estimular ambientes de aprendizaje que apuntalen el potencial de excelencia de los jóvenes. Se está muy lejos de lograrlo.

En cuarto lugar, el informe pone en el tapete la necesidad de aumentar significativamente la cantidad y la calidad del gasto público y la inversión, que se entienden como base insoslayable para lograr mayores niveles de cobertura y de finalización, principalmente en la educación media y terciaria, así como mejoras en los aprendizajes en las alfabetizaciones fundacionales. Ciertamente la región ha evidenciado voluntad política y capacidad efectiva para destinar mayores recursos a la educación en la primera década de este siglo —el promedio del gasto público en educación como porcentaje del PBI pasó de 4,2 en el 2000 a 5,2% en el 2010—, que lamentablemente no se han mantenido —4,6% en el 2020—. Como afirma el informe del BID, «si bien se podría pensar que esta disminución se debe a la pandemia covid-19, la disminución ocurrió en años anteriores (por ejemplo, en 2015 el gasto fue 4,4% del PBI)».

Estos datos confirman que a los sistemas educativos de la región les cuesta enormemente mantener el gasto y la inversión como prioridad sostenida en el tiempo, y más aún, protegerlos en períodos de crisis. Sigue pendiente mejorar la calidad del diálogo y del entendimiento entre los ministerios de educación, de finanzas y oficinas de planeamiento a la luz de argumentar, evidenciar y priorizar el gasto y la inversión en educación desde visiones de formación a lo largo y ancho de toda la vida.

Asimismo, el informe asevera que las mejoras del gasto y la inversión no se han visto reflejadas en aumentos del capital físico y humano, lo cual devela aspectos críticos que hacen a la eficiencia del gasto (referencia a Izquierdo et al., 2018). Se identifican tres tipos de ineficiencias que guardan sentidos e implicancias muy distintos y que tienen, todas ellas, un trasfondo de visión de sociedad, política y Estado.

Por un lado, la ineficiencia que deriva de lo que el informe define como «aumento del costo de personal (se paga más

de lo que se debería)», que podría explicarse por la «prima salarial a favor de los docentes del sector público», cuyos salarios promedio son más altos que los del sector privado. Se estima que dicha situación entendida como ineficiencia supone alrededor del 1,4% del PBI.

Los salarios docentes en la región muestran una alta variabilidad entre países. Por ejemplo, si consideramos el salario medio de los docentes respecto al de otras profesiones que requieren un nivel de cualificación comparable, los salarios docentes en Belice, Barbados y Chile están por debajo de los de otras profesiones, mientras que en República Dominicana son casi tres veces más altos. La tendencia es que los salarios docentes en la región están por encima de los de otras profesiones comparables.

Nos parece que la discusión sobre la eficiencia en torno a los salarios docentes no debiera enfocarse en las primas o beneficios públicos *per se*, o en sus supuestos privilegios, sino en cómo podrían plasmarse las mejoras necesarias y significativas en las condiciones de trabajo docente en su conjunto, así como en implementar fuertes estímulos para fortalecer la atención a los sectores más vulnerables.

Por otro lado, el informe del BID alude al «gasto de las adquisiciones (pagar más por bienes y servicios)» que se estima en 1,2% del PBI. Ciertamente esta ineficiencia, por un lado, guarda relación con problemas más generales y comunes a la gestión y eventualmente a la reforma del Estado —por ejemplo, procesos licitatorios—, y por otro, es indicativa de las dificultades de los sistemas educativos respecto a planificar, gestionar y dar apropiado seguimiento a sus contrataciones en variados rubros y con procedimientos aceitados, ágiles y transparentes.

Asimismo, el informe menciona los costos derivados de subsidios y de filtraciones a las transferencias debidos a errores, fraude o corrupción. Esta ineficiencia puede tener

efectos socialmente regresivos ya que podría implicar que por eventuales errores los recursos no se destinaran a las personas y grupos que más los necesitan.

En quinto lugar, el informe aporta elementos valiosos de referencia que nos permiten hurgar en los tipos de intervenciones que efectivamente parecen generar impactos positivos y sostenibles a la luz de informar una agenda educativa de transformaciones en clave de políticas públicas de larga duración. El informe enumera una serie de elementos para apuntalar la inversión de los gobiernos en educación, a saber, «la disponibilidad y el desarrollo profesional de los docentes como una adecuada formación previa, procesos de reclutamiento y selección de docentes a base de méritos, capacitación en servicio, evaluaciones de desempeño, evaluación de las intervenciones y apoyo administrativo» (referencia a Fixsen et al., 2005, citado por Bashir et al., 2018).

Ciertamente estos elementos son ingredientes necesarios en procesos de transformación de la educación en la medida en que no se los conciba de manera fragmentaria y como intervenciones aisladas, sino que se sustenten en visiones robustas, claras, convincentes y acordadas sobre los para qué y en qué educar, aprender y evaluar, y cómo hacerlo. Algunas de las intervenciones que el informe del BID menciona como las más efectivas, como una pedagogía estructurada y el aumento del tiempo de clases (referencia al Programa Mundial de Alimentos, 2020, citando a Bashir et al., 2018), requieren ser ancladas en propuestas programáticas que sustancien y direccionen los tiempos, los contenidos y las estrategias de instrucción hacia el logro de más y mejores aprendizajes con foco en las alfabetizaciones fundacionales.

La línea argumental del informe va en el sentido de resaltar una tríada que implica: I) articulación de una visión estratégica del sistema educativo en torno al logro de metas;

II) capacidad efectiva de gestión que sostenga la implementación de planes y programas, y III) recursos financieros suficientes para efectivizar las acciones planificadas (referencia a Fiszbein y Stanton, 2018).

En sexto lugar, nos parece necesario ir más allá de la lectura de algunos de los elementos que entendemos medulares del informe. Una de sus implicancias más fuertes radica en que necesitamos repensar los sentidos, rúters y contenidos de la educación en su integralidad, robustez, transversalidad y unicidad, con énfasis en las alfabetizaciones fundacionales, si efectivamente aspiramos a forjar sociedades asentadas con bases genuinas de inclusividad, justicia y equidad. En efecto, el informe nos ayuda a ver la necesidad de fortalecer las tres dimensiones del desarrollo que se entienden fundamentales, a saber, recursos financieros, cobertura y eficiencia, y aprendizajes.

Parece claro que el estado actual de la educación en la región reproduce más población joven no preparada que preparada para el manejo solvente de la lengua, las matemáticas y la ciencia en su vida presente y a futuro. Esto requiere tomar conciencia y ponderar la formación de futuras ciudadanas y futuros ciudadanos con capacidad de ejercer el pensamiento autónomo, propositivo y solidario, así como de actuar proactiva y responsablemente apropiándose de la democracia como un *modus* de vida. El desapego, desdibujamiento y erosión de la democracia puede tener que ver en parte con los magros y preocupantes resultados de aprendizaje en las alfabetizaciones fundacionales.

Asimismo, los desafíos que enfrenta la educación ya no se reducen a las dimensiones, por así decirlo, más clásicas del desarrollo educativo, sino que esencialmente suponen también formar a las nuevas generaciones para que puedan liderar, gestionar y asumir responsabilidades por un nuevo

orden civilizatorio. El actual decurso de las cosas nos conduce indefectiblemente a un planeta y a un mundo inhabitable que crudamente penaliza a las poblaciones, grupos y personas en situaciones de mayor vulnerabilidad.

Una educación forjadora de un nuevo *modus* civilizatorio implicaría promover, entre otras cosas: I) nuevas maneras de encontrar puntos justos de equilibrio y de interdependencia entre los humanos y con la naturaleza, priorizando la educación verde y azul; II) fortalecer la formación ciudadana y democrática intergeneracional, que sustentada en el manejo solvente de las alfabetizaciones fundacionales que el informe menciona coadyuve a una cultura regional, universal y cosmopolita de respeto irrestricto a los derechos humanos y a la paz, promotora de la libertad de los alumnos y del pensamiento autónomo, propositivo y solidario, y de renovadas bases de convivencia, y III) invertir fuertemente en el desarrollo de las inteligencias humanas desde la infancia en adelante para direccionar los sentidos y usos de la inteligencia artificial a efectos de sentar bases para lograr más y mejores aprendizajes de todos los alumnos y todas las alumnas por igual.

4. En torno a políticas para avanzar hacia una educación híbrida

Este apartado es una versión modificada del documento de política producido por Hugo Labate y Renato Opertti con motivo de la celebración del Foro Regional de Política Educativa «Tecnologías digitales para transformar la educación en América Latina y el Caribe», organizado por la Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPE-UNESCO) (3 a 5 de octubre de 2023) (Labate y Opertti, 2023).

4.1. Introducción

El objetivo de este documento resumen de políticas (*policy brief*) es argumentar en torno a los modos híbridos de educar, aprender y evaluar entendidos como una ventana de oportunidades para repensar los propósitos, contenidos y estrategias educativos a la luz de responder a la diversidad de expectativas y necesidades de aprendizaje de todas las alumnas y todos los alumnos por igual.

Una somera mirada a lo que está pasando en educación a diferentes escalas, nacionales e internacional, muestra que los países empiezan a encarar con fuerza la transformación de los modos de educar, aprender y evaluar a la luz de dos desafíos. Por un lado, la toma de conciencia de que el porvenir de las nuevas generaciones implica formarse en conceptos y herramientas para construir y responsabilizarse por futuros mejores, sostenibles, democráticos, pacíficos, inclusivos y justos. Por otro lado, que convendría repensar los niveles, las ofertas y los ambientes de aprendizaje en clave de complementariedad entre las formaciones presenciales y a distancia para ampliar y democratizar la educación y coadyuvar a contrarrestar las inequidades educativas en la región que interpelan la concreción de imaginarios de sociedad inclusivos y erosionan la confianza en la democracia como *modus* de vida.

Quienes idean y planifican las políticas educativas, así como aquellos responsables de políticas conexas como las económicas y sociales tendrían que sopesar y evidenciar las oportunidades que brindan los modos educativos híbridos para responder a las necesidades específicas de aprendizaje de cada alumno en ambientes expandidos de formación potenciando los aprendizajes entre pares, así como las interacciones entre educadores y estudiantes.

La irrupción en el escenario educativo de los modos híbridos de educación, aprendizaje y evaluación (HELA) fue fuertemente acelerada por la pandemia de covid-19. Estos modos se usan hoy en día cada vez más, en formas que van más allá de una determinada práctica o tecnología específica, y están transformando la educación en su globalidad. Se trata de prácticas que promueven una readecuación de los roles de educadores y alumnos. Asimismo, dichos modos amplían los espacios de interacción y colaboración entre estos, facilitan la personalización de la educación en ambientes colectivos de aprendizaje y coadyuvan a diseñar los «trajes a medida» curriculares y pedagógicos atendiendo a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos.

Estas prácticas tienen un impacto social más allá de la escuela, están arraigadas en la forma en que vivimos y trabajamos en el mundo, y como tales, las escuelas necesitan espearlas para mantenerse actualizadas y relevantes. Avanzar en el desarrollo de prácticas asociadas a HELA es indispensable hoy para los especialistas en currículo, los formadores de docentes, los supervisores, los directivos y educadores en general, pues ellas les darán forma a las maneras en que se enseña, qué se enseña y a quiénes se incluye o deja fuera.

Los gobiernos de la educación, nacionales y locales, pueden considerar su potencial, las limitaciones y las lecciones aprendidas a la hora de diseñar e implementar políticas públicas creando estructuras robustas para una implementación que permita: I) repensar los procesos de aprendizaje en general y las trayectorias educativas tendiendo a su priorización, condensación, progresión y aceleración, y II) prepararse para la posible recurrencia de situaciones de crisis que trastornen los modos de aprendizaje presencial (Álvarez et al., 2022; Arias et al., 2020; 2021; Cuenca, 2023; Reimers y Opertti, 2021; Reimers y Scheleicher, 2020; Soletic, 2021; UNESCO-IBE, 2023b; 2024).

Asimismo, HELA resulta central en la discusión sobre los futuros de la educación ya que puede contribuir a operacionalizar las transformaciones necesarias en el sistema educativo. El potencial de HELA para expandir las oportunidades educativas permite pensar respuestas durables y dinámicas para atender variaciones en el acceso a la educación y al mismo tiempo extender sus objetivos sociales más amplios. Esto implica mancomunar iniciativas de diversidad de ámbitos y sectores que coadyuven a fortalecer un ecosistema en desarrollo para expandir las oportunidades de aprendizaje, contrarrestar los impactos negativos que dejó la pandemia y avanzar en renovadas formas de educar, aprender y evaluar. En tal sentido, los sistemas educativos tienen que fortalecer su rol como facilitadores y garantes de oportunidades personalizadas de enseñar, aprender y evaluar.

4.2. HELA: un encuadre conceptual

Podemos definir HELA como un repertorio de modos educativos en el que los estudiantes aprenden y son evaluados —por lo menos en parte— mediante el acceso *online* al contenido. En tales modos, cada alumno puede controlar su propio tiempo, lugar, recorrido y ritmo de aprendizaje de forma individual. Como contraparte, HELA asume que las estrategias y propuestas de enseñanza y evaluación tanto para las experiencias presenciales como para las *online* como espacios complementarios de formación son diseñadas por educadores.

Los primeros modos HELA se conocían como *blended learning*, desde una perspectiva cuantitativa, considerando que para calificarlo como tal entre 30 y 79% del contenido del curso debía estar accesible *online* (Huang et al., 2020a; 2020b). En cambio, clasificaban como aprendizaje presencial a los cursos en los que 0-29% del contenido se ofrecía *online*,

y como curso en línea a los que tenían por lo menos un 80% del contenido *online*.

Sin embargo, estas clasificaciones resultan un tanto rígidas para los modos HELA más actuales que combinan opciones tecnológicas nuevas, por ejemplo, el esquema OMO (*online-merge-offline*), que se apoya sobre una infraestructura híbrida y ofrece prácticas educativas abiertas que incluyen:

- I. espacios de aprendizaje *online* y *offline* en tiempo real;
- II sinergias entre aulas físicas y entornos virtuales;
- III. interacciones dinámicas entre educadores y alumnos, incluso en diferentes localizaciones;
- IV. uso de dispositivos inalámbricos acoplados en la nube, y
- V. propuestas personalizadas adaptadas.

Los modos híbridos habilitan experiencias innovadoras de aprendizaje y de mayor flexibilidad en la enseñanza, especialmente para abordar simultáneamente a alumnos en línea y presenciales.

La tabla 1 destaca la diferencia entre el aprendizaje híbrido en su concepción más tradicional (*blended*) y las nuevas posibilidades de aprendizaje híbrido OMO.

Tabla 1: Comparación entre modos híbridos

Dimensión	Aprendizaje híbrido «clásico» (<i>blended</i>)	Aprendizaje híbrido OMO (<i>online-merge-offline</i>)
Entorno	<i>Online</i> y en aula	Entorno inmersivo y mixto <i>online-offline</i> Entornos inteligentes <i>offline</i> (p. ej., sensores, pizarrón interactivo, etc.) Entornos ergonómicos en aula (sillas y mesas movibles, etc.)

Recursos	Recursos impresos y digitales	Recursos impresos y recursos digitales abiertos
Enseñanza	Pedagogía digital	Prácticas educativas abiertas: enseñanza y evaluación abiertas, enseñanza y aprendizaje colaborativo
Evaluación	Métodos <i>online</i> y <i>offline</i>	Evaluación multimodal del aprendizaje

Una de las lecciones aprendidas en la pandemia y a partir del cierre de las escuelas fue la falta de preparación suficiente del sistema educativo latinoamericano para proteger el derecho a la educación, en particular en los segmentos más vulnerables de la población. Las iniciativas para compensar el aprendizaje durante los períodos de aislamiento mostraron que no se disponía de una red HELA suficiente para abastecer a las poblaciones alejadas o a los sectores de la población con menor acceso a la conectividad y a los dispositivos. La vuelta a la escolaridad presencial y los esfuerzos por recuperar la pérdida de los aprendizajes llevaron a perder de vista el «llamado de atención» que podría significar una oportunidad de mejora y un aliciente para transformar los sistemas educativos a la luz de aprovechar los potenciales de HELA.

Pero más allá del valor de HELA como estrategia para atender poblaciones en tiempos de crisis o de desastres, es también necesario considerar los cambios en la cultura en cuanto a la omnipresencia de las interacciones digitales como modo de comunicación. Esto lleva a una necesaria reformulación de los modos de enseñar y aprender para sostener la relevancia del proceso educativo frente a la sociedad, en tanto acuerdo con las expectativas de los alumnos, del mundo del trabajo, de la educación superior y de la sociedad digital.

Desde una perspectiva comparada internacional y tomando en cuenta lo que argumentan connotados especialistas (Alijani et al., 2014; Angelone; 2019; Kundu, 2018; Mar-

coni et al., 2017; Ng, 2021; Singh, 2021), se puede aseverar que HELA puede tener vías diferentes y complementarias de desarrollo en educación primaria y media.

Con relación a la educación primaria, puede utilizarse para el desarrollo de habilidades matemáticas y de alfabetización, al permitir diversificar la enseñanza al nivel de cada alumno (*teach to the right level*), así como iniciarse en el desarrollo de competencias digitales; participar de experiencias inmersivas conectando el aula con otros entornos (entre otras cosas, visitas virtuales a museos, mundo submarino y simuladores); en entornos alejados permite aprendizajes para los que no hay suficientes docentes, por ejemplo acercando modelos de habla en segundas lenguas. En estos casos, la regulación del tiempo de exposición a la virtualidad está en manos del/los docente/s.

Respecto a la educación media, reúne todos los elementos mencionados y también prepara para la vida en entornos digitales (uso de simuladores, producción colaborativa de textos, presentaciones, planillas de cálculo entre estudiantes situados en diferentes lugares y uso y producción de tutoriales); la regulación del tiempo de virtualidad se va transfiriendo al alumno para desarrollar niveles de autonomía andamiada en el aprendizaje, y permite itinerarios modulares que cada alumno puede recorrer a su propio ritmo.

4.3. Ocho dimensiones para avanzar en el desarrollo de los HELA

A la luz de los desafíos que planteó la covid-19 en cuanto a la necesidad de dar continuidad a los aprendizajes y responder a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos, así como a su visualización como potencial ventana de oportunidades para avanzar en la transformación de la educación y de los sistemas educativos, se ha

progresado en la región en el desarrollo de visiones y marcos de referencia sobre los modos educativos híbridos y su progresiva expansión.

Entre otras iniciativas relevantes, mencionamos la sugerencia de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) de 10 módulos para la implementación de modos híbridos. Dichos módulos comparten una visión integral, avalada por las referencias a experiencias y prácticas en la región, en aspectos vinculados a conectividad, infraestructura física y tecnológica, adaptación curricular, prácticas pedagógicas, recursos humanos, plataforma digital de contenidos, modalidades flexibles, certificación de habilidades, gestión educativa y financiamiento y ecosistema Ed-Tech (Arias et al., 2021).

Asimismo, la Oficina Internacional de Educación (UNESCO-IBE, 2023b) propone una visión también integral de abordaje de los modos híbridos, que se componen de ocho dimensiones y que son la base principal de referencia de lo que se esboza en este documento. Sumariamente dichas dimensiones son:

Dimensión 1: continuo híbrido de aprendizaje

Los modos híbridos se sustentan en la complementariedad entre presencialidad y virtualidad con el objetivo de expandir, democratizar y sostener las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos atendiendo de manera personalizada sus expectativas y necesidades. No se trata simplemente de agregar plataformas, recursos y materiales educativos en línea a la formación presencial; se requiere encontrar las maneras más efectivas, sostenidas por la triangulación de evidencias, de sopesar y usar presencialidad y virtualidad para que cada alumno, cualesquiera sean sus circunstancias, contextos, capacidades y preferencias, pueda desarrollar todo su potencial de aprendizaje. Conviene al respecto considerar

la virtualidad como un potencial, y no como una estrategia sustitutiva o compensatoria de la presencialidad.

Dimensión 2: reimaginar la educación a través de pluralidad de modos educativos

Los modos híbridos son, por su naturaleza, plurales; esto es, no prescriben ni implican un modelo único de organización ni de funcionamiento para todos los centros educativos. Suponen, sí, orientar, compartir y dar seguimiento desde los niveles centrales del sistema educativo a un conjunto articulado y robusto de orientaciones comunes que empoderan a cada centro para que pueda efectivamente localizar, desarrollar y responsabilizarse por la implementación de las propuestas educativas.

Dimensión 3: un currículo de soporte de la hibridación de la educación

Los modos híbridos requieren una adecuada selección, priorización, secuenciación e integración de conocimientos y competencias, poniendo el foco en lo esencial para la formación a lo largo y ancho de toda la trayectoria, en vez de que cada subsistema, nivel educativo o ambiente de aprendizaje defina su orden de contenidos por sí mismo. Con ello se protege la unicidad y la continuidad en el abordaje de temas nodales, priorizando la progresión de los aprendizajes de cada alumno sin cortes ni rupturas entre los niveles educativos.

Dimensión 4: reposicionamiento de los saberes y de los soportes educativos

Los modos híbridos se apoyan en una organización y secuenciación de saberes que permite el uso complementario de los tiempos de instrucción grupales y personalizados con el objetivo de que cada alumno pueda participar en diversas combinaciones de formaciones presenciales y virtuales que le permitan involucrarse, desarrollar y lograr los objetivos

y los resultados de aprendizaje. Para esto, se requiere que el centro educativo sea proactivo en el diseño, implementación y evaluación de modalidades de personalización, dentro de un marco común universal y vinculante.

Dimensión 5: repensar los roles de educadores y alumnos

Los modos híbridos redefinen las relaciones entre los educadores y los alumnos: amplían los espacios de interacción, las situaciones y contextos, generando condiciones y procesos para lograr mayores niveles de acercamiento y de empatía entre generaciones, así como de conocimiento de las identidades físicas y virtuales de las personas. Se transita hacia modalidades de relacionamiento basadas en que educadores y alumnos sean socios en agenciar el currículo para el logro de aprendizajes efectivos, relevantes y sostenibles.

Dimensión 6: renovado marco de integración de las políticas sociales

Los modos híbridos requieren diálogo y construcción colectiva entre la educación y el conjunto de las políticas sociales. El Estado en su rol indelegable es quien puede asegurar que todas las familias y los hogares dispongan de condiciones materiales —infraestructura física y equipamiento, así como acceso a conectividad, dispositivos, plataformas y recursos educativos— para que los modos híbridos sean efectivamente una palanca de equidad social y educativa y de cierre de brechas en las oportunidades, procesos y resultados de los aprendizajes, contrarrestando factores y prácticas regresivos de dentro y fuera de los sistemas educativos.

Dimensión 7: repertorio de tecnologías para democratizar aprendizajes

Los modos híbridos invitan a un uso proactivo de las tecnologías para fortalecer espacios de producción, discusión y disemina-

ción de conocimientos involucrando a alumnos y educadores. En particular, la IA puede servir de referencia, soporte e instrumental para el desarrollo de modos híbridos a la luz de forjar futuros mejores, sostenibles, democráticos, justos, inclusivos y pacíficos para las nuevas generaciones, y en el marco de una sólida visión humanista, ética y cultural. Esto abre a vastas posibilidades de desarrollar proyectos ingeniosos *fuera de las cajas*, a través de los cuales educadores y alumnos integren diferentes ideas, saberes y recursos para responder a desafíos que los motiven a aprender y que, asimismo, permitan el efectivo ejercicio de las competencias de pensamiento autónomo, propositivo y solidario tanto en educadores como en alumnos.

Dimensión 8: una educación de puertas vaivenes con la sociedad

Los modos híbridos son una oportunidad para repensar las relaciones entre centros educativos, educadores, alumnos, familias y comunidades no solo para potenciar la colaboración con los centros educativos, como tradicionalmente ha sido el caso, sino también para desarrollar capacidades y comprometerse con acciones que fortalezcan la enseñanza y los aprendizajes de cada alumno por igual (UNESCO-IBE, 2023b). La pandemia permitió identificar y evidenciar cuán efectivas pueden llegar a ser relaciones más abiertas y transparentes entre diversidad de *stakeholders* que, potenciadas por los usos complementarios de las tecnologías, generen confianza y capacidad efectiva de construcción colectiva.

Para hacer realidad estas visiones y a su vez facilitar la implementación de HELA a escala nacional o subnacional, es preciso tener en cuenta una serie de soportes que deben articularse para formar un ecosistema, ya que la ausencia de uno cualquiera de ellos reduce el potencial de los demás para desarrollar una oferta sustentable (Arias et al., 2021).

Estos serían:

- I. una infraestructura confiable (internet, servidores locales y dispositivos). Se requiere disponer de conectividad —preferiblemente de banda ancha— con capacidad para atender usuarios múltiples en picos de demanda, y la posibilidad de alojar plataformas y portales en servidores locales; a su vez, es preciso establecer esquemas inteligentes de provisión de dispositivos en cuanto a la elección del tipo más adecuado según uso y edad, conservación y reparación, así como a la logística de su distribución. Este conjunto de soportes requiere una planeación cuidadosa en cuanto a costos y cobertura, ya que alcanzar la «última milla» en zonas de difícil acceso puede significar costos mucho mayores que la cobertura en zonas mejor conectadas. Por último, hay que considerar la inversión en apoyo técnico y emocional a los usuarios para que puedan superar las barreras de conocimiento y motivación que dificultan la adopción de HELA;
- II. tecnologías *user-friendly* (entre otras, simuladores, plataformas y herramientas de planificación) que puedan ser utilizadas sin fisuras por directivos y docentes para idear combinaciones de presencialidad y virtualidad de manera sencilla, con registro de la actividad de los alumnos y que produzcan información que permita optimizar el apoyo a las trayectorias educativas;
- III. recursos digitales accesibles, abiertos, interactivos, inmersivos, entre ellos libros de texto, materiales digitales y aplicaciones en las lenguas de uso en América Latina, que sean apropiados para el contexto y la/s cultura/s. Se trata de recursos que permitan trabajar diferentes tipos de saberes y puedan emplearse en situaciones en que los alumnos, en grupo e individualmente, enfrenten diversos tipos de desafíos;

- IV. formación y desarrollo profesional docente en estrategias pedagógicas acordes, centradas en el estudiante y que incluyan personalización, ideación de cursos, actividades y recursos que combinen formaciones presenciales y a distancia y organicen ambientes de aprendizaje a medida de los perfiles y las necesidades de cada alumno;
- V. regulaciones y normas adaptadas a una organización flexible de la enseñanza. Esto implicaría un régimen académico que permita superar la escolaridad graduada, el currículo en mosaico, las calificaciones por asignatura y la certificación por acumulación de calificaciones.

Atendiendo a las dimensiones y a los soportes mencionados, nos parece que los modos híbridos constituyen una ventana potente de oportunidades para desarrollar procesos unitarios, progresivos, robustos, localizados, viables y capaces de transformar los modos de educar, aprender y evaluar. No se trata solo de cambios en los modos de prestación de la educación, sino crucialmente de la integración intersectorial, interinstitucional e interdisciplinar de políticas que permitan revisar en profundidad los niveles, las ofertas y los ambientes de aprendizaje en clave de complementariedad entre las formaciones presenciales y a distancia, y revisitando los para qué, qué, cómo, dónde y cuándo de educar, aprender y evaluar. Para ello es preciso que los Estados puedan planificar e implementar líneas de acción orientadas prioritariamente, entre otros aspectos, a:

- I. infraestructura, lo que implicaría mapear la infraestructura de soporte que requiere HELA (conectividad, red de servidores, dispositivos, logística, reparación y actualización) y establecer prioridades para completarla, determinando sustentabilidad financiera, fases y regionalización. Resulta crítico estimar su incidencia

en presupuestos nacionales/provinciales y evaluar la necesidad de leyes para el financiamiento según recursos dedicados específicamente;

- II. normativa de gestión, lo que supondría rediseñar las ordenanzas que regulan el sistema educativo para permitir la combinación e integración de presencialidad y virtualidad, y resignificar los espacios, tiempos y roles de los actores; armonizar presencialidad y virtualidad en un continuo de itinerarios de formación integrado por diferentes iniciativas, plataformas, recursos, estrategias y actividades para adaptarse a cada alumno, cualesquiera sean sus circunstancias, contextos, capacidades y preferencias. Esto podría requerir cambios en las formas de contratación docente, en los modos de designación de cargos, en la selección de perfiles especializados para apoyo a la implementación, en el uso de los edificios escolares y la consideración de responsabilidades civiles cuando los alumnos están aprendiendo en entornos fuera del espacio escolar;
- III. currículo y certificación flexibles, lo que se traduciría en transformar la organización y jerarquización de los saberes para tiempos complementarios de instrucción grupales y personalizados. Asimismo, seleccionar, priorizar, secuenciar e integrar conocimientos y competencias esenciales de manera coherente a lo largo de los niveles educativos, velando entretanto por la unicidad y continuidad en la enseñanza de temas que requieren progresión en los niveles de complejidad. Dar oportunidades y recursos para idear productos y trabajar diferentes tipos de saberes que puedan desarrollarse en situaciones en que los alumnos, en grupo o individualmente, enfrenten diversos tipos de desafíos. A tales efectos, se necesita diseñar e implementar currículos modulares y establecer sistemas de acreditación acordes, orientar, compartir y dar seguimiento desde los niveles centrales

del sistema educativo a un conjunto articulado y robusto de competencias y saberes comunes que explicitan el para qué y en qué educar;

- IV. la tríada de actualización tecnológica-desarrollo de perfiles-formación docente que implicaría fortalecer los espacios de producción, circulación y diseminación de materiales, soportes y conocimientos, eliminando barreras, transversalizando la inteligencia artificial balanceada y potenciada por una sólida visión humanista, ética y cultural; supondría también orientar la formación inicial docente y las estrategias de desarrollo profesional con el fin de fortalecer las competencias docentes pedagógicas y digitales para idear cursos, actividades y recursos que combinen formaciones presenciales y a distancia a medida de los perfiles y las necesidades de cada alumno, así como reconocer los desarrollos en este sentido, con posibilidad de generar incentivos; asimismo, políticas para fortalecer unidades curriculares y pedagógicas con experticia y masa crítica, como también financiar el desarrollo de materiales para HELA;
- V. ampliar la trama de actores e instituciones, lo que supondría formular acuerdos básicos de sentido para sustentar nuevos modos de relacionamiento entre centros educativos, educadores, alumnos, familias y comunidades. Esto podría requerir que las familias se formen como *coaches* del aprendizaje que complementan lo que se hace en el centro educativo. Asimismo, es cuestión de promover la toma de decisiones proactiva en los centros educativos para determinar, implementar y responsabilizarse dentro de marcos centrales y unitarios de referencia; hacerlos partícipes de la definición de criterios e instrumentos para que puedan efectivamente liderar y gerenciar modos HELA. Asimismo,

incentivar la participación de centros dinámicos de desarrollo educativo innovador, entre ellos universidades, empresas, ONG, para lo que puede requerirse un marco normativo que habilite estas colaboraciones.

Capítulo III

**Sobre pensar,
educar y aprender**

1. Hannah Arendt, pensar y educar

Las sociedades pueden verse tensionadas por posicionamientos que parecen encontrarse en las antípodas pero que, en definitiva, con o sin mayor intencionalidad, cercanía o lejanía, coadyuvan a fisurar valores y referencias universales que nos vinculan unos a otros apreciando la diversidad y las diferencias sin erigirlas en hegemónicas y autoritarias.

Por un lado, la fuerte tendencia a considerar que todo es construido, relativo y sin anclajes comunes en hechos y verdades, o carente de hechos morales que refieren a lo que las personas deben hacer o abstenerse de hacer, según argumenta el filósofo alemán Markus Gabriel (2022).

Los valores, las actitudes y los comportamientos tienden a justificarse, entre otras cosas, en función de los contextos, las circunstancias, las ideologías, las costumbres, los credos y las afiliaciones, así como se supone que venimos al mundo desprovistos de toda herencia e identidad y sin historias que entender y significar. Como asevera el filósofo político norteamericano Michael Sandel (2023), el riesgo de que los ciudadanos estén «carentes de historia, incapaces de entretejer las diversas hebras de su identidad para formar un todo coherente» y sin basamentos morales de comunidad que orienten y den sentido a sus vidas.

Por otro lado, el supuesto derecho y obligación de ejercer a plenitud las máximas de lo políticamente correcto nos empodera a cancelar y prohibir creaciones de las más variadas índoles, que dan cuenta de la riqueza de la experiencia humana a lo largo de siglos, bajo la máxima de que lo que

se expresó en otros tiempos y circunstancias contraviene lo que hoy dogmáticamente definimos como «correcto» y sin margen alguno para la duda o menos aún para el disenso. Se olvida que una creación de ayer pudo implicar un avance respecto al *statu quo* de otrora y un paso en la dirección de allanar el camino hacia lo que hoy se sostiene como «correcto». En todo caso, si todo se refrenda por una visión absolutista del presente, quedaría poco para apreciar y resignificar de nuestro pasado.

La cancelación, el prohibicionismo, el relativismo exacerbado y el negacionismo encasillan y adoctrinan a las personas, a los ciudadanos y a las comunidades, y afectan su libertad y pensamiento autónomo, solidario y creativo. Nos hacen vivir en «piloto automático» sabiendo ya la respuesta que tenemos que dar antes de que se nos plantee una situación, un desafío y/o un problema. Otros y otras ya pensaron por nosotros, nos liberaron de la carga de hacerlo, y más cómodamente podemos depender de nuestro propio «piloto automático» para ejercer el inmediatismo que es, lamentablemente, la moneda corriente en nuestras vidas. Como señala el filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2023), «no tenemos paciencia para una espera en la que algo pueda madurar lentamente».

Una educación en piloto automático que se sustenta en transmitir verdades dadas y congeladas, en la que la información y el conocimiento, sin que estén necesariamente conectados, se van apilando en nuestro espíritu y cerebro y se entienden como dogmas que se deben seguir sin «chistar» no ayuda a formar seres libres y pensantes con capacidad de interpelar sin tener que «pedir permiso». A veces se tiene la sensación de que la educación más que abrir cabezas nos vuelve más obsecuentes, encasillados, dóciles y también menos audaces e imaginativos.

Nos parece por demás pertinente beber de la agudeza y sutileza de la pensadora universal Hannah Arendt a fin de

hurgar en el pensar y sus implicancias para la educación. La pieza reflexiva *Pensée et considérations morales* (Arendt, 2023) (versión en francés publicada por la editorial Petite Biblio Payot Classiques) nos ayuda a reposicionar el pensamiento no ya solo como transversal a la educación desde cero a siempre, con una perspectiva de formación a lo largo y ancho de toda la vida, sino como la sustanciación misma del derecho a educar, a conocer y a aprender, y del compromiso que tiene que asumir cada sociedad de apuntalar y resguardar su inteligencia colectiva. Veamos algunas de las puntas de análisis planteadas por Arendt.

En primer lugar, Arendt arguye que la banalidad del mal no tendría que ver con la estupidez, la mezquindad, las patologías y/o las convicciones ideológicas, sino con una genuina ineptitud para pensar y una extraordinaria falta de profundidad. No necesariamente la gente tiene el deseo o la intencionalidad de hacer el mal. De hecho la ausencia de pensar da lugar a actitudes y comportamientos que nos pueden sorprender o afectar por su anomalía o desviación y que, en definitiva, son indicativos de la prevalencia del sistema intuitivo sobre el analítico y sus consecuencias.

En efecto, nuestra capacidad de razonar es extremadamente reducida, como asevera el profesor de psicología cognitiva de la universidad de Aix-Marseille Thierry Ripoll (2020). Asimismo, tal como argumentó la política francesa y superviviente de Auschwitz Simone Weil (2023), sin pensamiento no existe la libertad de pensamiento (versión en francés publicada por la editorial Petite Biblio Payot Classiques).

Comúnmente se hace referencia al sesgo cognitivo que tiene esencialmente que ver con la construcción propia de opiniones y juicios erróneos o representaciones distorsionadas de la realidad, que se sustentan en una serie de creencias mágicas y que nos permiten abordar las situaciones de

la vida cotidiana preferentemente con la presunción de que todo está relacionado y encajonado en términos de causas y efectos (Ripoll, 2020). El abordaje de los sesgos cognitivos involucra al sistema educativo en su conjunto e implica, entre otras cosas, incentivar a los alumnos a poner en discusión sus intuiciones y conclusiones, encarar la complejidad de un problema que abre a la diversidad de perspectivas y de prevención frente al complot y la radicalidad vacua (Bronner, 2019; Mercier, 2022; Ripoll, 2020).

En segundo lugar, Arendt ensancha la mirada sobre el pensar, que no solo tiene que ver con constituir un medio para conocer y actuar con una finalidad práctica e inmediata, basándose en la necesidad de razón esgrimida por el pensador universal alemán Immanuel Kant, quien argumenta que el pensar está más allá del conocimiento, no tiene límites y no está acotado a ningún tema en particular. Ciertamente el pensar también está asociado al conocimiento, y en tal sentido, las disciplinas, en diversidad de formatos, son herramientas esenciales de pensamiento que se mueven en el continuo de hibridez entre la disciplinarietà, interdisciplinarietà y transdisciplinarietà.

Pero a la vez, el pensar, desprendido de toda referencia disciplinar, nos habilita a hurgar en la profundidad de conceptos e ideas como justicia y libertad, y tomando como referencia a Kant, Arendt sostiene que necesitamos del ejercicio de la razón como facultad de pensar para impedir el mal. No se trata de un posicionamiento que solo pueda leerse a la luz de la ética, sino también de la relevancia del pensar para tomar conciencia de lo que uno forja y hace, y también para hacerse responsable de lo que se realiza.

El pensar puede ser un antídoto frente al mal en la medida en que nos hacemos del coraje de poner una pausa en lo que estamos haciendo e interrumpimos nuestras actividades

para enfocarnos en una pregunta o un problema. Nos damos la libertad de pensar o, como aseveraba el poeta y filósofo francés Paul Valéry, mencionado por Arendt, «a veces lo soy a veces lo pienso». Nos podríamos preguntar cuántos espacios y oportunidades se dan en las propuestas educativas y curriculares, incluso en aquellas inspiradas por espíritus transformacionales, para que los alumnos y las alumnas desarrollen sus pensamientos sin ataduras y sin renegar de la complejidad de la vida y de la calidad del pensamiento, como argumenta desde hace tiempo el pensador universal francés Edgar Morin (2020; 2021; 2023).

En tercer lugar, Arendt se adentra en el sentido democratizador del pensar. Se refiere a que el pensar alcanza a todo el mundo sin distinción de saberes y perfiles. Mientras que el deseo de conocer involucra a algunas personas y comunidades con intereses específicos y entendibles, el pensar nos convoca a cada uno, sin la mediación de lo tangible y en la búsqueda de respuestas a temas que nos aquejan o angustian nuestra existencia. Como argumentaba el filósofo clásico griego Sócrates, una vida sin examen no vale la pena ser vivida.

En cuarto lugar, Arendt arguye que el pensar es evolutivo, dinámico y que descongela dogmas, conceptos y palabras que parecen eternizarse en el tiempo y que, asimismo, alimentan los conformismos y los sesgos. Cabría indagar sobre si la educación está demasiado inclinada a dar respuestas que respondan a necesidades inmediatas y puntuales de formación y menos preocupada por ahondar en la complejidad de los temas que en perspectiva de tiempo pueden fortalecernos en la comprensión, versatilidad y flexibilidad de responder sustantiva y sostenidamente a los problemas y desafíos que precisamente nos pueden aquejar en la inmediatez.

En quinto lugar, Arendt entiende que el pensar es peligroso para todos los credos y dogmas por igual, ya que pone la mirada en los supuestos tácitos e implicaciones de valores y opiniones que asumimos como dados y válidos. No se trata de caer en el nihilismo, como asevera Arendt, sino de abrirnos a entender lo que intuitivamente nos guía en la vida sin uso de nuestra facultad de razonar. En efecto, el pensar se centra, como se ha señalado, en las cuestiones invisibles como la justicia o el bienestar hurgando en su sentido para las vidas individuales y colectivas.

Las ideas fuerza que permean las propuestas educativas, curriculares y pedagógicas, que son el eje vertebrador del desarrollo de las competencias de los alumnos y de los conocimientos que adquieren, no debieran ser referencias congeladas en el tiempo y de interpretaciones únicas y hegemónicas, sino que debieran estar abiertas a procesos intergeneracionales de pensamiento y de construcción colectiva en clave evolutiva y transformacional.

En sexto lugar, Arendt nos hace ver que el pensar radica en hacer emerger lo que es invisible, intangible y ausente, y dialogando necesariamente con nosotros mismos muñirnos del espíritu y de las referencias para poder juzgar basados en el efecto liberador y, si se quiere, emancipador del pensar. En tal sentido, el pensar no solo se mueve instrumentalmente por un deseo de conocer, sino que implica crucialmente desarrollar la aptitud para diferenciar, por ejemplo, como asevera Arendt, lo justo de lo injusto. Como ella misma señala, asumir que el juzgar es la más política de las aptitudes mentales de las personas.

Sin caer en ingenuidades, traslaciones lineales ni mediaciones simplificadas, el fortalecimiento del pensar en la educación podría ser uno de los más potentes antidotos para contrarrestar la cancelación, el prohibicionismo, el relativismo

exacerbado y el negacionismo a la luz de cimentar la formación de seres libres y autónomos. Quizás los sistemas educativos tendrían que encontrar un justo y convincente balance entre pensar para conocer y pensar para entendernos en la esencia de las cuestiones fundamentales que están siempre sujetas a inventario y evolución. Un poco más de albedrío y de pensar sin ataduras nos podría ayudar a ambicionar y plasmar mejores presentes y futuros para las nuevas generaciones.

2. Espíritu crítico, democracia y porvenir

Como se argumenta en el capítulo I, «Sobre lo global y lo local», el fortalecimiento de la democracia como *modus* de vida constituye un tema de creciente preocupación en las agendas educativas internacionales y nacionales. La UNESCO (2024b) se refiere a que en el tiempo actual, de declive de las democracias y de la confianza en los gobiernos, la educación debe ser transformada para forjar un nuevo contrato social a la luz de preparar a las nuevas generaciones para que devengan ciudadanos informados y responsables. Más allá de las características propias que dichos contratos puedan asumir en cada país y contexto de referencia, importa que se sustenten en convocatorias, compromisos y desarrollos intergeneracionales de reafirmación de los derechos humanos, la democracia, la libertad y la paz como un todo entrelazado y vinculante.

En tal sentido, la educación tiene que cumplir un rol fundamental de apuntalamiento de las democracias estimulando y sosteniendo la formación de seres libres y pensantes con capacidad de liderar y hacerse cargo de estilos de vida autónomos, solidarios, saludables, interpelantes y sostenibles. Se trata de cimentar las bases de un ejercicio consciente y proactivo de ciudadanía en que se asumen las interdependencias entre lo global y lo local y, asimismo, se reconocen las

diferencias y la diversidad a través de la convergencia y la aceptación de valores universales garantes de las identidades y de los particularismos, y de que es posible generar empatías y confianzas entre estas. Se trata de un universalismo que, a la vez que es un denominador común, es inclusivo de credos y afiliaciones, y diverso en su conformación y expresión.

Las transformaciones educativas ponen crecientemente el acento en el núcleo entendido como clave para forjar el desarrollo de las competencias y de los conocimientos que incentiven a los alumnos a pensar, a ir más allá de los inmediatismos y de las coyunturas y a desarrollar su capacidad crítica y creativa. Tal como argumentó la política francesa y superviviente de Auschwitz Simone Weil, sin la posibilidad de pensar sin ataduras ni restricciones las personas no son libres.

En una línea similar de análisis, la prestigiosa revista interdisciplinaria francesa *Sciences Humaines* nos ayuda a reflexionar, bajo el provocador título «El espíritu crítico es un deporte de combate» (edición de octubre del 2023), sobre lo que supone un ejercicio de ciudadanía que trata de fortalecer, a la vez, las capacidades de discernimiento y de vigilancia frente a la proliferación y seducción de lo falso, y de exploración de futuros apropiados que tengan sentido para las personas. El espíritu crítico no solo tiene que ver con posturas legítimamente preventivas y defensivas frente a las mentiras y las falsedades, sino también con tener la confianza y la capacidad de forjar o, como decía el pensador universal Albert Camus, de explorar el porvenir.

En concreto, la revista *Sciences Humaines* aborda el análisis del espíritu crítico desde varias puntas complementarias que nos permiten hurgar en su comprensión como concepto y principio orientador, y también como estrategia de formación. Nos referimos a: I) una noción multidimensional del espíritu crítico; II) las desviaciones o alteraciones posibles del espíritu crítico; III) la fragilidad y credulidad del *homo*

sapiens a la luz de los sesgos cognitivos, y IV) la transversalidad de la filosofía de la infancia entendida como una escuela de libertad.

En primer lugar, la noción de espíritu crítico ha estado históricamente asociada a promover la autonomía de pensamiento, la libertad de conciencia y la capacidad de cuestionar y contrarrestar las mentiras y las falsas evidencias, tal como asevera el escritor, filósofo e investigador asociado al laboratorio IHRIM de LENS de Lyon, Francia, Maxime Rovere (2023). Esta noción marcadamente intelectual del espíritu crítico se encuentra hoy en discusión ya que se trata también de tomar conciencia, compartir emociones y empatizar con otros en torno a situaciones y experiencias de vida —por ejemplo, el cambio climático, el racismo y las desigualdades— que requieren ser encaradas e interpeladas para aspirar a mejorar el devenir del mundo, como argumenta Rovere. A vía de ejemplo, el sociólogo y filósofo alemán Hartmut Rosa evidencia que nuestra relación con los usos que hacemos del tiempo no solo afecta nuestras facultades críticas (2010), sino que su revisión puede abrirnos a otras vivencias que no esperábamos (2019).

No se trata pues de circunscribir el espíritu crítico a una sola dimensión intelectual que por cierto es insoslayable en cuanto a fortalecer la ciudadanía democrática, sino de hurgar e interpelar a las emociones para profundizar en renovadas formas de entender y de actuar ante realidades cuestionables, injustas e insostenibles. En tal sentido, la educación tendría que estimular oportunidades, espacios y experiencias de aprendizaje en los que se interconecten el pensamiento y las emociones en el reconocimiento de la naturaleza emotiva de las cogniciones y la naturaleza cognitiva de las emociones (Pons et al., 2010). Precisamente, uno de los referentes mundiales en neurociencias, Antonio Damasio (2023), argumenta que el universo de los afectos, esto es, la experiencia de los

sentimientos que fluyen de las pulsiones, las motivaciones, los ajustes homeostáticos y las emociones, es una fuente y un instrumento de desarrollo de la inteligencia, la creatividad y la autonomía.

En segundo lugar, la periodista de *Sciences Humaines* Pauline Petit (2023) llama la atención sobre cuatro grandes posturas críticas que, aunque sustentadas en la duda, pueden llevar a cierta alteración o distorsión del espíritu crítico.

Primeramente, Petit se refiere al escepticismo como método dubitativo que llevaría a que nos abstengamos de opinar y de tomar posición sobre cualquier tema en particular bajo el supuesto de que ninguna persona es portadora de la verdad. La capacidad de ejercer el espíritu crítico se vería afectada ya que partiríamos de la imposibilidad de, a través de sopesar y contrastar argumentos y evidencias, abrigar opiniones fundadas y de aproximación a la verdad o a las verdades.

Asimismo, Petit menciona el relativismo que implica aceptar que cada uno tiene su propia verdad que resulta de convencionalismos culturales y sociales. Las verdades estarían encapsuladas en las culturas, grupos y comunidades sin que se compartan valores y referencias universales entre los particularismos. La posibilidad de desarrollar el espíritu crítico se vería trabada por presuponer que, en definitiva, todo puede ser «justificado» por las propias identidades y valoraciones de diversas culturas y grupos. Como asevera Petit, se cae en un relativismo moral que resulta una afrenta para los universalistas.

Petit también alude al nihilismo que bien se refleja en la visión del filósofo alemán Friedrich Nietzsche de que «vivir (actuar, sufrir, querer, sentir) no tiene sentido» o que, en definitiva, «todo es en vano». El espíritu crítico no tendría mayor sentido si su eventual ejercicio no supusiera mejorar las capacidades de entendimiento, de discernimiento y de incidencia en las vidas individuales y colectivas.

Por último, Petit se refiere al complotismo como una suerte de relativismo radical en que se duda y se sospecha, sin límites, en la presunción de que todo es manipulado por los intereses de pequeños grupos. Se bloquea toda posibilidad de ejercer el espíritu crítico al presuponer que toda opinión disidente con la presunción de complot es desacreditada. A vía de ejemplo, Petit alude a una situación en la que «si usted no me cree, es porque pertenece, conscientemente o no, a la conspiración».

Las posturas críticas sumariamente mencionadas —escepticismo, relativismo, nihilismo y complotismo— pueden transformarse en inhibidores del desarrollo del espíritu crítico en las nuevas generaciones en la medida en que toda valoración, con independencia incluso de su grado de elaboración, quede subsumida a que todo vale, es justificable, no tiene sentido y es producto de intereses espurios. El espíritu crítico, como eje de la formación democrática intergeneracional, requiere que haya referencias, criterios y valores compartidos en el seno de la sociedad en su conjunto que nos permitan ejercer autónomamente el pensamiento, así como expresar las emociones, y nos aproximen a verdades cuya relatividad, disputa y evolución no se contrapongan a su existencia y valoración. Sin basamentos comunes que garanticen el ejercicio del espíritu crítico, se corre el riesgo de que el criticismo crispe a la sociedad en bandos encerrados en sus dogmas.

En tercer lugar, el periodista de *Sciences Humaines* Fabien Trécourt (2023) se refiere a los efectos negativos de los sesgos cognitivos; esto es, el automatismo del pensamiento y la inmediatez de las reacciones nos pueden llevar a adherir a ideas falsas. Asimismo, tal como señala el profesor en psicología cognitiva de la Universidad de Aix-Marseille, Francia, Thierry Ripoll (2020), uno de los mayores aportes de la psicología es haber revelado la prevalencia del sistema intuitivo

sobre el analítico y sus consecuencias sobre las decisiones que tomamos. Ripoll aporta evidencia en cuanto a que la racionalidad humana es extremadamente limitada, incluso la capacidad de razonar es reducida, y en muchos casos preferimos ser guiados por la intuición que por el razonamiento.

Los sesgos cognitivos, entendidos como el enemigo interior (Trécourt) que nos lleva, por ejemplo, a admitir como verdadera la información que se nos da, a privilegiar la información alineada con nuestras opiniones —conocido como sesgo de confirmación—, a quedarnos en la zona de confort de nuestras creencias y la tendencia a ver relaciones de causa y efecto por todos lados entre nuestras acciones y los acontecimientos o situaciones, son indicativos de nuestra credulidad y fragilidad.

Dichos sesgos pueden acentuarse cuando estamos crecientemente expuestos a ser manipulados en nuestras creencias y opiniones por discursos y prácticas racistas, xenófobos y de odio, entre otros. Por otra parte, la tendencia creciente a cancelar, prohibir, negar y relativizar ideas, realidades, verdades, personas y grupos alimenta los sesgos y contribuye a fisurar las bases democráticas, de convivencia, entendimiento y confianza en la sociedad.

Asimismo, vivimos apremiados por encontrar respuestas inmediatas, muchas veces en modo piloto automático, porque no podemos darnos el lujo de profundizar en los temas. No hay tiempo para detenerse. Como señala el filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2023), «no tenemos paciencia para una espera en la que algo pueda madurar lentamente» o implique desarrollar el espíritu crítico mediante el reconocimiento de las interrelaciones entre pensamientos, intuiciones y emociones.

No obstante la fuerte incidencia de los sesgos cognitivos y sus implicancias en regular nuestras valoraciones y comportamientos, el científico cognitivo del Instituto Jean Nicod

con sede en París Hugo Mercier asevera que estamos dotados de una serie de mecanismos cognitivos que nos permiten evaluar lo que escuchamos o leemos. Mercier resalta que somos refractarios a ideas nuevas, que no somos tan fáciles de convencer y que desarrollamos mecanismos de vigilancia frente a mensajes falsos y peligrosos. Una de las maneras de contrarrestar dichos mensajes yace, según Mercier, en que la ciencia, los medios de prensa y otras instituciones puedan compartir mensajes sólidos y certeros, que nos permitan hurgar en la complejidad de los problemas así como en la diversidad de puntos de vista, y que sean creíbles en el seno de la sociedad. Mercier sugiere que, en vez de comenzar por preguntarnos por qué siempre debíamos poner en cuestión tal pregunta o información, podríamos primero indagar en las razones para creer.

Una de las claves fundamentales de respuesta parece residir en fortalecer la formación ya que, según señala Ripoll (2020), la intensidad de las creencias disminuye sistemáticamente con el nivel de estudios. El abordaje de los sesgos cognitivos y sus implicancias tendría que ser un tema transversal de formación desde edades muy tempranas como estrategia no solo preventiva y de inmunización frente a posicionamientos y situaciones que afrentan el espíritu crítico, sino también como garante de la formación de seres libres y pensantes. Tal cual arguye Ripoll, se tiene que incentivar a los alumnos a desconfiar de sus intuiciones y conclusiones apresuradas.

Sin contraponerla a la intuición, la racionalidad es parte sustancial del espíritu crítico. Tal cual asevera el filósofo y psicólogo francés Pascal Engel (2023), la racionalidad es una competencia a la vez lógica deductiva —realizar inferencias válidas—, inductiva —extraer conclusiones a partir de datos empíricos— y social —sensibilidad a las pruebas empíricas y a los hechos constatados—. Más aún, Pascal argumenta

que pensamos mejor y más racionalmente cuando estamos en grupo y cuando los otros controlan el valor de nuestros razonamientos. Pero no podemos suponer que la racionalidad agota o da cuenta de la razón en su globalidad ya que esta última supone la capacidad de plantear problemas, reflexionar y buscar puntos de vista ideales que van más allá de los hechos.

En cuarto lugar, el profesor universitario en filosofía de la educación Edwige Chirouter (2023) argumenta que, desde edades muy tempranas, los infantes experimentan la filosofía a través de la sorpresa ante el mundo. Nos recuerda lo que aseveraba el pensador universal Michel de Montaigne en 1580, quien argumentaba que resulta un gran agravio pintar la filosofía como inaccesible y de rostro puntilloso, fruncido y terrible, cuando no hay nada más alegre para un pequeño que la filosofía.

La filosofía es un vector fundamental de estimulación del espíritu crítico que tendría que permear la diversidad de experiencias de aprendizaje a lo largo y ancho de toda la formación del alumno. Chirouter plantea dos desafíos en orden a fortalecer la enseñanza de la filosofía: por un lado, de orden ético que implica el reconocimiento de que cada alumno es un sujeto digno de escuchar, de hablar y de pensar, y de orden político emancipatorio sustentado en los principios de discusión democrática como *modus* de vida, así como del desarrollo del pensamiento crítico y complejo.

Chirouter se refiere a los talleres para pensar, que son espacios de formación ciudadana democrática donde niñas y niños formulan preguntas, reflexionan y discuten sobre diversidad de ideas. Se recurre a los relatos —por ejemplo, la literatura y el cine— como mediaciones culturales que los ayudan a reflexionar y comprender mejor lo real. Desde edades muy tempranas se busca que los alumnos desarrollen estrategias preventivas y defensivas frente al dogmatismo,

del signo que sea, y al relativismo exacerbado. Los talleres de filosofía para infantes son, pues, visualizados por Chirouter como oasis de pensamiento y de desaceleración para tomarse el tiempo de entrar en resonancia con uno mismo, con los otros, el mundo y las obras. Esencialmente, estos tienen que ver con cimentar la democracia como un *modus* de vida que promueve empatía, entendimiento y construcción colectiva.

En resumidas cuentas, la profundización en la noción, contenidos e implicancias del espíritu crítico es clave para cimentar la formación y el ejercicio ciudadano democrático de las nuevas generaciones como seres libres y pensantes, que son estimulados y empoderados, desde edades muy tempranas, a hurgar en la complejidad de los temas, a dialogar y construir con otros y a forjar mejores porvenires.

3. Sobre fortalecer los aprendizajes sin umbrales

La discusión en torno a los para qué, qué, cómo, cuándo y dónde de los aprendizajes constituye uno de los asuntos más candentes y delicados de las agendas de transformación educativa. Esencialmente, implica interpelar de qué forma estos se identifican, priorizan, desarrollan y hasta en cierta medida son encapsulados en las instituciones educativas, el currículo, la pedagogía y la didáctica, así como en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Tradicionalmente los puntos principales de referencia sobre los contenidos educativos han sido los programas de estudio y cómo las disciplinas seleccionan y recortan los aprendizajes entendidos como su corpus fundamental, mientras que, en un plano de menor significación, se consideraron la diversidad de expectativas y necesidades de todos los alumnos y cómo efectivamente comprometerlos con conocer

y disfrutar de experiencias de aprendizaje múltiples y complementarias. El desbalance entre, por un lado, un excesivo énfasis en lo que se ofrece y, por otro, entender más acabadamente al alumno y sus procesos de aprendizaje podría darnos cuenta de la relevancia o no de la educación, así como de la constelación de factores potencialmente asociados a la desafiliación de los alumnos.

El reposicionamiento de los aprendizajes de cara a transformar la educación tiene que ver fundamentalmente con identificar la simbiosis entre ideas, enfoques y ruterros que históricamente se entendieron como doctrinas separadas y hasta irreconciliables. Una mirada más inclusiva y tamizada de los aprendizajes, así como de los conocimientos que los sustentan, requiere encontrar puntos de enlace entre el pasado y el presente que nos permitan proyectarnos aspiracional y entusiastamente hacia futuros más promisorios y venturosos para las nuevas generaciones. A veces se tiende a rotular apresuradamente a enfoques educativos como fuera de tiempo o superados por los vertiginosos cambios tecnológicos, cuando, en realidad, la construcción histórica en educación yace en poder integrar la sabiduría humana a lo largo del tiempo sin que el presente sentencie al pasado o vaciando al futuro de referencias y/o acumulaciones posibles sobre lo construido.

La revista francesa *Philosophie Magazine*, en su número de septiembre del 2023, nos ayuda a analizar el tema desde el sugerente título «¿Y si aprendiéramos de otra manera?». Veamos algunas de las puntas que surgen de las respuestas a la pregunta planteada.

En primer lugar, Alexandre Lacroix (2023), escritor y director de *Philosophie Magazine*, argumenta sobre el rol que la educación debe y puede cumplir como marco de referencia e instrumento de cambio del *modus* civilizatorio actual que se

visualiza como insostenible a presente y a futuro. La insostenibilidad no hace solo a los efectos crecientes, injustos y regresivos del cambio climático y de la pérdida de biodiversidad, sino también al desdibujamiento de los derechos humanos, la erosión de la democracia y de la inclusividad, y a la cristalización de sociedades cada vez más desiguales.

En la línea de lo que argumentan el filósofo Achille Mbembe y la investigadora Sarah Marniesse, mencionados por Lacroix (2023), se requiere una pedagogía transformacional que interrogue sobre el porvenir de la tierra y de los seres vivientes. Que, asimismo, rompa con lo que Mbembe y Marniesse denominan (en francés) el modelo *ecocidaire* o destructivo del ambiente natural como consecuencia de la actividad humana, y que abarque las relaciones de los humanos con la naturaleza, las relaciones entre hombres y mujeres, las relaciones entre jóvenes y adultos, y las relaciones norte-sur.

La educación tiene la enorme responsabilidad de formar en valores, mentalidades y prácticas que no solo cuestionen la relevancia de los modelos educativos actuales a la luz de cimentar futuros mejores para las nuevas generaciones, sino también cuáles serían las bases de conocimientos y de competencias requeridos para que las personas puedan apropiarse, liderar, gestionar y hacerse responsables de estilos de vida sostenibles.

En segundo lugar, se trata de argumentar en torno a la complementariedad entre las vías de promover el pensamiento, las prácticas (aprender haciendo) y las técnicas (vinculadas a las tecnologías) como aspecto medular e inherente a la formación universal de todos los alumnos por igual. Ya no solo se relaciona con que el currículo oculto —lo que no se explicita pero regula esencialmente nuestras maneras de entender y de actuar—, que ya no lo es tanto, así como la diferenciación temprana de ramas de la educación media en

general, técnico-profesional y vocacional están vinculados «funcionalmente» al origen socioeconómico del estudiante. Crucialmente es cuestión de tomar conciencia de que, frente a un mundo permeado por cambios disruptivos, el disponer solo de algunas habilidades y de manera fragmentada no permite a los alumnos abordar competentemente diversos tipos de desafíos. Veamos qué aporta esencialmente cada una de estas tres vías a la luz de fortalecer la formación integral y balanceada del alumno como persona.

Con relación a la vía de promover el pensamiento, el periodista de *Philosophie Magazine* Charles Perragin (2023) asevera que pedagogos, filósofos y psicólogos coinciden en que en la actualidad razonar bien tiende a ser menos una cuestión de conocimientos por sí mismos que de adquirir las habilidades de pensar. La educación cumple un rol clave en la formación de seres libres que, desde la infancia, tendrían que disfrutar de oportunidades y espacios para desarrollar pensamientos autónomos, críticos, solidarios, creativos y atentos. Dejar que los pensamientos decanten, sin apresurarnos ni presionar, evitando la inmediatez y la automaticidad de las respuestas, asumiendo que son procesos individuales y colectivos concatenados y poniendo el foco de atención en hurgar en la profundidad de cada tema. En particular, el pensamiento crítico es un asunto humano y debe por tanto ser ejercido en grupo, como asevera el filósofo canadiense Normand Baillargeon (2006).

Tal cual argumenta elocuentemente la especialista en neurociencias de la lectura Maryanne Wolf (2020), resulta esencial formar a los jóvenes en la lectura profunda a efectos de que no sean enteramente contaminados por los usos digitales. Incluso Wolf hace referencia a su lucha por la reconquista de la atención de los jóvenes ya que de esta depende la posibilidad de la vida democrática sustentada en ciudadanos vigilantes y abiertos a la vida contemplativa.

Asimismo, Baillargeon afirma que la primera virtud epistémica radica en tomarse tiempo y recuerda en tal sentido al filósofo alemán Immanuel Kant, que aseveraba que los niños van a la escuela para acostumbrarse a permanecer tranquilamente sentados y no para aprender alguna cosa. Los hallazgos de las neurociencias nos confirman que la atención del alumno, su involucramiento activo, la devolución de calidad y a tiempo por el educador y la consolidación de los saberes conforman los cuatro pilares del aprendizaje (Dehaene, 2018; Dehaene et al., 2018).

Tal cual señala el filósofo estadounidense Matthew Lipman (1976), el desarrollo del pensamiento es un asunto transversal a la formación desde la infancia en adelante, que se sustenta en procesos de construcción colectiva. Los alumnos conforman una suerte de comunidad de investigación que, a través de compartir y contrastar opiniones, desarrolla las habilidades de pensar vinculadas a cuestionar, ilustrar, definir, jerarquizar y autocriticar.

La estimulación del pensamiento no solo tiene que ver con las retroalimentaciones entre el cerebro y los aprendizajes que se dan a lo largo de toda la vida, sino también, como señala el neurocientista libanés Albert Moukheiber (2022), con el cuerpo de cada uno, con la calidad del sueño, el estrés, la alimentación y el contexto social.

Por otra parte, Moukheiber nos alerta sobre la necesidad de contrarrestar los sesgos cognitivos, que son el reverso inevitable del funcionamiento del cerebro. Estos se pueden exteriorizar en un cúmulo diario de pensamientos «automáticos» así como de explicaciones simples y/o ingenuas que conducirían a acciones inmediatas sin resguardar que vivimos en un mundo complejo y ambiguo. Dichos sesgos, crecientemente manipulados por las redes sociales, afrontan el pensamiento autónomo al cancelar a los que interpelan el *statu quo*, al prohibir la diversidad y las

diferencias, al relativizar todo comportamiento humano y al negar fenómenos que afectan la calidad de bienestar y desarrollo de la humanidad.

Los antidotos más potentes frente a la cancelación, el prohibicionismo, el relativismo exacerbado y el negacionismo yacen en estimular a los alumnos a pensar por sí mismos y a preguntar sin condicionamientos ni miedos. Como bien señala Moukheiber, se trata de incitar a no decir más «es falso», y en cambio preguntarse qué tan cierto es y, asimismo, indagar en la intención de la persona en lugar de invalidarla de antemano por prejuicios o siguiendo lo que es entendido y aceptado como «políticamente correcto».

Asimismo, la vía práctica de la educación implica que se forma a las personas movilizando sus valores, actitudes y saberes para aprender haciendo a través de actividades. Como argumenta el filósofo francés Emmanuelle Rozier (2023), fue precisamente el filósofo y educador estadounidense John Dewey quien puso el acento en que los saberes se activan a través de las experiencias vividas por los alumnos en el desarrollo de actividades.

La mirada puesta en las prácticas tiene que ver con jerarquizar la visualización del currículo —el para qué y qué de la educación— y la pedagogía —el cómo hacerlo— a la luz del desarrollo de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Ya esta idea de una educación vivencial y de contrastar e integrar saberes a través de las prácticas era mencionada, tal cual asevera el filósofo francés Michel Eltchaninoff (2023), por el ilustre filósofo griego Aristóteles, quien argumentaba que los saberes de la geometría no son suficientes ya que se requiere igualmente captar la maña del artesano. O como afirma Eltchaninoff, las manos también requieren de toda una educación.

La escuela en la acepción amplia del término no es solo un lugar donde se adquieren las competencias que nos permiten ser potencialmente empleables, sino donde se forma

al individuo inscrito en visiones colectivas de la educación. La idea de que la educación es formar integralmente en los aspectos individuales y sociales de las personas tiene que ver, entre otros aspectos, con la jerarquización de los valores de solidaridad y cooperación en la educación, tal cual señala la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación coordinada por la UNESCO (2021).

Asimismo, las vías prácticas de experimentar la educación se expanden exponencialmente ya que hoy día las personas pueden hacer un uso creciente de oportunidades, recursos y materiales para formarse en todo momento y en diversidad de espacios. Por un lado, esto implica fortalecer las sinergias entre ofertas educativas y ambientes de aprendizaje, formales y no formales, asentados en participaciones activas y sostenibles de las comunidades locales y en que se haga uso de la inteligencia colectiva y de los recursos disponibles en la sociedad para potenciar los aprendizajes de cada alumno por igual.

Por otro lado, Eltchaninoff (2023) menciona el abanico de recursos de que se dispone para expandir las oportunidades de aprendizaje tales como tutoriales y aplicaciones. Por ejemplo, se hace referencia al caso de las aplicaciones en línea de aprendizaje de lenguas sustentadas en la memorización —traducir, llenar los espacios en blanco y testar los conocimientos—, en métodos progresivos de comprensión y usos de las lenguas, y en la regularidad. Ciertamente estas aplicaciones están bien ancladas en la repetición, que es indispensable en toda experiencia de aprendizaje, pero, en cambio, no permiten tomar la iniciativa de hablar, improvisar una situación y apropiarse de la lengua en primera persona.

Lo que parece, en cambio, caracterizar a la educación de presente y futuro es la hibridación de enfoques, estrategias, contenidos y recursos para que efectivamente las experiencias de aprendizaje nos permitan practicar la memoria y la

repetición, y a la vez, tomar iniciativas y apropiarnos de los propios procesos de aprendizaje (Labate y Operti, 2023).

Respecto a la vía técnica de formación, se trata de hurgar en el rol de las tecnologías como soporte de los cambios en la educación y los saberes. No es solo cuestión del posicionamiento de las tecnologías en la educación como transversal a la formación e impregnando el conjunto de áreas de aprendizaje y disciplinas, sino esencialmente cómo estas coadyuvan a democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje desde la diversidad de situaciones y perfiles de los alumnos. Los saberes priorizados y secuenciados en los procesos de aprendizaje son los que deben orientar los usos de las tecnologías.

A la luz de la irrupción y penetración de tecnologías como ChatGPT, la lingüista estadounidense Justine Cassel, entrevistada por el periodista Cédric Enjalbert (2023), argumenta que uno de los desafíos mayores yace en saber usar dichas tecnologías con el objetivo de que permitan aprender a los alumnos a debatir ideas diferentes y a explicar las propias. Asimismo, Cassel sostiene que ChatGPT puede desafiar a los alumnos a identificar pruebas sospechosas, a preguntarse en qué documentos se basa la respuesta proporcionada y finalmente llevar a formular nuevas preguntas. El intercambio entre los alumnos y las máquinas puede constituir una vía complementaria de las interacciones únicas, irrepetibles e insustituibles que se traban entre los educadores y los alumnos.

El cultivo de la cultura digital, a la que alude Cassel, implica como condición *sine qua non* desarrollar las competencias de orden superior, inextricablemente asociadas al pensamiento, que faciliten a los alumnos mantener un intercambio consciente, crítico y constructivo con los instrumentales de la IA generativa. El enfocarse únicamente en que es cuestión de desarrollar las competencias digitales en educadores y alumnos nos hace perder de vista la relevancia que tiene el

poder ejercer la autonomía y profundidad de pensamiento a fin de comprender los usos posibles de la IA para apuntalar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

En una línea similar, el investigador francés en ciencias del aprendizaje François Taddei, también entrevistado por Enjalbert (2023), sugiere la posibilidad de imaginarse tecnologías denominadas *maïeutech*, que tienen como referencia el denominado método socrático de indagar por medio de una serie de preguntas y respuestas con el objetivo de aproximarse a la verdad. Según el propio Taddei, dichas tecnologías nos podrían ayudar a conocernos a nosotros mismos, así como al mundo que nos circunda.

El denominador común de los desarrollos tecnológicos que se han esbozado yace en invertir en las inteligencias humanas como un norte igualatorio en la sociedad y para que el potencial de aprendizaje de cada alumno se haga realidad. Tendríamos que priorizar y progresar desde la inteligencia humana a la artificial, anclados en visiones éticas y humanísticas potentes, que sirvan al bienestar y desarrollo integral y balanceado de cada alumno. Como señala Taddei, refiriéndose a deliberaciones en el seno de grupos de trabajo de la OCDE, el riesgo a presente y futuro de la educación sería el de poner el foco en formar robots de segunda categoría cuando en realidad tenemos la necesidad de formar humanos que florezcan y tengan las capacidades y oportunidades de ser actores y autores de su propio porvenir (Enjalbert, 2023).

En resumidas cuentas, la priorización e intersección de los aprendizajes en torno a promover el pensamiento, las prácticas (aprender haciendo) y las técnicas (vinculadas a las tecnologías) puede ser una ventana de oportunidades para direccionar la educación hacia forjar un nuevo *modus* civilizatorio que hurgue en el porvenir de la tierra y de los seres vivientes, así como en la formación de seres libres y pensantes.

4. Sobre el cerebro, la inteligencia y el aprendizaje

Parecería que conforme se produce y se discute más sobre la estructura y el funcionamiento del cerebro humano, más conscientes somos de lo poco que relativamente conocemos acerca de este. Todavía estamos lejos de tener un entendimiento del cerebro que nos provea de certezas sobre cómo es y de disponer de evidencia concluyente sobre las maneras más efectivas de impactar en su desarrollo. No obstante lo cual, somos conscientes de que ya disponemos de una base sólida de conocimientos como para saber que la comprensión del cerebro es clave para fortalecer la diversidad de las inteligencias humanas y los aprendizajes desde perspectivas de formación a lo largo y ancho de la vida. Siempre podemos aprender, cualquiera sea nuestra edad, en un ida y vuelta permanente entre el cerebro, los múltiples estímulos del ambiente, incluidas crucialmente las familias y la educación, y los aprendizajes.

Asimismo, no se trata solo de comprender el cerebro humano desde una mirada quizás predominante o hegemónica de la neurociencia, que puede hermanarse con la psicología cognitiva, sino también de generar diálogos entre múltiples enfoques de las humanidades, las ciencias y la ética para profundizar en las implicancias de saber más sobre cómo pensamos y nos comportamos ante diversidad de situaciones. En buena medida se trata de conectar nuestras maneras milenarias, idealizadas y aspiracionales de entender a los humanos, que remiten, entre otras cuestiones fundamentales, a posturas filosóficas más o menos espiritualistas, racionalistas, empiristas y existencialistas, y lo que conocemos crecientemente sobre cómo procesamos y tomamos decisiones en la vida diaria. De hecho, el auge de la neurociencia nos ha abierto a discutir, matizar y fortalecer visiones, estrategias y prácticas sobre quiénes somos

y cómo nos comportamos que nos remiten, como primeros antecedentes, a la filosofía griega.

Desde una perspectiva precisamente de entrecruzamientos de los conocimientos, el referente internacional en psicología Olivier Houdé fue el primero en Francia y pionero en el mundo en relacionar la psicología del infante y las imágenes cerebrales (versión original en francés, *imagerie cérébrale*). Esto es, observar el desarrollo del cerebro del infante cuando realiza una tarea cognitiva.

El libro seminal *Cómo razona nuestro cerebro* (original en francés, *Comment raisonne notre cerveau*) (Houdé, 2023) contiene cinco obras de Houdé, producidas en los últimos 20 años, que ponen el foco en los mecanismos de desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje. Vamos a considerar solo tres aspectos de los múltiples abordados por Houdé que revisten altas implicancias sobre cómo se puede enseñar mejor si se conoce más sobre cómo aprenden los alumnos, y sentar bases para lograr mejores resultados.

Un primer aspecto alude a dos visiones distintas que Houdé denomina la paradoja Kahneman-Piaget acerca de cómo las personas procesan y toman decisiones, que tienen como denominador común precisar cuánto nos acercamos o bien distanciamos de decisiones que puedan entenderse como racionales.

Por un lado, el referente mundial en economía del comportamiento y ganador del Premio Nobel de Economía en el año 2002, Daniel Kahneman (2011), argumentó, en el libro *Pensar rápido, pensar despacio* (original en inglés, *Thinking, Fast and Slow*; Kahneman, 2012), que las personas pueden tomar decisiones o bien rápida e intuitivamente, apelando a los automatismos cognitivos inconscientes —esencialmente atajos que usa el cerebro y que inciden en cómo procesamos la información (sistema 1)—, o, alternativamente, tomar decisiones menos rápidas, más pensadas y más lógico-racionales

(sistema 2). Una de las mayores preocupaciones de Kahneman, anotadas por Houdé, yace en que el sistema 2 predomina en nuestras decisiones, lo cual desnudaría lo irracional o ilógico de nuestros comportamientos y develaría un panorama sombrío de la vida en sociedad.

Por otro lado, el psicólogo suizo Jean Piaget, referente mundial en los temas atinentes al desarrollo de la niñez, enfatiza la progresión en el desarrollo de la inteligencia por ciclos etarios. Primeramente, Piaget analiza la inteligencia del bebé (hasta los 2 años), que se desarrolla a partir de los sentidos y las acciones. Posteriormente, en las edades de 6 a 7 años, los niños y las niñas aprenden «que algunas cosas que han sido cambiadas pueden volver a su estado original» —por ejemplo, «el agua puede ser congelada y luego volver a su estado líquido» (Paris et al., 2024)—. Este estadio de desarrollo de la niñez se conoce como reversibilidad operatoria. Asimismo, en el último estadio de la inteligencia (de 12 a 16 años), el adolescente desarrolla, según asevera Houdé, la capacidad de razonar sobre las proposiciones lógicas, las ideas y las hipótesis y, en efecto, el cerebro se vuelve capaz de abstraerse. El desarrollo del infante va de los sentidos a la razón y de lo concreto a lo abstracto.

Un segundo aspecto refiere a la propuesta que realiza Houdé frente a la paradoja Kahneman-Piaget, alternativa a la idea de una evolución lineal en el desarrollo del infante, así como a entender el comportamiento humano solo en términos de racionalidad e irracionalidad. Houdé parte de entender a la persona en su integralidad y singularidad, considerando su voluntad, sus emociones y sentimientos, apoyado esencialmente en la integración de los conocimientos de la biología, la fisiología, la filosofía, la psicología y las neurociencias.

Houdé cuestiona la progresión del infante a través de estadios claramente delimitados ya que se ha demostrado

que los bebés son más lógicos, conscientes y racionales de lo que se imaginaba. Por ejemplo, las investigadoras en psicología cognitiva Elisabeth Spelke y Renée Baillargeon han contribuido a identificar competencias cognitivas precoces en los bebés con relación a la cognición física, y asimismo, la también investigadora Karen Wynn lo ha hecho con relación a la cognición matemática.

La propuesta de Houdé consiste esencialmente en que, además de los sistemas 1 (pensamiento automático e intuitivo) y 2 (pensamiento reflexivo y lógico-matemático), que planteaba Kahneman, existe un sistema 3 que implica movilizar la voluntad y la capacidad de las personas de inhibir el pensamiento automático e intuitivo. En efecto, la capacidad de inhibición de las personas, que frecuentemente se localiza en el hemisferio derecho del cerebro, depende de la maduración y el buen funcionamiento de las neuronas de la corteza prefrontal, lo que ha sido documentado mediante el análisis de imágenes cerebrales tanto en infantes como en adultos.

Houdé se refiere a conflictos cognitivos entre asambleas de neuronas que se localizan en la corteza prefrontal y se vinculan con la ejecución de funciones ejecutivas tales como la motivación, la memoria, la atención y la inteligencia. Dichos conflictos tienen que ver con si las asambleas de neuronas nos inclinan más a tomar decisiones basadas en respuestas intuitivas, rápidas, verosímiles e incompletas (sistema 1), o nos inclinamos por respuestas menos rápidas y más reflexivas, analíticas y certeras (sistema 2).

Asimismo, Houdé nos llama la atención sobre los impactos de estos conflictos cognitivos con relación al aprendizaje de las alfabetizaciones fundacionales —por ejemplo, en aprender a leer y escribir como contar—, así como a la capacidad de pensar y el respeto hacia otras personas. El conocer en profundidad estos conflictos cognitivos y cómo abordarlos es un tema crucial en los contextos actuales en que las personas

están permanentemente estimuladas y tentadas por el inmediatismo de responder, y en muchos casos se transforman en reproductoras de falsedades de diverso orden.

Por otra parte, Houdé argumenta que el fortalecimiento del efecto inhibitorio de respuestas intuitivas y rápidas implica entender el rol del cuerpo, de las emociones y de los sentimientos en cada persona, y cómo se entremezclan en cada una de las decisiones que se toman. En esta línea argumental, uno de los referentes mundiales en neurociencias, Antonio Damasio (2023), argumenta que el universo de los afectos, esto es, la experiencia de los sentimientos que fluyen de las pulsiones, las motivaciones, los ajustes homeostáticos y las emociones, es una fuente y un instrumento del desarrollo de la inteligencia, la creatividad y la autonomía. Esto implica entender los sentimientos como experiencias mentales que surgen del modo en que el cerebro interpreta las emociones y que son estados físicos que emanan de las respuestas del cuerpo a estímulos externos. Claramente se ven las interconexiones entre el cerebro, la mente y el cuerpo mediado por los sentimientos. En tal sentido, Damasio asevera que no hay oposición entre sentimiento y razón ya que los humanos somos creaturas sensibles dotadas de pensamiento y creaturas pensantes dotadas de sentimiento.

Un tercer aspecto, que abre una perspectiva promisoriosa, radica en que según Houdé es posible fortalecer y diríamos educar a las personas para que desarrollen sus capacidades inhibitorias que son el meollo de la inteligencia humana. En efecto, la inteligencia tiene que ver con la capacidad del control ejecutivo de la corteza prefrontal que, como mencionamos, refiere por ejemplo a la motivación y a la atención. Las emociones y los sentimientos pueden activar el pensamiento reflexivo y ayudarnos a superar los sesgos cognitivos que nos llevan, por ejemplo, a privilegiar la información alineada

con nuestras opiniones —conocido como sesgo de confirmación—, o a quedarnos en la zona de confort de nuestras creencias (Trécourt, 2023).

Houdé (2019) comparte la convicción de que los centros educativos y la formación de educadores tienen un rol clave que cumplir en entender cómo aprenden los alumnos y en apoyarlos asumiendo que el desarrollo de la inteligencia se da en los entrecruzamientos de diferentes formas de pensar mediados por el todo indivisible que es cada persona.

Houdé se imagina a los educadores estimulando el desarrollo de emociones positivas en sus alumnos en el entendido de que cualquier tipo de aprendizaje se ancla en los sentimientos, las emociones y la biología. Esto último tiene que ver, entre otros aspectos fundamentales, con las experiencias de niñas y niños en las escuelas, y con cómo estas afectan el proceso de regulación y de preservación del equilibrio biológico interno del organismo que se conoce como homeostasis. De acuerdo con Damasio, mencionado por Houdé, la homeostasia refiere al mantenimiento del equilibrio biológico a todo nivel, incluidas la conciencia y la cognición.

Incluso Houdé comparte evidencia de una investigación neurocientífica realizada durante un semestre en una clase de biología de un liceo que implicó registrar la actividad cerebral de todos los alumnos mediante electroencefalogramas portátiles (EEG) que miden la actividad eléctrica en el cerebro. Los resultados del estudio muestran que conforme los alumnos aprecian más el curso y la pedagogía usada por el educador, sus actividades cerebrales se sincronizan en mayor medida. Asimismo, el estudio devela que otros dos factores —estar cercano a un amigo o alumno o alumna que conoce y la importancia dada a las actividades en grupo— están asociados a una mayor sincronización de las actividades cerebrales. Más allá de las limitaciones del hallazgo del estudio, interesa hurgar en cómo la pertinencia, inclusividad y calidad de las propuestas

pedagógicas puede llevar a que los alumnos se conecten entre sí, así como a que potencien sus aprendizajes, individual y colectivamente, y se comprometan activamente con el desarrollo y la concreción de estos (Houdé, 2019).

Ciertamente se abre un campo promisorio de experimentación y de análisis sobre las maneras más efectivas de apuntalar los aprendizajes atendiendo a que cada cerebro es un mosaico único de características (Joel et al., 2015). Las personas a toda edad tienen un potencial de aprendizaje a descubrir y fortalecer, que es el correlato de que cada uno es un ser especial que aprende de manera singular en interacción con sus pares, docentes, familias y otras personas/instituciones relevantes.

Quizás tengamos que avanzar en renovados marcos de entendimiento y de intervención sobre la educación combinando saberes complementarios para efectivamente entender mejor al alumno y sus procesos de aprendizaje en el entendido de que lo que finalmente impacta más y mejor en los aprendizajes es la empatía y la simbiosis entre los educadores y los alumnos sostenidas por un sistema educativo garante y facilitador de oportunidades educativas personalizadas.

5. Sobre la alfabetización en inteligencia artificial

La discusión en torno a la inteligencia artificial generativa emerge como una cuestión central en las agendas educativas nacionales e internacionales y como uno de los ejes vertebradores de un paradigma transformacional que va emergiendo en la era pospandemia. Ya no se trata solo de abordar el análisis de las oportunidades y los riesgos que implica la IA a la luz de fortalecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sino de cómo esta cobra sentido e impacta significativamente en formar a las nuevas genera-

ciones para que puedan ser ideadoras, partícipes y responsables por futuros mejores y sostenibles.

Si efectivamente la IA puede ser entendida como parte del corpus de las alfabetizaciones fundamentales, que no solo implica, de por sí importante, la comprensión profunda y el manejo solvente de instrumentos que nos ayudan a responder proactiva y competentemente frente a diversos órdenes de desafíos individuales y colectivos. También y esencialmente tiene que ver con fortalecer nuestra identidad y singularidad como seres humanos munidos de las competencias necesarias para direccionar la IA hacia ideales y objetivos de bienestar y desarrollo. Creemos que acotar la IA en educación a cómo hacer más fácil o no la vida de educadores y alumnos, generar sospechas y miedos sobre eventuales usos espurios o caer en usos ingenuos y automatizados nos hace perder de vista la dimensión del cambio que supone la IA no solo al interior de la educación sino en las delicadas intersecciones entre educación, política, ciudadanía, sociedad y comunidad, y en los *modus* democráticos, de inclusividad y convivencia.

La revista *EducationWeek* (2023) nos comparte, en su informe especial «Lo que los estudiantes realmente necesitan aprender acerca de la IA», una serie de puntas de análisis que nos ayudan a dimensionar sus alcances e implicancias en la educación y en la sociedad.

Alyson Klein, una de las editoras senior de *EducationWeek*, aborda el tema a partir de la penetrabilidad de la IA en todos los órdenes de la vida. Argumenta sobre su posicionamiento como un eje de formación universal para todos los alumnos que les permite abrigar un mejor entendimiento del mundo en su integralidad y especificidad. Tomando como referencia las opiniones de expertos en el tema y de educadores, Klein (2023) plantea cinco dimensiones que ayudan a calibrar la incidencia de la IA en la educación a partir de una visión de conjunto.

En primer lugar, Klein asevera que resulta vital abrigar un entendimiento básico del funcionamiento de la IA, esto es, cómo percibe el mundo desde perspectivas más o menos inclusivas, tamizadas y creativas; cómo recolecta y procesa datos, y como estos informan las decisiones y las recomendaciones que se pueden tomar ante diversas situaciones y desafíos.

Ante todo, tenemos que ser conscientes de que la IA desarrolla tareas que los humanos le hemos indicado, y que lo hace reflejando las valoraciones que hacemos. No hay sesgos atribuidos a la IA *per se*, sino que son productos humanos a los que no se puede visualizar como agentes morales ni atribuir responsabilidades. En todo caso los productos de la IA en educación nos pueden decir mucho sobre los valores y las referencias de quienes los elaboran, así como de sus impactos en la dirección que puede tomar la educación en su conjunto y en particular los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Los productos de la IA transmiten las emociones de las personas que los idearon ya que en todo proceso cognitivo se movilizan emociones. No es que estén desprovistos de emociones en su elaboración.

Tal cual argumenta el filósofo y matemático francés Daniel Andler (2023a; 2023b), los sistemas de inteligencia artificial resuelven problemas en abstracto sobre la base de una serie de criterios y reglas dados, que pueden ser más o menos adecuados para responder a situaciones concretas, mientras que la inteligencia humana problematiza situaciones teniendo en cuenta un conjunto de elementos que no solamente hacen o se reducen a la aplicación de criterios prefijados.

Las diferencias entre las respuestas dadas por la IA y las dadas por la inteligencia humana frente a diversos órdenes de problemas tienen que ver, entre otros aspectos fundamentales, con la significación, contextualización y apropiación de respuestas por los seres humanos que no son subsumibles en aquellas dadas por la IA. No es que en un caso u otro se

movilicen o no emociones, sino que resulta difícil encontrar respuestas a situaciones en un plano totalmente abstracto e independizado de contextos y circunstancias específicas.

En la línea de lo aseverado por Klein, la IA se basa en sistemas que aprenden de manera permanente y que van logrando productos crecientemente más precisos y complejos que nos sorprenden a diario. Una mayor comprensión y utilización a conciencia de ellos requiere que las personas desarrollen competencias de orden superior como el pensamiento autónomo, crítico, solidario y creativo, así como el análisis y manejo de la información. Por ejemplo, un mejor uso de las competencias de escritura de ChatGPT va a depender en gran medida del desarrollo de competencias escritas en los alumnos. Si nos encontramos en una situación de debilidad en el manejo de la lengua humana, existen mayores posibilidades de que asumamos como buenas y concluidas las producciones de la IA sin mayores cuestionamientos.

En segundo lugar, Klein menciona facilitarles a alumnas y alumnos oportunidades prácticas de entender cómo funciona la tecnología a la luz de promover el aprender haciendo e incentivar un involucramiento activo en los procesos de aprendizaje. Se trata de propiciar el entendimiento de los productos de la IA sobre la base de desempacar sus supuestos y contenidos contrastados con valores y actitudes, así como con las temáticas candentes y transversales que guían las propuestas educativas, curriculares y pedagógicas (por ejemplo, enfoques de género, ciudadanía, inclusividad y educación para el desarrollo sostenible).

De acuerdo a lo señalado en su página web,¹¹ Code.org es «una organización sin fines de lucro dedicada a ampliar el acceso a la ciencia de la computación en las escuelas y

¹¹ <https://code.org/international/about>

aumentar la participación de mujeres jóvenes y estudiantes de otros grupos subrepresentados». El CEO de Code.org, Hadi Partovi, plantea una situación, mencionada por Klein, en la cual los alumnos tienen que sopesar el uso de una base de datos sobre escalas salariales de menor pago a las mujeres respecto a los hombres para tareas iguales, con el objetivo de entrenar un programa de IA. Si la IA usa tal base, seguramente va a proponer salarios menores para las mujeres. El desafío al que se enfrenta el alumno consiste en cuestionar el uso de dicha base, y alternativamente a la traslación lineal que podría realizar la IA de la base de datos a la propuesta de escala salarial sin la aplicación de correctivos, proponer una escala que no discrimine por género para tareas iguales.

La situación esbozada por Partovi es bien ilustrativa de la necesidad de que el alumno desarrolle las referencias y los instrumentales requeridos para actuar competentemente a la luz de desafíos que implican movilizar, interpelar y resignificar valores, actitudes, habilidades y conocimientos para entender la complejidad de cada tema y sus implicancias. Saber leer y responder a los productos de la IA hace a un rol activo del alumno como productor, discutidor y validador de conocimientos, que implica, como condición *sine qua non*, el manejo solvente de alfabetizaciones fundamentales como las producciones oral y escrita y las matemáticas, así como las competencias de orden superior ya mencionadas, que coadyuvan, en su conjunto, a la formación integral de la persona y de ciudadanía en valores de inclusividad, justicia y equidad.

En tercer lugar, Klein alude a la necesidad de discutir y analizar cuestiones éticas sobre la tecnología que refieren esencialmente a sus fundamentos, propósitos, usos e implicancias. El análisis desempacado de la IA a la luz de consideraciones filosóficas y éticas no solo tiene que ver con la ausencia de regulación, discusión y validación de los productos de la IA

que son resaltados en el informe GEM 2023 *Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* (UNESCO, 2023b). También y esencialmente tiene que ver con que sus fuertes impactos en las identidades, capacidades y conductas humanas que hacen a quiénes somos como seres humanos y qué aspiramos a resguardar, fortalecer o cambiar de nuestra condición de *homo sapiens*.

Tal cual argumenta Klein, una vez que los alumnos son conscientes de que los humanos están detrás de cómo analizan y comunican las herramientas, se encuentran en condiciones de pensar acerca de estas en un contexto más amplio de imbricación de la IA en imaginarios educativos y de sociedad. Ciertamente las maneras en que se entienden, se integran y se hace uso de los sistemas de inteligencia artificial en los sistemas educativos son un buen indicador de qué educación queremos para qué tipo de sociedad. Presuponer que la IA es neutra puede llegar a hacernos creer que su uso garantiza independencia, justeza y hasta revestirla de cierto grado de perfección o de exactitud que los humanos nunca podríamos aspirar a alcanzar. Se trata de una pseudoperfección peligrosamente atribuida a la IA.

Uno de los ejemplos compartidos por Klein refiere a poner en discusión la conveniencia de discutir legislación estadual en Estados Unidos que prohíbe el uso de *software* de reconocimiento facial ya que se entiende que es notoriamente menos confiable en la identificación de mujeres y personas de color. Se mencionan casos en que la tecnología ha identificado equivocadamente a personas atribuyéndoles tener antecedentes criminales. Ciertamente el alumno se enfrenta a dilemas en torno a estar a favor a o en contra del uso de dicha tecnología atendiendo a que esta no garantiza resultados exactos sin margen de error y que, en gran medida, sopesar los impactos de admitir cierto error remite a qué valores sirven de sostén a las decisiones que se toman.

En cuarto lugar, Klein menciona la necesidad de interactuar efectivamente con la IA trazando un símil entre la necesidad que tienen los alumnos de usar herramientas de IA con la propia necesidad que tuvieron generaciones previas de aprender el sistema de catálogo de cartas para navegar en una biblioteca. Resulta clave saber preguntar y hacer un uso más consciente y productivo de las máquinas de aprendizaje recurriendo, por ejemplo, a *prompt engineering*. Esto implica desarrollar competencias sólidas para dialogar combinando disciplinas —a saber, lingüística, psicología, historia del arte, seguridad informática y filosofía— que contribuyan a comprender el aprendizaje profundo que subyace a los modelos de inteligencia artificial (Nahon, 2023).

Las respuestas están más en encontrarles sentidos a las conexiones entre las piezas de conocimiento para responder competentemente a situaciones que en desmenuzarlas en fragmentos o haciendo abstracción de la constelación de factores que inciden en ellas. Ciertamente estas apreciaciones tienen que ver con las sinergias entre la disciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad para abordar la complejidad de los temas.

El profesor de tecnologías de aprendizaje de la Facultad de Educación de la Universidad de Massachusetts Amherst Torrey Trust refiere un ejemplo de cómo interactuar con ChatGPT. Los alumnos le solicitan al instrumento que escriba acerca de la revolución norteamericana. Seguramente les dará una respuesta genérica similar a la que darían libros de texto. A posteriori le podrían pedir que escriba acerca de 15 mujeres que marcaron la revolución norteamericana o establecer las conexiones entre 15 mujeres hoy y la revolución norteamericana. Como bien asevera Klein, la manera en que el alumno alimenta a ChatGPT con palabras claves cambia completamente el producto obtenido del instrumento, así como incide en su pensamiento y aprendizaje. Se trataría de

un círculo virtuoso de complementariedades entre las inteligencias humanas y artificiales sustentadas en un uso consciente, informado y refinado de las tecnologías, que implican, como condición *sine qua non*, el desarrollo de competencias de orden superior en los alumnos.

En quinto y último lugar, Klein se refiere a que los alumnos conozcan y tomen conciencia de que las competencias en IA no son solamente para expertos en ciencias de la computación. Un desafío mayor radica en hacer entender y visibilizar que la IA está presente en nuestras vidas individuales y colectivas, y que cualesquiera sean los campos de desarrollo profesional e inserción laboral que se consideren, la IA es transversal a ellos. En particular, su conocimiento y uso competente es esencial para la formación ciudadana en los derechos y responsabilidades como partícipes en sociedades democráticas, de fomento y resguardo de la libertad y el pensamiento autónomo y de rechazo frontal al negacionismo, prohibicionismo, la cancelación y la posverdad.

La profesora de medios de comunicación en artes y ciencias del Instituto de Tecnología de Massachusetts Cynthia Breazeal sostiene que la IA funciona mejor cuando es diseñada por personas que son parte de la comunidad para la cual el producto es concebido. El involucramiento de personas con diversidad de orígenes, perfiles y sensibilidades en idear productos de IA puede constituir un antídoto potente frente a los sesgos y discriminaciones. La democratización en los desarrollos y usos de la IA puede sustentarse en la revalorización de los conocimientos locales y sus anclajes comunitarios. Las construcciones desde abajo pueden asegurar que las tecnologías funcionen mejor.

En resumidas cuentas, la alfabetización en inteligencia artificial, como uno de los cimientos de sociedades democráticas y de una formación ciudadana comprehensiva, tendría que ver

con: I) entender efectivamente su funcionamiento; II) promover aprender a hacer en tecnologías; III) abordar cuestiones éticas candentes respecto a sus usos; IV) saber interactuar proactivamente con ella, y V) reconocer su transversalidad con relación a la formación y al trabajo.

6. Sobre los separatismos en educación

Uno de los grandes talones de Aquiles de la educación ha sido la tendencia al separatismo como una forma posible de entender, sustanciar y gestionar la educación aduciendo su complejidad, diversidad y especialización. Entre otros aspectos, mencionamos la separación I) entre los fines y contenidos educativos que se reflejan en los para qué y qué de educar, aprender y evaluar —el currículo— y en los cómo —la pedagogía—; II) entre los ciclos, niveles y ofertas educativas, así como entre los ambientes de aprendizaje; III) entre las áreas y experiencias de aprendizaje y las disciplinas; IV) entre los conocimientos y las competencias; V) entre la diversidad de perfiles de los alumnos, y VI) entre los roles diferenciados y a veces segmentados de educadores.

La separación puede estar animada por la mejor de las intencionalidades de lograr una educación de calidad personalizada para todas las alumnas y todos los alumnos por igual, pero ciertamente su cristalización puede devenir en un fenómeno de alta regresividad social y educativa que afecte la formación de la persona en torno a una ciudadanía democrática e inclusiva y asentada en bases comunes de confianza y respeto.

Muchas veces los sistemas educativos pregonan el aprender a vivir juntos, pero en los hechos «gestionan» la diversidad y las diferencias bajo el supuesto de que la alta especificidad, ya sea de la propuesta educativa o de sus potenciales poblaciones objetivo o beneficiarios, torna imposibles espa-

cios y enfoques comunes transversales. No es a la persona que se le atribuye la singularidad o la especificidad, sino a la abstracción que se realiza de los perfiles de oferta educativa así como de potenciales y reales alumnos, lo que lleva a asumir el separatismo como una forma de gestionar la supuesta complejidad irreductible de la educación.

Recientemente, el destacado experto francés en educación comparada e inspector general honorario Roger-François Gauthier (2024) realizó una contundente crítica a los efectos negativos del separatismo en Francia. Gauthier asevera que el vocabulario y las realidades profundas de la escuela francesa están saturados de un separatismo que pasa desapercibido, y más aún, que esta sufre de numerosos impensados que separan a los alumnos unos de otros. Quizás los impensados formen parte del currículo oculto.

Por otra parte, Gauthier enumera algunas de las principales fuentes de separación de los alumnos, a saber, en función de los lugares de origen, de los perfiles de centros públicos y privados y las diferenciaciones al interior de estos, y de sus impactos en términos de la violencia de lo que supone la predestinación social, así como de las restricciones en forjar ciudadanía y aprender a vivir juntos.

Asimismo, Gauthier alude a los separatismos entre primaria y secundaria que remonta históricamente a los tiempos en que la escuela de la élite social se diferenciaba de la del pueblo. El legado de roles sociales diferenciados para primaria y media afecta la implementación de la educación obligatoria, esto es, del ciclo común de conocimientos, competencias y cultura que todo alumno debe saber y dominar a los 16 años, tal como luce en el portal del Ministerio de Educación Nacional y de la Juventud de Francia.¹²

¹²<https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512#:~:text=Coll%C3%A8ge-,Le%20socle%20commun%20de%20connaissances%2C%20de%20comp%C3%A9tences%20et%20de%20culture,individu%20et%20de%20futur%20citoyen>

La persistencia de mentalidades convencidas de la distinción social entre primaria y media traba en los hechos el desarrollo de la loable iniciativa de conferirle un sentido unitario a la formación en la educación primaria y la media básica. En efecto, dichas mentalidades bloquean las posibilidades de integrar el conjunto de conocimientos, competencias, valores y actitudes que los alumnos requieren para tener éxito o buenos resultados en su escolaridad, en su vida individual y de futuro ciudadano.

Alternativamente a la fragmentación, Gauthier se refiere a las experiencias que muchos países desarrollan de una escuela que denomina de la continuidad y que se extiende hasta los 15 o 16 años. Esta visión de la escuela no implica uniformidad ni homogeneidad, sino conjugar integración, complementariedad y diversidad en efectivizar una propuesta educativa mancomunada en objetivos, contenidos, estrategias y metas compartidos entre niveles y ofertas educativos, y ambientes de aprendizaje.

A título de ejemplo, se podría mencionar la escuela básica comprehensiva de los grados 1 al 9 implementada en Finlandia en un marco de consenso político interpartidario y de política pública de largo aliento. Esta se asienta en promover un conjunto de competencias que abarcan un rango amplio y variado de habilidades vinculadas a salud, protección y relaciones humanas, movilidad y transporte, desempeñarse en una vida crecientemente tecnológica y manejar las finanzas personales y el consumo. En su conjunto, estas habilidades hacen a un estilo de vida sostenible (Halinen, 2017).

En un orden similar de preocupaciones, François Dubet, un renombrado sociólogo e investigador que es director de estudios en la prestigiosa escuela francesa de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS, por su siglas en francés), y Najat Vallaud-Belkacem, que se desempeñó como ministra de la Educación Nacional, de la Educación Superior y de

la Investigación en Francia, son autores del reciente libro *Le ghetto scolaire: Pour en finir avec le séparatisme* (Dubet y Vallaud-Belkacem, 2024).

Esencialmente, Dubet y Vallaud-Belkacem argumentan que los establecimientos gueto, esto es, donde se impide que los alumnos aprendan los unos de los otros, y los unos con los otros, se han transformado en la calamidad de la escuela en Francia. Los autores aluden a que mientras el 10% de los centros de educación media básica —*collège*, grados 7 al 9— concentran a la inmensa mayoría de niñas y niños de padres obreros o desempleados, otro 10% de dichos centros concentran una altísima proporción de aquellos provenientes de orígenes sociales muy favorables. A la luz de esta situación, Dubet y Vallaud-Belkacem plantean que es perentorio reinventar la escuela y combatir decididamente los efectos regresivos del separatismo social que la destruye.

Desde una perspectiva más global, se trata en gran medida del reconocimiento de que la segregación social y territorial se puede cristalizar en los centros educativos y constituir una seria amenaza para una sociedad sustentada en referencias, identidades y espacios comunes. Tal como argumentan Dubet y Vallaud-Belkacem, escuelas separadas son indicativas de dos mundos que no se cruzan y obstaculizan aprender a vivir juntos, a trabajar juntos, a conversar, a mirarse, a comprenderse y, en definitiva, a forjar o hacer nación (la expresión en francés es *faire nation*). Sin un basamento educativo sólido y amplio, no hay construcción ciudadana y sentido de pertenencia a un proyecto colectivo.

El separatismo, entendido en una perspectiva multidimensional y con reconocimiento de sus efectos socialmente regresivos, constituye uno de los temas más álgidos a encarar en los procesos de transformación educativa. Ciertamente nos reafirma en la necesidad de profundizar en el desarrollo

de políticas públicas de largo aliento que fortalezcan el sentido y rol de la educación como política ciudadana, cultural, social, económica, comunitaria y de familias. Veamos sumariamente cuatro puntos que podríamos considerar a la luz de contrarrestar el separatismo.

El primer punto tiene que ver con integrar, por un lado, los fines transformacionales, emancipatorios y altruistas de la educación, y por otro, la necesidad de formar en el conjunto de las alfabetizaciones fundamentales vinculadas a la lengua materna, las matemáticas y las ciencias, que les permiten precisamente a las personas tener las referencias y los conocimientos necesarios a efectos de devenir actores proactivos en la sociedad. Se trata de entender que los aprendizajes, por más fundamentales que sean, requieren anclarse en visiones educativas que reflejen imaginarios de sociedad y que son transversales a todos los ciclos de formación con independencia de formatos.

Un segundo punto alude a integrar diversidad de áreas y experiencias de aprendizaje que hacen a la formación de la persona y ciudadana evitando las falsas y regresivas separaciones entre las disciplinas «duras» y «blandas», entre los conocimientos «fundamentales» y «accesorios», entre los conocimientos y las competencias, entre lo curricular y lo extracurricular, entre las cogniciones y las emociones, entre la teoría y la práctica, y entre saberes medibles y no medibles.

Como claramente señala Daniel Innerarity (2021), catedrático de filosofía política e investigador en la Universidad del País Vasco, el conocimiento no puede encasillarse en más o menos funcional, útil o relevante, menospreciando «ciertas áreas del conocimiento, como las humanidades o la filosofía», o, más grave aún, implicar el «desprecio hacia el saber como tal». Estos tipos de separaciones atentan contra una forma-

ción que busca darle al alumno una visión de conjunto, justa y equilibrada, para que pueda procesar y tomar decisiones propias y responsabilizarse por estas ejerciendo su libertad y autonomía de pensamiento.

Un tercer punto versa sobre el fortalecimiento de marcos unitarios curriculares, pedagógicos y docentes comunes a diferentes niveles educativos, que faciliten la progresión del alumno y la completitud de sus aprendizajes a lo largo del ciclo de formación. Se trata de evitar los efectos regresivos que resultan asociados a las discontinuidades en la coherencia y secuencia de ideas fuerza, enfoques y contenidos, así como en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Por ejemplo, el estudio de PISA 2022 llega a la conclusión de que la temprana separación de los alumnos por nivel y programa educativo afecta la equidad y se relaciona con la concentración de alumnos de perfiles socioeconómicos bajos y altos en centros educativos muy separados entre sí. Ciertamente esta situación refuerza la segmentación. En tal sentido, el informe asevera que cuando los alumnos son seleccionados en diferentes programas educativos a edades tempranas, se constata una asociación más fuerte entre el perfil socioeconómico y el desempeño de los estudiantes —que en este caso refiere a la evaluación en matemáticas— (OECD, 2023b).

Un cuarto punto alude a buscar conectar el universo de creencias, representaciones y prácticas de educadores que dan cuenta de diversos orígenes culturales y sociales, de grandes diferencias en los niveles de formación y cualificación, de un cuadro muy variado de aspiraciones individuales y colectivas, y de ideas disputadas sobre la sociedad y la educación.

No es cuestión de afectar las identidades propias de cada educador y de sus colectivos, sino de encontrar denominadores comunes respecto, por ejemplo, a cómo entender al alumno

como persona; cómo sostener sus procesos de aprendizajes atendiendo la diversidad de expectativas y necesidades; cómo enseñar combinando enfoques y metodologías que apuntalen el potencial de aprendizaje de cada alumno, y hurgar en ideas fuerza y contenidos de formación potentes e hilvanados. Sin la convicción y el desarrollo de espacios comunes, se corre el riesgo de que la fragmentación, el aislamiento y la ausencia de conexiones entre educadores alimenten la expulsión de los alumnos de los sistemas educativos.

En síntesis, el separatismo en educación trasunta visiones elitistas, regresivas y poco democráticas que contribuyen a agravar una sociedad de dos, tres o más mundos donde los puentes y los lazos entre las personas, los ciudadanos y las comunidades, de orígenes y perfiles diversos, tienden a debilitarse y desaparecer ante flagrantes e inaceptables desigualdades. Lo común y compartido deja de ser el norte de referencia de la sociedad, con sus impactos negativos en contribuir a erosionar los cimientos de la democracia.

7. Sobre educación, madres y padres

El abordaje de los desafíos derivados de la covid-19 puso aún más en el tapete la necesidad de priorizar y abordar integralmente el bienestar social y emocional de los educadores y alumnos como condición *sine qua non* para gestar y concretar procesos efectivos de enseñanza y de aprendizaje (UNESCO-IBE, 2023b). Ciertamente la dureza y la crudeza de las vulnerabilidades que impactan fuertemente en la educación, con sus correlatos consabidos en la discontinuidad e incompletitud de los aprendizajes, y en gran medida devenidos en expulsión de los alumnos de los sistemas educativos, marcan la urgencia de ensanchar las

miradas sobre el bienestar involucrando a madres, padres y comunidades en su análisis y encare.

Una de las puntas posibles para su abordaje radica en entender cómo se entrecruzan las visiones y las prácticas desde la educación, así como desde madres y padres, en la presunción de que las relaciones entre educación y sociedad son de puertas vaivenes que reflejan encuentros y desencuentros en torno a qué se debería priorizar en la formación de las nuevas generaciones y cómo concretarlo.

Frecuentemente los sistemas educativos buscan transitar por un camino que aspira a ser más inclusivo de la diversidad de contextos, circunstancias, capacidades y motivaciones de los alumnos y las alumnas, mientras que las expectativas de padres y madres pueden estar más lógicamente centradas en potenciar y apuntalar los aprendizajes de sus hijas e hijos, lo cual no se asienta necesariamente en una conceptualización amplia de la inclusión. Uno de los debates medulares se ubica en torno a cuán convencidos están los padres de que una composición heterogénea del alumnado en las aulas, ya sea en perfiles culturales y sociales o de capacidades cognitivas, favorece o no las posibilidades de desarrollo de sus hijas e hijos.

La prestigiosa revista interdisciplinaria francesa *Sciences Humaines*, en su número de agosto-septiembre del 2023, aborda como dossier la discusión en torno a la educación positiva bajo el sugestivo subtítulo de por qué esta divide a los países. El paradigma de la educación positiva, promovido fuertemente por psicólogos y educadores, se basa esencialmente en priorizar el desarrollo integral del infante bajo miradas más optimistas sobre su devenir, más enfocadas en recrear la confianza en ellos, más atentas y respetuosas de su bienestar y más orientadas a fortalecer sus competencias socioemocionales. Se parte del supuesto de que la educación positiva puede contribuir a que la gente sea más feliz y resiliente (Seligman y Adler, 2018).

Asimismo, la educación positiva es una referencia fundamental, que mantiene una alta vigencia, a efectos de ayudar a prevenir, alentar y condenar toda forma de violencia hacia los infantes.

En la línea de lo señalado en *Sciences Humaines*, el paradigma de la educación positiva tiene un fuerte anclaje programático en pedagogos referentes como Célestin Freinet y Maria Montessori, que desde el siglo XIX argumentaron a favor de renovadas maneras de educar, menos autoritarias y más adaptadas a los ritmos de aprendizaje de cada alumno. Quizás sea equivalente a lo que hoy en día se conoce como una educación personalizada que busca atender la diversidad de expectativas y de necesidades de todos los alumnos por igual, y lo hace, entre otras cosas, ajustando tiempos y contenidos de instrucción, así como los modos educativos y los ambientes de aprendizaje.

Asimismo, la educación positiva ha sido fuertemente estimulada por marcos normativos internacionales y nacionales. Particularmente, la Convención sobre los Derechos del Niño promovida por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y aprobada como tratado internacional de derechos humanos en 1989, establece en su artículo 3 que todas las medidas respecto al niño deben estar basadas en la consideración del interés superior de este (UNICEF, 2006).

La convención redefinió no solo el rol del infante en la sociedad, sino también las relaciones entre padres y niños (Daly et al., 2015). El espíritu y la materia de la convención y sus desarrollos posteriores trasuntan, entre otros, el desafío que madres y padres enfrentan a la hora de desempeñar roles versátiles, esto es, de congeniar apuntalar las necesidades afectivas de sus hijos, tener en cuenta sus opiniones y vivencias y fortalecer su capacidad de actuar, pero a la vez fijar límites y reglas. Se trata de que los padres marquen el

«contorno de la cancha» a efectos de estimular positivamente el desarrollo de sus hijos e hijas.

Ciertamente el alcance y las implicancias de la educación positiva devienen un asunto controversial en la medida en que se la puede asociar, equivocadamente y de manera caricaturesca, con una total permisividad y ausencia de límites, así como atribuirle al infante capacidades de entendimiento, márgenes de acción y de decisión que pueden estar desfasados de las expectativas y necesidades asociadas a su ciclo vital.

Asimismo, no se puede reducir lo positivo a un *laissez faire*, esto es, a dejar que el infante se desarrolle por sí mismo sin que se aprecie la necesidad de orientarlo y de estimularlo equilibradamente. La sobreestimulación puede generar presión, bloqueo, estrés y desafección en los infantes. Lo positivo tampoco puede desprenderse de valores que informan el desarrollo del infante dentro de determinados parámetros y que, en muchos casos, pueden ser reflejo de visiones contrapuestas sobre el progreso, el desarrollo, la competencia, la cooperación y la solidaridad, entre otras referencias que puedan entenderse como fundamentales.

Es interesante anotar cómo la educación positiva impacta en los modos mediante los cuales las madres y los padres abordan la educación y desde qué convicciones, certitudes, dudas y contradicciones lo hacen. Al igual que los educadores se enfrentan al desafío de definir qué es efectivamente una educación positiva, padres y madres tienen que responder a la ambivalencia que resulta, tal cual señala el sociólogo François de Singly (2006), de que el infante es a la vez pequeño, y por tanto vulnerable y dependiente de los adultos, pero también es grande en derechos legalmente estatuidos.

El entrecruzamiento de formas de entender la educación positiva por los sistemas educativos, y en particular por los educadores, madres y padres, es objeto de controversias y de

posicionamientos difíciles de conciliar. Mientras que, para algunos, sean educadores, madres o padres, ciertos comportamientos de los infantes son indicativos de inmadurez, para otros develan transgresión. La educación positiva podría dejar de lado lo que el sociólogo Wilfried Lignier (2022) lamenta como la ocultación de la faz sombría de la infancia como, por ejemplo, los conflictos, los juegos de poder y las rivalidades. Claro está que las fases sombrías afectan a todas las personas con independencia de su edad.

El dossier de *Sciences Humaines* nos ilumina sobre los modos parentales de encarar el desarrollo del infante ante un mar de demandas y presiones diferentes, y de elevada incertidumbre entre los adultos sobre qué normas e ideales ameritan ser conservados y transmitidos a las generaciones más jóvenes (Martin, 2018). Por un lado, lo que se denomina posturas de madre/padre jardinero, esto es, que riega y habilita crecer, que asume el cuidado del ecosistema y deja que la naturaleza haga el resto; por otro lado, las posturas de madre/padre alfarero que busca moldear totalmente el devenir del infante. Lógicamente los modos parentales no se dan en estados puros aun cuando evidencian no solamente visiones del infante, sino también del adulto y de las relaciones entre estos.

Asimismo, el psicopedagogo Bruno Humbeeck (2022), en la obra seminal *Hiper parentalidad*, se refiere precisamente a tres modos de hiperparentalidad que, en gran medida, son respuestas a un cuadro incremental y contradictorio de exigencias que se expanden en la sociedad así como en los circuitos próximos y de pares de madres y padres. No se trataría de una patología sino de lo que Humbeeck entiende como un exceso del ejercicio de la parentalidad.

Humbeeck diferencia tres modos de hiperparentalidad en el entendido de que, en la realidad, se dan diferentes combinaciones, a saber:

- I. los padres helicóptero que abrigando buenas intenciones educativas dan vuelta alrededor del infante ejerciendo niveles exacerbados de vigilancia a la luz de un ambiente que es comúnmente percibido como peligroso (se prioriza la seguridad del infante);
- II. los padres dron que se enfocan en darles lo mejor a sus hijos en todo sentido, sustentados en una idea de perfección y que busca permanentemente anticiparse a sus deseos (se prioriza el bienestar del infante);
- III. los padres *curling* —equivalente a rizar el pelo— que actúan sobre el ambiente con la esperanza de influir positivamente sobre la trayectoria del infante y de remover todo obstáculo que se le pueda presentar (se prioriza el éxito del infante).

Incluso en el caso de los padres *curling*, Humbeeck hace referencia a cuestiones morales y societales como, por ejemplo, que los padres intenten hacer *lobby* con los educadores.

Más allá de que los modos de hiperparentalidad son constructos que nunca se dan en estado puro, en la realidad es difícil saber cuáles de ellos predominan, al estar interrelacionados. Importa su análisis ya que reflejan diferentes valoraciones de la crianza y el desarrollo de los infantes que no impactan solo en ellos mismos, sino en las relaciones trabadas entre sistema educativo, educadores, madres y padres. No obstante la diversidad de enfoques y posiciones, no se debiera perder de vista el todo indivisible que es cada persona (Morin, 2020) en la consideración de cada alumna o alumno.

Humbeeck pone en el tapete la discusión sobre si el bienestar del infante puede lograrse en ausencia del bienestar de los adultos o, más aún, que los padres tienen derecho a decidir, en tanto adultos, tienen derecho al bienestar y no lo deben sacrificar (Humbeeck, 2023). En tal sentido, resultaría

conveniente plantear relaciones justas y balanceadas de bienestar entre infantes y adultos que no se vean en términos de sacrificios, postergaciones o incluso de reproches a presente y a futuro.

En síntesis, el abordaje del bienestar y el desarrollo integral del infante, erigido en el interés superior de este como norma, no se «salda» con reconocer que los contextos sociales y las emociones están implicados en todo aprendizaje, sino que crucialmente forman parte de visiones sobre educación y sociedad que requieren de renovados diálogos entre los actores educativos, padres y madres. No se pueden dar por consabidos y acordados valores, expectativas y necesidades que pueden resultar de posicionamientos encontrados sobre lo que se espera de la educación y de los sistemas educativos. En tal sentido, la hiperparentalidad devela entramados complejos de valores, actitudes e intencionalidades, así como de realidades percibidas y sentidas, que nos interpelan en la aspiración de forjar sociedades saludables a través de una educación positiva que promueva cercanías y encuentros entre diversidad de tradiciones, afiliaciones y expectativas.

Capítulo IV

Hallazgos de PISA y la resiliencia de los sistemas educativos

La inteligencia colectiva de los sistemas educativos se expresa, en buena medida, en su apertura, capacidad de aprendizaje, reflexión profunda y desarrollo contextualizado de experiencias y prácticas que tienen lugar en diversidad de contextos globales y locales entrelazados. No se trata ni de imitar, ni de modelizar, ni de replicar, sino de saber aprender de otros para reimaginar, innovar, mejorar y, en definitiva, contribuir a sentar bases más sólidas y sostenibles para que se concreten aprendizajes de calidad para la totalidad de alumnas y alumnos por igual sin distinciones, excepciones y excusas. Los sistemas educativos que se abren a diálogos sustantivos con sus pares están mejor preparados para responder a desafíos en torno a los aprendizajes que son crecientemente comprensivos, complejos e interconectados.

Uno de los mayores desafíos que, en tal sentido, enfrentan los sistemas educativos a escala mundial yace en identificar, hilvanar y concretar iniciativas y acciones que, inspiradas en ideas y rúters comunes, coadyuven a lograr que cada persona, alumno o alumna, con independencia de sus motivaciones, contextos, circunstancias, tradiciones y capacidades, pueda gozar de oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje de calidad relevantes y sostenibles para sus vidas individuales y colectivas. Los sistemas educativos son esencialmente apreciados y potenciados por la calidad institucional, curricular, pedagógica y docente de sus propuestas a la luz de formar a las nuevas generaciones para presentes y futuros mejores.

Buena parte de las respuestas que los sistemas educativos pueden mapear, testar y compartir radica en generar

círculos virtuosos y evolutivos de retroalimentación entre lo que se genera, se desarrolla y evalúa a niveles globales, regionales y locales como un todo entrelazado. La educación implica construcciones y desarrollos glolocales que requieren permanentemente de la triangulación y de los contrastes de perspectivas, ideas, enfoques y datos sustentados en un amplio y plural repertorio de instrumentos para profundizar, evidenciar y compartir.

Uno de dichos instrumentos es el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (Programme for International Student Assessment), que configura un estudio trienal, coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que acumula ocho evaluaciones realizadas entre el 2000 y el 2022, que han implicado a más de 100 países y regiones, y a alrededor de 3.700.000 alumnos a escala mundial (OECD, 2023a).

Su finalidad es contribuir a evaluar un conjunto de conocimientos y competencias que se visualizan principalmente como respuestas a situaciones planteadas que implican movilizar e integrar diferentes tipos de saberes conceptualizados como claves en las áreas de lectura, matemáticas y ciencia entre muestras estadísticamente representativas de los alumnos que tienen 15 años. Esencialmente PISA nos ilustra sobre cómo los alumnos pueden analizar, razonar y aplicar sus conocimientos en contextos que no les son *a priori* familiares.

Como señala Andreas Schleicher (2019), titular de la Dirección de Educación y Habilidades y asesor especial del secretario general en Política Educativa de la OCDE, así como coordinador internacional de las pruebas PISA, el espíritu que las anima radica en tomar conciencia de que en el mundo actual las personas son crecientemente compensadas no solo por lo que conocen, sino por lo que pueden hacer con lo que conocen. Schleicher agrega que, para tener un buen desempeño en PISA, los alumnos deben ser capaces

de extrapolar lo que conocen, pensar cruzando las fronteras disciplinares, aplicar el conocimiento creativamente ante diversas situaciones y evidenciar estrategias de aprendizaje efectivas (Opertti, 2021).

La última de las evaluaciones realizadas por PISA, que data de 2022, permite, entre otras cosas, agendar una serie de acciones que, en base al análisis comparado entre países y regiones que reflejan diversidad de contextos y situaciones, son apreciadas como claves para fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos. Nos referimos a las capacidades que tienen dichos sistemas de identificar, aprender de múltiples adversidades y contrarrestarlas, para transformarlas en desafíos y oportunidades que les permitan progresar en aras de lograr objetivos y metas universales de formación y de aprendizajes para la totalidad de los alumnos.

Dentro del conjunto de variados informes que produce la OCDE, nos detendremos en el titulado «From data to insights» (OECD, 2023b), que permite profundizar en algunas de las implicaciones de las evaluaciones para el desarrollo de políticas y programas. El informe asevera que Japón, Corea, Lituania y China Taipéi, sociedades muy diferentes, logran desarrollar sistemas educativos resilientes que se caracterizan por su buen desempeño en las alfabetizaciones fundacionales asociadas a lectura, matemáticas y ciencia; logran niveles altos de equidad en los resultados; los alumnos manifiestan un sentido de pertenencia al centro igual o mayor que el promedio de los países de la OCDE, y que asimismo no registran ningún deterioro en los aspectos mencionados entre las evaluaciones efectuadas en 2018 y 2022 (pre- y pospandemia).

En efecto, estos cuatro países evidencian que alta equidad y calidad de los aprendizajes y aspectos vinculados al fortalecimiento del bienestar socioemocional de los alumnos van inextricablemente de la mano. Asimismo, el estudio mapea

un conjunto de 10 acciones relacionadas con la resiliencia que pueden orientar a los países a mejorar la eficiencia y eficacia de sus sistemas educativos. Se aborda el análisis de estas individualmente o agrupadas por temas.

1. Sobre la apertura de los centros educativos

La primera de las acciones tiene que ver con mantener los centros educativos abiertos más tiempo para el mayor número de alumnos a la luz de situaciones que pueden implicar la discontinuidad de las apoyaturas a estos y sus procesos de aprendizaje cuando no existe la posibilidad de acceder a instancias de formación presencial. Ya se sabe del efecto altamente disruptivo y regresivo derivado de la pandemia que se prolonga actualmente (West, 2023); en tal sentido, el informe de la OCDE remarca que menos de uno de cada dos alumnos afirmó que su centro educativo había cerrado por menos de tres meses. Pero no solo se trata de la discontinuidad de la presencialidad *per se*, sino también de las maneras en que se organiza y desarrolla el aprendizaje durante los tiempos de cierre de los centros educativos.

Las capacidades de prevención y de anticipación de situaciones disruptivas tienen que ver, entre otras cosas, con el desarrollo de modos híbridos educativos en los que los grados de complementariedad y de incidencia de las formaciones presenciales y en línea, así como las secuencias y fluidez de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación pueden graduarse en función de las circunstancias específicas a que se debe responder (Labate y Operti, 2023). Asimismo, dichos modos tienen que sustentarse en marcos curriculares, pedagógicos y docentes que prevean la condensación de la formación en función de priorizar los conceptos claves y los contenidos esenciales, así como

las competencias socioemocionales y cognitivas que promuevan el aprendizaje autodirigido por los alumnos con el apoyo de un educador que a la vez oriente, idee y facilite.

2. Sobre el aprendizaje autónomo y el bienestar de los alumnos

La segunda de las acciones se refiere a la preparación comprensiva de los alumnos para el aprendizaje autónomo a la luz de la expansión de las modalidades híbridas y en línea de formación. El informe señala que uno de cada dos estudiantes se enfrentó a la dificultad de motivarse a sí mismo para realizar trabajos escolares al menos una vez por semana. En buena medida esta situación es indicativa del desafío de desarrollar propuestas educativas y curriculares que conecten con los alumnos atendiendo su diversidad de perfiles.

El desafío de apuntalar las motivaciones y diríamos el compromiso de los alumnos con sus aprendizajes remite a una constelación de factores que el informe ayuda a esclarecer.

En primer lugar, se requiere asegurar que los alumnos estén en condiciones de poder aprender, lo cual implica, entre otras cosas fundamentales, sustanciar el derecho a la conectividad en educación. Esto implica que el Estado garantice el acceso y uso gratuito y/o subsidiado de conectividad, dispositivos, plataformas, recursos y contenidos en los hogares y en los centros educativos para que efectivamente las tecnologías constituyan una palanca democratizadora de las oportunidades de aprendizaje (Dubai Cares, 2021; UNESCO, 2021). Este derecho no se garantiza para la mayoría de los alumnos de acuerdo a la evaluación de PISA 2022 (OECD, 2023a).

En segundo lugar, el informe revela que los alumnos se encuentran más seguros al usar las tecnologías digitales para el aprendizaje remoto que al asumir responsabilidades por sus propios aprendizajes. Este hallazgo coincide con algunas de las implicancias del informe GEM 2023, *Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* (UNESCO, 2023b). Uno de los mayores desafíos tiene que ver no solo con la expansión, desarrollo, evaluación y validación de las tecnologías digitales, sino también con posicionarlas a la luz de repensar el sentido y rol de la educación, así como el *modus* de organización y funcionamiento de los sistemas educativos como facilitadores de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos y todas las alumnas por igual (UNESCO, 2023b). Como asevera el informe GEM 2023, los alumnos necesitan ser orientados y aprender a asumir responsabilidades por sus aprendizajes. En tal sentido, el rol orientador y motivador de los educadores, así como su predisposición y disponibilidad a apoyar a los alumnos pueden tener un efecto positivo y sostenido sobre los aprendizajes.

En tercer lugar, se requiere avanzar hacia currículos más flexibles, personalizados y empáticos que estimulen al alumno a elegir qué explorar y en qué profundizar en conformidad con sus intereses. Se trata de fortalecer la libertad de los alumnos, lo que conlleva tomar iniciativa, apropiarse y responsabilizarse por lo que los entusiasma y convoca.

El informe alude a la iniciativa de Singapur de impulsar, desde el 2022, el *home-based learning* (aprendizaje en el hogar) en los centros de educación media y preuniversitarios como una forma de impulsar el aprendizaje autodirigido. Básicamente esto implica que, durante dos días al mes —equivalente al 10% del tiempo de instrucción previsto en el currículo—, los alumnos pueden estudiar en sus hogares. Unas cuatro a cinco horas se destinan a los contenidos

curriculares, mientras que una hora se dedica a actividades de aprendizaje seleccionadas por ellos.

La iniciativa de Singapur constituye un avance significativo en estimular la libertad curricular del alumno dentro de márgenes acotados, de marcada prescripción curricular y, a la vez, sustentada en plataformas y recursos educativos que le permiten explorar sus intereses. Asimismo, se prevé apoyar a aquellos que así lo requieren para definir sus actividades de aprendizajes, así como alternativamente asistir a los centros educativos si el ambiente del hogar no es propicio para estimular los aprendizajes.

Más allá de los perfiles propios de cada iniciativa, que en definitiva remiten a la necesaria y saludable localización de las propuestas educativas, cabe remarcar que experiencias como la de Singapur requieren de un rol protagónico del Estado en garantizar el derecho a la conectividad en su globalidad, así como visiones y prácticas educativas que jerarquicen el desarrollo autónomo del alumno y, en particular, su capacidad de iniciativa y hacedora apuntalada por los educadores.

3. Sobre el desarrollo de fundamentos sólidos para sostener el aprendizaje y el bienestar de los alumnos

La tercera de las acciones propuestas por el informe versa sobre el desarrollo de fundamentos sólidos para sostener el aprendizaje y el bienestar de los alumnos. Importa remarcar que el bienestar tiene que ver, entre otras cosas, con la seguridad alimentaria, así como con sentirse seguro y plácido en los centros educativos, lo cual requiere necesariamente del fortalecimiento de la educación como política social. El informe alude a Finlandia, donde el derecho a comidas gratuitas durante los días escolares es parte integral del currículo nacional desde la educación preprimaria hasta la media superior. El

informe también menciona el plan de escuelas sin violencia en Portugal, que se sustenta en un enfoque comunitario global e involucra a educadores, madres, padres, alumnos y otros actores e instituciones en combatir el acoso y la violencia escolares.

4. Sobre limitar las distracciones en los aprendizajes

La cuarta de las acciones tiene que ver con limitar las distracciones ocasionadas por el uso de dispositivos digitales en las aulas de clase. En particular el estudio señala que el 30% de los alumnos en los países de la OCDE reportan que en la mayoría o en todas las clases de matemáticas se distraen por el uso de dichos dispositivos.

Planteamos dos órdenes iniciales de consideración sobre el tema. Por un lado, los hallazgos de las neurociencias de los aprendizajes y la psicología cognitiva son contestes en argumentar y evidenciar los cuatro pilares del aprendizaje: la atención del estudiante, su involucramiento activo, la devolución de información por el educador y la consolidación de los saberes (Dehaene, 2018; Dehaene et al., 2018). Esto es, sin focalizar y lograr la atención sostenida del alumno, sustentada en propuestas pedagógicas sólidas y estimulantes, no se logran aprendizajes profundos y perdurables en el tiempo. La atención es condición *sine qua non* de los aprendizajes.

Por otro lado, el informe GEM 2023 nos ayuda a posicionar la discusión sobre tecnologías en educación al nivel insoslayable de la política educativa como un bien común (UNESCO, 2023b). Asimismo, dicho informe contribuye a matizar las discusiones basadas en evidencias sobre las oportunidades, procesos e impactos de las tecnologías en educación. Nos sirve de ayudamemoria para reafirmar que, ante todo, el desafío que enfrentan los sistemas educativos versa sobre los propósitos y contenidos de la educación,

en los que se enmarcan los usos de las tecnologías en un sentido plural e inclusivo. El informe es concluyente al argumentar que «no existen muchas pruebas sólidas sobre el valor añadido de la tecnología digital en educación» y que «muchas de las pruebas proceden de quienes intentan vender la tecnología».

Parecería que las discusiones y decisiones sobre las tecnologías en educación han sido predominantemente permeadas por las marcas y los productos que buscan penetrar y, en algunos casos, monopolizar mercados con la presunción de que tienen «las respuestas» para apuntalar y mejorar los aprendizajes de cada alumno por igual. Los Estados nacionales pueden caer en la tentación de ser compradores y consumidores acríticos de tecnologías en ausencia de equipos técnicos o con equipos técnicos débiles en cuanto a orientar y calibrar los usos e impactos de las tecnologías en educación.

Particularmente con relación a la atención, el informe GEM 2023 asevera que «el uso de tecnologías en las aulas y en el hogar puede provocar distracciones y, por consiguiente, entorpecer el aprendizaje» (UNESCO, 2023b). Asimismo, la subdirectora general de Educación de la UNESCO, Stefania Giannini (2023b), remarcó, tomando como referencia un estudio que abarcó 14 países, que los alumnos necesitan unos 20 minutos para recuperar la concentración si reciben notificaciones en sus celulares durante la clase. Resulta claro que los celulares constituyen un elemento distractor de los aprendizajes cuya consideración no puede obviarse, como tampoco se puede simplemente asumir que estamos ante «nativos digitales letrados» que pueden manejar solventemente varios estímulos tecnológicos a la vez. El desarrollo de las competencias digitales en alumnos y educadores constituye una condición *sine qua non* de la transversalidad de las tecnologías en educación.

Asimismo, importa remarcar que la distracción generada por los usos de los teléfonos inteligentes es igualmente relevante para alumnos y centros educativos de diverso perfil socioeconómico. El informe de la OCDE señala que el efecto de distracción con relación a las lecciones en matemática se da cuando los alumnos reciben notificaciones, y que inversamente, cuando dicha función está apagada, están menos distraídos y más concentrados en tomar notas o buscar información. Estas constataciones nos permiten poner mejor el foco en los efectos que el desarrollo de múltiples tareas puede tener en desviar la atención del alumno de lo que se entiende sustancial de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No creemos que se pueda asumir necesariamente como positiva la supuesta capacidad de realizar varias tareas a la vez facilitadas por las tecnologías.

Entendemos que es imperioso sopesar una serie de factores sobre la conveniencia o no del uso de teléfonos inteligentes en clase que el informe de la OCDE nos ayuda a mapear. Por un lado, la prohibición lisa y llana de su uso en clase puede tener un efecto inmediato positivo de fortalecer la atención del alumno bajo el supuesto de que este se encuentra motivado y estimulado para aprender y asumir responsabilidades por sus aprendizajes.

Sin embargo, como suele suceder con las políticas de corte prohibicionista y sin matices, puede tener efectos no deseados que de alguna forma perjudican al alumno. El informe de la OCDE revela que en algunos países donde los teléfonos inteligentes son prohibidos en los centros educativos, resulta menos probable que los alumnos apaguen la función de notificación de sus redes sociales y apps cuando van a dormir a la noche. Esto es, la distracción es momentáneamente controlada en cierta fase del aprendizaje, pero si tomamos en cuenta que el sueño es fundamental para la consolidación de los aprendizajes (Dehaene, 2018; Dehaene et al., 2018), el uso excesivo de los dispositivos durante las horas habituales de

sueño podría tener consecuencias negativas sobre estos. Los efectos serían contrarios a los buscados.

Como claramente argumenta el informe, se requeriría orientar y apoyar al alumno en desarrollar estrategias auto-dirigidas de uso de los dispositivos. Esto podría visualizarse como parte de una agenda ambiciosa y necesaria orientada a educar a las nuevas generaciones en estrategias de regulación de sus aprendizajes expuestos a un número creciente de estímulos que no provienen solo de los centros educativos. Los sistemas educativos tienen que asumir los desafíos e implicancias de una educación sin fronteras y sin umbrales en cuanto a potenciar las oportunidades y los espacios de aprendizaje alineados con los fines educativos perseguidos y, asimismo, orientar y apoyar a los alumnos para que hagan uso de las tecnologías como soportes de los aprendizajes.

Otro aspecto a tener en cuenta refiere a los balances y las sinergias entre la calidad y los tiempos de instrucción, que, de alguna forma, se asocia a buscar los puntos justos de equilibrio, alternativamente a propuestas educativas sub- y sobrecargadas de expectativas y contenidos. Nos referimos a la necesidad de forjar currículos amigables para alumnos y educadores que estimulen la enseñanza y los aprendizajes en diversidad de formatos y estrategias.

En tal sentido, los hallazgos presentados en el informe de la OCDE sugieren que un uso moderado de los dispositivos digitales no es intrínsecamente dañino y que incluso puede estar positivamente asociado con el desempeño. Por ejemplo, con relación a los países de la OCDE, el informe evidencia que alumnos que destinan hasta una hora por día al uso de dispositivos digitales relacionado con actividades de aprendizaje desarrolladas en los centros educativos logran calificaciones 24 puntos más altas en matemáticas en comparación con aquellos que no destinan tiempo alguno al uso de los dispositivos con fines educativos. Sin embargo, la

relación entre dispositivos y desempeño se torna negativa cuando los alumnos destinan más de una hora por día a su uso como soporte de actividades de aprendizaje.

Estos hallazgos son indicativos de que el justo término en educación es relevante y resulta de propuestas educativas que combinan diversos tipos de actividades, con y sin uso de dispositivos, para apuntalar los procesos de aprendizaje de cada alumno, en los que se combinan personalización e interacción con pares orientadas y facilitadas por los educadores. No se trata de «llenar» las aulas de tecnologías, consideradas de punta hoy y mañana marginadas por obsoletas, sino de profundizar en la solidez, inclusividad y pertinencia de las propuestas educativas que direccionen un uso ponderado y calibrado de las tecnologías para usos educativos específicos.

Esta discusión también afecta cómo los herramientas de la inteligencia artificial pueden ayudar a los alumnos a profundizar en sus conocimientos. Esencialmente corresponde a la inteligencia humana saber usar la inteligencia artificial como un instrumento que en modo alguno sustituye, asume como sabidas o minimiza las motivaciones, la curiosidad, la creatividad, las emociones y las intuiciones de los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

En resumidas cuentas, las discusiones sobre las tecnologías en educación y en particular sobre los dispositivos digitales son parte sustancial de visiones más de fondo y estratégicas sobre cómo se entiende la educación como palanca de democratización e inclusividad. No es a quienes sustentan la ideación, desarrollo y comercialización de las tecnologías que corresponde asumir roles y responsabilidades, y tomar decisiones de hecho sobre los para qué, qué y cómo de transversalizar las tecnologías en los sistemas educativos. Estas decisiones no se ubican en el nivel de solo evaluar los productos y servicios tecnológicos en función de determinadas valoraciones sobre

su costo-eficiencia y la disponibilidad existente de recursos que van a ser siempre escasos.

Crucialmente, dichas decisiones se sustentan en una visión de Estado garante, orientador y estratega que, sopesando múltiples factores, direcciona los sentidos y los usos de las tecnologías hacia apuntalar y evidenciar las oportunidades y procesos de aprendizaje de cada alumna o alumno priorizando la integralidad de su formación, bienestar y desarrollo como persona.

5. Sobre fortalecer los partenariados entre la escuela y las familias

Uno de los mayores y más delicados desafíos que enfrentan los sistemas educativos yace en estimular e implementar renovados modos de conversar y colaborar entre la educación, la ciudadanía, las familias, las comunidades y las asociaciones/grupos de intereses. No es cuestión solo de llamar a la participación y al compromiso de múltiples instituciones y actores con la educación en términos genéricos, sino esencialmente de hacer entender mejor y evidenciar que la educación es, a la vez y como un todo interconectado, política cultural, social, económica, ciudadana, comunitaria y de familias. La educación requiere de voluntades, propósitos, contenidos, estrategias, soportes y recursos que, gestionados como políticas públicas de largo aliento, impacten efectivamente en el bienestar y desarrollo de las generaciones más jóvenes.

El abordaje de los múltiples desafíos derivados de la covid-19 permitió, entre otras cosas, profundizar en nuevas maneras de empatizar, colaborar y generar confianza entre la educación y las familias, y en particular apreciar y apuntalar el desarrollo de las competencias de las familias

para entender mejor y apoyar los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas en base a usos ingeniosos y complementarios de múltiples tecnologías —por ejemplo, radio, televisión, internet y WhatsApp (Opertti, 2022; Reimers y Opertti, 2021; UNESCO, 2023b).

Los padres y las madres han buscado, experimentado y aprendido renovadas formas de guiar y apoyar a sus hijas e hijos, que, en cierta medida, contribuyen a fortalecer la confianza de comunidades y familias en la educación. Ciertamente, antes de la pandemia ya se argumentaba en torno a una mayor participación de las familias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más allá de la ayuda a los centros educativos en tareas esencialmente no educativas. Para las familias, encontrar la motivación para ampliar sus roles, así como la orientación necesaria para hacerlo, resulta una cuestión clave de cara al futuro, y esto no es solo un efecto a corto plazo de la pandemia.

La educación ya no puede concebirse ni reducirse a enseñar, aprender y evaluar en un entorno presencial. En tal sentido, la emergencia y consolidación de los modos educativos híbridos en los que se integran espacios presenciales y en línea a partir de una visión curricular y pedagógica unitaria y transversal es una oportunidad por demás promisoria para fortalecer las sinergias entre niveles educativos, ofertas y ambientes de aprendizaje. Se puede estimular la participación de las familias en múltiples espacios y formatos flexibles y de acceso facilitado que les permitan seguir estrechamente la formación y los aprendizajes de sus hijos e hijas. Los usos complementarios de múltiples tecnologías cumplen un rol clave en tal sentido.

La quinta de las acciones tiene que ver con fortalecer los partenariados entre la escuela y las familias, así como con mantener a madres y padres involucrados en los aprendizajes de los alumnos. Ya no se trata de convocarlos para

que escuchen, solicitarles su apoyo o trasladar demandas y necesidades desde los centros educativos, sino de hacerlos efectivos partícipes y que puedan incidir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El dato preocupante que nos comparte el estudio de PISA refiere a que el involucramiento de madres y padres en el aprendizaje de sus hijos e hijas decreció entre las evaluaciones 2018 y 2022. Concretamente, entre los países de la OCDE, la proporción de estudiantes en centros educativos donde la mayoría de los padres y/o las madres discuten el progreso de sus hijos con los educadores, por su iniciativa o por la de sus hijos, disminuyó entre ocho y diez puntos. Ciertamente este hallazgo nos enfrenta al desafío de hacer entender mejor a las familias el valor de involucrarse y conocer en profundidad los desafíos que enfrentan sus hijas e hijos en los aprendizajes, y en particular, entender que estos son el resultado de una constelación de factores en que las actitudes y los comportamientos de madres y padres resultan fundamentales.

Asimismo, el informe de la OCDE confirma la fuerte incidencia del apoyo familiar. En efecto, los alumnos que son apoyados en sus hogares manifiestan un alto grado de pertenencia al centro educativo, satisfacción con sus vidas, mayor confianza en sus capacidades para el aprendizaje autodirigido y un sentimiento de menor ansiedad respecto a las matemáticas. Un círculo virtuoso de relacionamiento entre padres y madres e hijas e hijos refuerza la confianza del alumno al enfrentar múltiples desafíos individuales y colectivos, y crucialmente remarca la relevancia de los aprendizajes sociales y emocionales inextricablemente vinculados a los cognitivos.

El especialista en educación Héctor Ruiz Martín (2020) nos recuerda que «las emociones que el estudiante experimenta durante una actividad educativa

pueden favorecer o menoscabar su capacidad de aprender o recordar lo aprendido, con independencia del tiempo o esfuerzo que invierta». En efecto, la consideración de las emociones en las propuestas educativas no es garantía de condiciones y procesos que conduzcan a aprendizajes relevantes y sostenibles; sin embargo, no considerarlas o subvalorarlas es un pasaporte seguro a que lo pretendidamente enseñado no se traduzca en los aprendizajes deseados.

Importa sobremanera que padres y madres dispongan de las referencias y evidencias de cómo las emociones impactan en los aprendizajes, que tiene que ver, entre otras cosas, con la apreciación del alumno como persona y cuestionar la presunción de que el apoyo que eventualmente tiene que recibir un alumno de su familia es solamente «machacar» en los contenidos y en la exigencia *per se*.

Por otra parte, el informe de la OCDE asevera que los alumnos se desarrollan muy bien cuando las familias se interesan activamente en ellos y en sus aprendizajes. La interacción frecuente entre familias e hijos juega un rol clave en los aprendizajes. Resulta por demás elocuente la constatación de que los alumnos de alto desempeño, que aseveran que sus familias comparten la principal comida una o dos veces a la semana o bien todos o casi todos los días, registran puntajes en matemáticas de 16 a 28 puntos más altos que aquellos que afirman que no hacen estas cosas frecuentemente. Interesa, asimismo, resaltar que estas diferencias de puntaje se mantienen con independencia del perfil socioeconómico de los alumnos y de los centros educativos. Los efectos positivos de las familias sobre los aprendizajes no están en función solamente de sus recursos materiales, sino de valorar el compartir espacios que refuerzan la cercanía y los entendimientos recíprocos entre sus integrantes.

Claramente el informe de la OCDE nos permite profundizar en los impactos que el involucramiento familiar y parental puede tener en lograr aprendizajes equitativos de calidad, relevantes y sostenibles en el entendido de que se trata de cuestiones debatibles sobre los apropiados balances y la naturaleza de su involucramiento. En gran medida esta discusión tiene que ver con que las familias se involucran considerablemente más cuando sus hijas e hijos asisten a la educación primaria en comparación con la educación media.

Precisamente, habida cuenta de que las redes de protección y apoyo son menores en educación media que en primaria, lo que se suma a la menor atención prestada por padres y madres a sus hijas e hijos en la educación media, se tendría que indagar cómo estas situaciones de vacíos o insuficiencias pueden impactar no solo en el desempeño de los alumnos, sino crucialmente en sus identidades, confianza, aspiraciones y desarrollo, entre otros aspectos fundamentales. El informe de PISA nos recuerda que actividades que pueden aparecer como de rutina, tales como compartir una comida familiar o simplemente conversar, están fuertemente asociadas al bienestar y desempeño de los alumnos.

La constelación de factores que de una forma u otra están asociados al desempeño de los alumnos en alfabetizaciones fundacionales tales como las matemáticas nos hace ver la necesidad de pensar la educación en clave intersectorial, interinstitucional, intergeneracional, comunitaria y familiar. Los aprendizajes se sostienen y concretan en aspiraciones y metas compartidas por instituciones y actores que conforman un sistema educativo de puertas vaivenes con la sociedad y dentro de marcos colaborativos y de responsabilidades vinculantes.

6. Sobre evitar una temprana selección y asignación de alumnos a programas educativos

La generación de círculos virtuosos entre la inclusión social y educativa es clave para que los sistemas educativos puedan estimular, sostener y concretar oportunidades personalizadas de aprendizaje para cada alumna y alumno por igual. No es que la inclusión social sea condición *sine qua non* de la educativa, o que la educativa pueda voluntariamente remover todo tipo de obstáculos que impidan la concreción de los aprendizajes. Se trata más bien de fortalecer las sinergias entre la inclusión social y educativa en clave de interdependencias y no de determinismos.

En un marco, pues, de complementariedad entre la inclusión social y educativa, la educación inclusiva constituye, a la vez, un principio orientador y una estrategia que coadyuva a responder a las necesidades específicas de aprendizaje de cada alumno potenciando los espacios colectivos de intercambio y de aprendizaje entre pares, así como visualizando la diversidad de cada alumno y las diferencias entre estos como oportunidades para apuntalar más y mejores aprendizajes (UNESCO, 2017; UNESCO-OIE, 2022).

Uno de los mayores desafíos de la educación inclusiva consiste en la remoción de barreras a los aprendizajes que se generan, muchas veces, por cómo responden los sistemas educativos a los perfiles heterogéneos, segmentados y diversos de potenciales y reales alumnos. La educación inclusiva tiene esencialmente que ver, por un lado, con reducir o intentar eliminar los circuitos perversos de retroalimentación entre las disparidades sociales y las ambientadas por el propio sistema educativo, y por otro lado, con apuntalar el desarrollo de cada alumno como un ser único especial. La educación inclusiva implica la remoción de toda categorización y estigmatización de rotular a

los alumnos como especiales y no especiales cualesquiera sean sus perfiles.

Uno de los valores agregados de los informes PISA radica en analizar los temas educativos conectados a entornos sociales y culturales, así como a las intersecciones complejas entre educadores, alumnos, familias y comunidades, reconociendo oportunidades, asimetrías y disparidades.

La sexta de las acciones refiere a la conveniencia de retrasar la edad de selección y de asignación de los alumnos a diferentes programas educativos. El estudio de PISA llega a la conclusión de que la temprana separación de los alumnos por nivel y programa educativo afecta la equidad y se relaciona con la concentración de alumnos de perfiles socioeconómicos bajos y altos en centros educativos muy separados entre sí. Ciertamente esta situación refuerza la segmentación. En tal sentido, el informe asevera que cuando los alumnos son seleccionados en diferentes programas educativos a edades tempranas se constata una asociación más fuerte entre el perfil socioeconómico y el desempeño de los alumnos —que en este caso refiere a la evaluación en matemáticas—.

Este hallazgo constituye una buena punta para entender cómo la desigualdad y la segmentación pueden ser fortalecidas por visiones educativas, ingenierías curriculares y prácticas pedagógicas que tiendan a separar y encasillar a los alumnos. Esto es, el sistema educativo ajusta el acceso de los alumnos a los conocimientos, a las posibilidades de desarrollar núcleos de competencias, a la consideración de sus perfiles y a moderar sus expectativas de acuerdo a lo que el sistema educativo persigue y entiende adecuado para ellos. Esta regresividad educativa se refleja en separar a los alumnos, al finalizar la educación primaria, en los itinerarios y tramos de educación secundaria, por un lado, y educación técnica y formación profesional, por otro. Generalmente se realiza esta separación sin el soporte de una visión común sobre la

formación de la persona y de ciudadanía, sin un núcleo de competencias y conocimientos comunes a ambos itinerarios y tramos, y sin prácticas compartidas entre pares docentes sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Contrariamente a una ingeniería curricular de fragmentos por niveles y ofertas, se podría avanzar en perfiles de formación y de egresos por grupos de edades que comprendan los ciclos vitales de infancia, niñez, adolescencia y juventud como un todo entrelazado y orientado al desarrollo unitario, cohesivo y fluido de competencias personales, interpersonales, sociales y ciudadanas.

Asimismo, el informe de la OCDE pone la mirada en los efectos negativos de la concentración de alumnos por perfiles socioeconómicos, en limitar las interacciones sociales entre grupos distintos, en sus conocimientos y entendimientos mutuos y en hurgar en aspiraciones y rúters comunes. Ya en 1996, en el documento seminal *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*, liderado por el destacado político francés Jacques Delors (Delors et al., 1996), se señalaba la necesidad de que el alumno participe de diversidad de experiencias complementarias de aprendizaje que engloban el aprender a conocer, a ser, a hacer y a vivir juntos.

Más recientemente, con motivo de la cumbre sobre Transformación de la Educación (TES, por sus siglas en inglés), celebrada en septiembre de 2022 en la sede de Naciones Unidas en Nueva York, el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres, compartió una declaración de visión —que se conoce en inglés por *vision statement*— que pone el foco en la formación integral de las personas y en cuatro áreas interconectadas de formación como su sustento, a saber, aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a ser (Guterres, 2022), que retoma tres de los cuatro tipos de formación desarrollados en el documento de la UNESCO ya

mencionado. La diferencia radica en que mientras Guterres se refiere a aprender a aprender, el informe liderado por Delors alude a aprender a conocer, lo cual podría deberse a los avances en las ciencias cognitivas acaecidos en las últimas décadas en torno a la creciente relevancia que tiene el saber cómo las personas aprenden para poder apuntalar diversidad de tipos y experiencias de aprendizaje a lo largo y ancho de toda la formación.

7. Sobre la necesidad de contrarrestar la segmentación social y educativa

Por otra parte, el informe de la OCDE identifica un conjunto de aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de políticas y programas, a saber: minimizar los impactos en los aprendizajes derivados de la concentración de los alumnos según su condición socioeconómica; combatir y remover los estigmas sociales asociados a ciertas trayectorias o tramos educativos; promover currículos desafiantes mediante la promoción de diversidad de experiencias de aprendizaje con adecuadas apoyaturas y recursos; facilitar que los alumnos puedan navegar entre programas dotando al sistema educativo de mayores grados de flexibilidad, y ofrecer a todos los alumnos trayectorias de formación que habiliten a realizar estudios terciarios. Ciertamente estos aspectos hacen a una concepción de sistema educativo cuyo foco está en cómo se interrelacionan sus diferentes componentes para garantizar oportunidades de aprendizajes, así como una fluida progresión y completitud de los procesos y resultados de aprendizaje de todos los alumnos por igual.

La séptima de las acciones plantea la necesidad de contrarrestar la segmentación social y educativa brindando apoyo adicional a los alumnos en situaciones desafiantes de aprendizaje más que de apelar a medidas burocráticas de

escaso impacto pedagógico como la repetición. El informe da cuenta de que cuanto mayor resulta la proporción de repitientes en el sistema educativo, menores son los desempeños promedio en matemáticas y, asimismo, mayor es la relación entre el perfil socioeconómico de los alumnos y sus desempeños en matemáticas.

Asimismo, el informe argumenta que los alumnos en sistemas educativos con promoción automática de grado se sienten más apoyados y en mejores relaciones con sus docentes de matemáticas que aquellos en sistemas sin promoción automática. Esto podría estar indicando que, despejado de relaciones marcadas por un peso excesivo de la evaluación con consecuencias fuertes para el alumno, el docente puede concentrarse más en entenderlo y apoyarlo, y el alumno ser más receptivo.

El informe también reafirma los impactos positivos de la expansión y democratización de la educación inicial en reducir la repetición en educación primaria. En efecto, en promedio entre los países de la OCDE y en la mayoría de los sistemas educativos a escala global, despejada la incidencia de factores socioeconómicos, los alumnos que han asistido a la educación inicial por lo menos un año tienen bastante menos posibilidad de repetir un grado en cualquier nivel educativo en comparación con aquellos que nunca asistieron a educación inicial o que lo hicieron por menos de un año.

No obstante lo cual, el informe comparte un dato preocupante. Tomando el conjunto de los países de la OCDE, el apoyo docente a los alumnos decreció entre el 2012 y el 2022, y más aún, un 30% de los alumnos reportan que sus docentes no les han dado apoyo extra cuando lo necesitaban o que siguieron con sus lecciones sin reparar en que entendieran. Ciertamente se trata de un tema con varias aristas que no puede analizarse solo en las relaciones entre alumnos y docentes sin considerar una constelación variada y compleja de factores y

circunstancias. No obstante lo cual, el fortalecimiento de la confianza, el entendimiento, la solidaridad, la colaboración y las responsabilidades mutuas entre alumnos y docentes es un asunto clave a encarar a la luz de legitimar, sostener y sustanciar procesos de transformación educativa.

8. Sobre el fortalecimiento de los centros educativos

La octava de las acciones sugeridas por el informe refiere precisamente a fortalecer el apoyo a los alumnos a partir de la visualización de los centros educativos como centros de referencia en promover interacciones sociales que no tienen que ver solo con los aprendizajes, sino también con el bienestar. Dentro del conjunto de países de la OCDE, los alumnos en centros educativos a los que se les provee un lugar/espacio donde pueden hacer trabajos domiciliarios logran puntajes en matemáticas 13 puntos más altos que aquellos sin acceso a dichos espacios. Asimismo, un incremento en las posibilidades de acceder a tutorías entre pares se asocia con un mayor sentido de pertenencia al centro educativo.

El informe también alude, como la novena acción a fortalecer, a la necesidad de dotar de materiales educativos de alta calidad y dispositivos digitales, así como guías para sus usos, teniendo en cuenta que los centros educativos socialmente más carenciados padecen más la falta o la pobreza de recursos educativos en comparación con los centros de perfil socioeconómico más alto.

Asimismo, el fortalecimiento de los centros educativos con capacidad de localizar las propuestas educativas, curriculares, pedagógicas y docentes requiere de orientaciones y apoyos a niveles centrales. La décima acción mapeada por el informe enumera la relevancia de mecanismos de control de calidad que fortalecen una relación positiva entre

un mayor grado de autonomía de los centros educativos y mejores resultados de aprendizaje. Específicamente con relación a los países de la OCDE, se enumeran, de mayor a menor importancia, los siguientes mecanismos: mentoría docente; monitorear la práctica docente mediante la observación de clases por inspectores o supervisores; la sistematización de información sobre los desempeños y las tasas de graduación de los alumnos por los centros educativos; autoevaluación de centros educativos; seguimiento de resultados de aprendizaje por las autoridades educativas, y uso de pruebas obligatorias estandarizadas por lo menos una vez al año.

Las acciones orientadas al fortalecimiento de los centros educativos son, pues, reveladoras en cuanto a la necesidad de diversificar las estrategias e incrementar significativamente los apoyos desde múltiples miradas e intervenciones institucionales y docentes, para que los centros puedan poner el foco prioritario en el alumno. Esto implica entenderlos como personas, atender específicamente sus expectativas y necesidades, reconocer un cuadro de carencias múltiples interrelacionadas y movilizar voluntades y recursos del Estado, de la sociedad civil y del sector privado de manera de remover barreras culturales, sociales y educativas para la consecución y logro de los aprendizajes de todos los alumnos.

No es cuestión de sumar intervenciones y programas que responden a motivaciones y enfoques sin un encuadre común y con altos niveles de fragmentación, sino de avanzar hacia una nueva generación de políticas educativas con la clara intención de que cada alumno goce de oportunidades efectivas de aprender en diversidad de formatos y espacios, y removiendo todo tipo de obstáculos. Huelga mencionar que nos referimos al rol insustituible de la educación como política cultural, social, económica, ciudadana, comunitaria y de familias.

Capítulo V

A propósito de Meirieu y los educadores

La transformación de la educación como movimiento emergente a escalas globales y locales requiere de los entrecruzamientos y contrastes de miradas, ideas y enfoques que nos permitan avanzar en agendas de cambios sustantivos y sostenibles. Esto implicaría poner en cuestión los encerramientos ideológicos y programáticos, así como estimular procesos de construcción colectiva signados por la búsqueda de la unidad en la diversidad. Resulta esencial que las instituciones y los actores partícipes de estos procesos se vean reflejados, comprendidos y respetados en sus expectativas y aspiraciones.

Se sabe que el involucramiento de los educadores en los procesos de cambio siempre ha sido y es un proceso complejo y desafiante para cualquier construcción y desarrollo de política pública. No se trata de quedarnos atrapados y hasta diría congelados en los malentendidos, los reproches, los malestares y los rechazos, sino de tratar de entender los universos de mentalidades, culturas y prácticas docentes. Lógicamente existen diversas maneras de aproximarse a hurgar en esos universos con el objetivo de tender puentes, fortalecer la confianza y generar empatías entre los educadores, la diversidad de actores e instituciones que conforman los sistemas educativos, la política y la sociedad. Una de las maneras posibles es adentrarse en el pensamiento de referentes en educación que son respetados, escuchados, mueven el debate de ideas y generan seguidores entusiastas de sus planteamientos.

En particular, nos referimos a Philippe Meirieu, que es, entre otras cosas, un pedagogo francés internacionalmente reconocido por la hondura de su pensamiento, así como por su denodado compromiso con las causas justas y progresistas

en educación. Meirieu se define en su cuenta de Twitter, con cerca de 53.000 seguidores, como un investigador y militante en pedagogía, y ecologista. Nos parece por demás estimulante y aleccionador que se defina como un militante que está dispuesto a discutir y hacerse cargo de ideas y propuestas sin estar aprisionado por lo políticamente correcto, confortable o predecible.

La prestigiosa editorial francesa Seuil publicó en el 2023 un ensayo de Meirieu con el provocativo título *¿Quién todavía quiere maestros?* (original en francés *Qui veut encore des professeurs?*; Meirieu, 2023) con motivo del comienzo del año lectivo en Francia. Sin entrar en el análisis de las consideraciones de Meirieu sobre el contexto nacional, entendemos que el ensayo contribuye a entender algunos de los principales dilemas existenciales y desafíos insoslayables acerca de las identidades y el quehacer de la educación y de los educadores. Mencionaremos algunos de ellos en el entendido de que se trata de disparar discusiones que frecuentemente están opacadas por los enconos y las descalificaciones, así como por la ausencia de entendimientos profundos en asuntos candentes.

En primer lugar, un punto medular de su planteamiento radica en que históricamente se les ha confiado a los educadores hacer crecer en humanidad a los alumnos. Esta aspiración da cuenta de la nobleza del quehacer docente, así como de su relevancia en contribuir a formar personas en valores y referencias que hacen a su dignidad e integridad, a su libertad y autonomía, así como a la convivencia y construcción colectiva con las demás personas. Quizás bajo el paraguas de humanidad se incluyan unos cuantos elementos que hoy son jerarquizados como la formación y el bienestar integral del alumno como persona, la reafirmación de la ética y del humanismo como sostén de toda formación y el aprender a vivir juntos apreciando e incluyendo las diferencias y los diferentes.

Meirieu plantea provocativamente que no se tiene la certitud de que la sociedad quiera hoy docentes cumpliendo el rol de guardianes, en cierta medida, de la humanidad. Lo que pone en discusión es la pérdida de sentido e incidencia del rol del educador, lo que atribuye a una constelación de factores intra- y extramuros educativos. Por un lado, la propia presión de madres y padres por que sus hijos tengan las mejores oportunidades con independencia de lo que les suceda a los demás alumnos y que pueden «encandilarse» con los atractivos de escuelas eficaces que ofrecen las mejores posibilidades de desarrollo personal. No creemos que la eficacia sea una referencia para descartar o a subvalorar, sino que su intencionalidad tiene que responder al propio sentido noble e inspirador de educar. Lo que sí parece suceder es un trastocamiento de los valores y las prioridades, en que los medios para hacer las cosas razonablemente bien se transforman en fines en sí mismos. No hay que temerle a la eficacia si está bien direccionada por finalidades y objetivos educativos loables.

Por otro lado, el educador se encuentra agobiado por una multiplicidad de protocolos, así como de prótesis tecnológicas, al decir de Meirieu, que coadyuvarían a identificar las mejores estrategias y técnicas para gerenciar su clase. Al igual que con relación a la eficacia, el gerenciar fluidamente una clase puede tener un valor positivo en cuanto le permite al educador disponer de referencias e instrumentos a efectos de atender grupos heterogéneos y poder apuntalar la diversidad de los alumnos a la luz de fortalecer las oportunidades de aprendizaje de todos y todas por igual. Lo que no puede suceder es que el gerenciamiento devenga en un currículo de sofocante prescripción, de «sumisión del educador» a seguir procedimientos sin márgenes de flexibilidad y que lesionan su pensamiento autónomo y libertad pedagógica de idear, desarrollar y evidenciar propuestas educativas.

Los educadores están afectados por situaciones denigrantes en lo financiero y social, que Meirieu claramente refiere, pero, a su vez, su rol de ejecutores dóciles de protocolos establecidos implicaría el renunciamiento a que una sociedad de raigambre democrática, como la francesa a que hace referencia, construya su propio futuro asentado en una humanidad convocante y compartida. La erosión de los valores democráticos y su desdibujamiento en las generaciones más jóvenes tendrían que hacernos reflexionar sobre el rol insoslayable que los educadores cumplen en sostener valores democráticos y republicanos.

Nada de esto impide que los propios educadores tengan el soporte de normas y protocolos que los ayuden a canalizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Creemos que se evidencia nuevamente el desafío de encontrar los justos balances y las necesarias complementariedades entre los fundamentos y propósitos últimos de la educación, que encarnan imaginarios societales, y el disponer de una batería de medios para su efectiva consecución.

En segundo lugar, Meirieu define el oficio del educador como disputado. Parte de una tensión entre, por un lado, lo que hace a la singularidad de cada alumno como un todo indivisible, así como que cada clase es irreproducible, y, por otro lado, la normalización pedagógica y el logro de resultados educativos homogéneos generalmente centrados en recortar la evaluación a lo que se considera valioso o útil. La idea de alumno, de aula o de escuela normal atenta ciertamente contra la noción de educación inclusiva, preconizada por la UNESCO (2017), en el sentido de que cada alumno es un ser especial que requiere de apoyos personalizados en ambientes colectivos de aprendizajes que alimenten el desarrollo de su potencial.

Meirieu nos hace ver las disfuncionalidades que se generan entre el reconocimiento de la variabilidad humana y la

exigencia de transformar al centro educativo en una «máquina» que procesa las diferencias de manera uniforme y, a la vez, lograr que el alumno esté contento y alcance resultados de calidad. Entendemos que la promoción del bienestar y el desarrollo del alumno son objetivos complementarios que requieren de vestidos y trajes curriculares y pedagógicos a medida de las expectativas y necesidades de cada uno de ellos en el marco de objetivos universales de formación para todas y todos por igual.

Meirieu cuestiona la opción por una educación basada en evidencia. En tal sentido, asevera que la experimentación de laboratorio de diferentes métodos pedagógicos basados en las investigaciones de la psicología cognitiva y de las neurociencias busca desarrollar protocolos de alcance universal que proporcionan a los educadores las herramientas que tienen que utilizar para que los alumnos aprendan a leer y contar, así como a fijar la atención, memorizar y organizarse. Meirieu nos advierte que, por ejemplo, aprendemos a leer y escribir para comunicarnos con otras personas, para abolir las distancias, para viajar en el tiempo, adentrarnos en las obras literarias o de otra índole y construir el pensamiento propio. No se deben olvidar o minimizar los objetivos últimos de la formación como norte de referencia de toda acción educativa.

Nos parece saludable poner en discusión la traslación lineal de los resultados de laboratorio a las prácticas sin que exista una mediación activa del educador en su interpretación y apropiación sopesando un conjunto de circunstancias y contextos que no pueden considerarse o controlarse en una situación de experimento. Esto no quita la relevancia que pueden tener los usos de las evidencias derivadas de diversos tipos de estudios en ayudar al educador a identificar las maneras más efectivas de enseñar las alfabetizaciones fundacionales y/o de entender los procesos de aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, nos parece

oportuno ampliar la noción de evidencias, de modo que no solo incluyan el contraste de datos derivados de investigaciones orientadas a informar las prácticas, sino también la triangulación de ideas, enfoques y estrategias. La evidencia se sustenta en la complementariedad evolutiva entre los conceptos y los datos.

En tercer lugar, Meirieu plantea las incoherencias y las tensiones entre una base universal y prescriptiva de formación para todos los alumnos, edificada sobre la matriz institucional, organizacional y pedagógica de la escuela, de larga data, y la creciente preocupación por atender la diversidad y personalizar la educación como maneras potentes de responder a las múltiples necesidades de los estudiantes y sostener sus aprendizajes. Meirieu alude a la oposición entre una escuela entendida como homogénea donde la totalidad de los alumnos tienen que ser formados en un mismo programa, y los senderos singulares de alumnos crecientemente heterogéneos, a lo que se suman las exigencias de madres y padres de ayudas individuales focalizadas.

Más aún, Meirieu se pregunta si atendiendo a la creciente ubicuidad de las tecnologías digitales en educación, los sistemas de inteligencia artificial generativa podrán ayudar a los alumnos a regular sus aprendizajes sin el soporte de los educadores. Lo que claramente argumenta Meirieu es que cualquiera sea la tecnología que se aplique, esta no podrá sustituir las relaciones con el saber que se entablan entre el educador y el alumno. Meirieu menciona al filósofo francés Paul Ricoeur, quien aseveró que lo que hacía cuando enseñaba era hablar, ya que no tenía otra manera de transformar el mundo y de influir sobre las personas que a través de la palabra. Esta relación entre el saber y el habla involucra al alumno cuando percibe, tal cual argumenta Meirieu, que el educador revió con ellos sus propios saberes, se esforzó en buscar la palabra justa y el buen ejemplo.

Nos parece que la base universal de formación tiene que ver con el sentido colectivo de la educación, con su apreciación como un bien común de toda la sociedad como una forma efectiva de sustanciar el derecho a la educación, con la concreción de imaginarios de sociedad justos y sostenibles, y con fortalecer a la persona y el ejercicio de la ciudadanía. Renunciar a un basamento universal implicaría dejar a la sociedad sin valores y referencias comunes y compartidos sobre derechos humanos, democracia, inclusividad y convivencia. No solo se engloba en los temas álgidos y preocupantes de una educación privatizada, autorregulada o a merced de quienes tienen más poder, del tipo que sea, sino que fundamentalmente implicaría renunciar a la construcción colectiva como sociedad y aceptar, en definitiva, que esta es solamente la agregación de individuos. En tal caso, la sociedad sería una ficción.

La apreciación de las diferencias y de los diferentes, que se sustenta en el reconocimiento de la diversidad y se sustancia en la personalización de la educación, puede cumplir un rol fundamental en ampliar y democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje. La personalización no se contrapone al universalismo y a lo que Meirieu define como el bien común educativo, sino que puede coadyuvar al logro de un basamento efectivamente común ya que puede potenciar los aprendizajes de quienes son más vulnerables por una constelación de factores. Personalizar es, en efecto, una estrategia para entender el todo indivisible que es cada uno de los seres humanos.

Asimismo, el basamento común tiene también que ver con el rol insustituible de la escuela en la formación de ciudadanía y democracia. Como asevera Meirieu, la genuina evaluación de una escuela que quiere ser verdaderamente democrática yace en que los educadores quieran compartirla a cada uno de los alumnos los medios necesarios para que puedan

devenir mejor que ellos mismos y que efectivamente progresen desde su potencialidad más que desde la compensación y remediación de lo que definen o rotulan como deficiencias. No es en comparación con otros pares sino apreciando y apuntalando el potencial de aprendizaje de cada alumno que la escuela cumple un rol democratizador en la sociedad.

El rol del educador radica precisamente en apuntalar dicho potencial en el sentido, como argumenta Meirieu, del arte de hacer y de proponer permanentemente situaciones para que los alumnos puedan aprender. Alejados pues de considerar al educador como un aplicador de protocolos e implementador del currículo, se trata de jerarquizarlo y empoderarlo como artífice de situaciones de enseñanza y de aprendizaje que valoran las dimensiones esenciales de la educación, tal como arguye Meirieu. En tal sentido, se refiere a lo que considera disciplinas fundamentales, que enumera —a saber, educación artística y física, la historia y las ciencias sociales, la filosofía, la biología y la literatura—. Si efectivamente no contemplamos la diversidad de áreas de aprendizaje que contribuyen a la formación integral de la persona, corremos el riesgo de una reducción de las cabezas de los alumnos y de acotar las propuestas educativas a conocimientos técnicos fácilmente identificables y reproducibles como asevera Meirieu.

Magistralmente Meirieu posiciona la responsabilidad del educador en acoger al alumno en su singularidad y contribuir a ensanchar su círculo compartiendo que, aparte de sus entornos más inmediatos, existen otros mundos con otras lenguas y culturas. Este ensanchamiento tiene que ver con el barrio más allá de la familia, con el país más allá de la localidad y con el planeta más allá del continente, y, en definitiva, expresa la idea de que la educación da cuenta del conjunto de miradas y desarrollos globales y locales de identidades y afiliaciones cruzadas y de atreverse a hurgar más allá de lo instantáneo, coyuntural, líquido e instrumental.

En resumidas cuentas, el talante político y pedagógico de Meirieu, de pensador, por excelencia, de la educación nos hace ver la necesidad de ahondar en la comprensión y apuntalamiento del educador como referente y sostén de sociedades que aspiran a ser democráticas, inclusivas, solidarias, justas y unidas. Como el propio Meirieu argumenta, ser un educador implica hacer emerger cotidianamente en la clase la posibilidad misma de la democracia. Dejar de dar una discusión amplia sobre el rol y la responsabilidad de los educadores o acotarla a que estos tienen que ajustarse o alinearse con los procesos de cambio no solo es inconducente e ineficaz; esencialmente da cuenta de la escasa confianza en las capacidades políticas y sociales de convocar, participar y convencer sobre asuntos que largamente rebasan a los educadores, pero que sin su involucramiento y apropiación de las transformaciones que puedan legítima y saludablemente plantearse estamos condenados al fracaso, a la desilusión, al malestar y, más preocupante aún, a la erosión de los cimientos democráticos. Por cierto, necesitamos educadoras y educadores que contribuyan a la formación de seres libres y pensantes.

Capítulo VI

Sobre las nuevas generaciones y los futuros de la educación en Uruguay¹

¹Este capítulo es una versión levemente modificada de un documento preparado para la Confederación de Cámaras Empresariales (CCE, Uruguay) con el objetivo de servir al intercambio de opiniones con los candidatos a la Presidencia con motivo de las elecciones nacionales de 2024.

El objetivo del documento es argumentar en torno a la necesidad de repensar la educación en Uruguay a la luz de cambios civilizatorios que llevan a redefinir las identidades de las personas así como las relaciones entre los humanos y con la naturaleza. Resulta clave tomar conciencia de la escala, profundidad e implicancias de los cambios educativos requeridos como cimiento de un nuevo orden civilizatorio ante la alternativa de que se siga en un proceso de progresiva autodestrucción de la especie humana. A la luz de esta situación, el documento plantea ocho ideas fuerza para abordar tres desafíos que se entienden fundamentales, en el marco de un acuerdo político, cultural, social, tecnológico y productivo que implicaría una nueva manera de conversar y de actuar involucrando diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo. Se trata pues de forjar una nueva generación de políticas públicas asentada en un compromiso vinculante, político y educativo, en torno a una fuerte y sostenida inversión en las dimensiones sociales, pedagógicas y docentes que se entiende que van de la mano.

Sobre dónde nos encontramos

La humanidad se encuentra en un punto de inflexión de su historia en que, o bien dejamos que las cosas sigan el curso asumido como «normal» y una consecuencia previsible y prevenible es legar un mundo y un planeta insostenibles a las nuevas generaciones, o bien se tienen la visión, el coraje,

la generosidad y la experticia de cimentar un nuevo orden civilizatorio que priorice la supervivencia, el bienestar y el desarrollo de las nuevas generaciones.

Aterrizado al Uruguay, creemos en la perentoriedad de idear, consensuar e implementar un nuevo ciclo de políticas públicas que se haga valientemente las preguntas sobre los futuros a forjar, alternativamente a quedar encapsulados en defender a capa y espada lo que se hizo ayer u hoy presentado como idílico y a tapa cerrada. Si la discusión en educación va a reducirse a transformación sí o no, estamos literalmente en el horno, comprometiendo los futuros de las nuevas generaciones. No cabe duda de que la tendencia en el mundo, en el sur global y en el norte global, es transformar la educación como un eje insoslayable para forjar futuros mejores y sostenibles (Naciones Unidas, 2022a; Opertti, 2023; UNESCO, 2022a; 2022b).

El documento se basa en dos órdenes de apreciaciones, global y nacional, respectivamente, que sirven sumariamente a efectos de contextualizar y fundamentar los tres desafíos y las ocho ideas fuerza que se esbozan.

La dimensión global tiene que ver con asumir que la disrupción es moneda corriente en las vidas individuales y colectivas de personas, ciudadanos, trabajadores, empresarios y comunidades, así como en las relaciones, interdependencias y balances entre los humanos y con la naturaleza que conforman un ecosistema. Se trata de cambios exponenciales, profundos, sistémicos, complejos e inciertos que afectan a todos los órdenes de la vida. Nada queda por fuera de estos.

Esencialmente, la disrupción tiene que ver con los efectos superpuestos de: I) la cuarta revolución industrial asociada a la mecanización de las tareas de baja intensidad así como a la jerarquización de las competencias vinculadas al pensamiento autónomo, la creatividad, la empatía, la cooperación y la solidaridad; II) los desafíos poscovid que evidencian mayor

receptividad a ampliar los espacios de formación en línea que se entienden complementarios de los presenciales de cara a ampliar y democratizar los aprendizajes; III) la insostenibilidad de *modus* civilizatorios y estilos de vida que llevan a repensar la formación de las nuevas generaciones para futuros mejores, y IV) la irrupción, penetración, usos experimentales y evidencias no concluyentes de la inteligencia artificial generativa que implica la redefinición de las identidades y los roles de educadores y alumnos, así como interpela los supuestos, contenidos y estrategias de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación predominantes (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020; 2021; OEI 2020; 2023; Operti, 2021; 2022; 2023; UNESCO, 2023a).

La dimensión nacional refiere a que, no obstante los loables, desiguales, evidenciables, continuos y a la vez discontinuos esfuerzos que emprendieron las administraciones de gobierno desde el retorno a la democracia a la fecha, se constata que tres notas diagnósticas de la educación en Uruguay, a saber, calidad altamente deficitaria de los aprendizajes en lengua materna, matemáticas y ciencia; las brechas sociales en los logros de los aprendizajes que entendemos como inaceptables e intolerables, y la proporción marginal de alumnos destacados, no han variado significativamente en las últimas décadas (INEED 2023; OECD, 2023a; 2023b; Operti, 2014).

Esto no implica señalar que el país no haya tenido avances de relevancia en aspectos vinculados, por ejemplo, a los contenidos programáticos, a la creación de nuevas instituciones, al financiamiento, la inversión y el gasto en educación, a la gestión del sistema educativo y al mejoramiento de las condiciones del trabajo docente. Entre otros tantos avances que se podrían mencionar, nos referimos a la progresiva universalización de la educación inicial en las edades de 3 a 5 años, la expansión de las escuelas de tiempo completo o con similares características con foco en poblaciones vulnerables, el fortalecimiento y

la democratización de la formación docente en el interior del país a través de los Centros Regionales de Profesores (CERP) y el Ceibal como garante del derecho a la conectividad gratuita en educación abarcando dispositivos, plataformas, contenidos y desarrollo de capacidades.

Asimismo, importa resaltar, entre otros, los avances registrados en las tasas de asistencia y finalización de la educación media, bien documentados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). En tal sentido, el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 1* mapea tendencias positivas relativas al aumento del porcentaje de egresados de la educación media básica entre la población de 18 a 20 años (83,1 % al 2022), y de la educación media superior entre la población de 21 a 23 años (50,9 % al 2022) que involucran a más de una administración de gobierno (INEED, 2023).

No obstante los avances registrados, es de resaltar que solo uno de dos jóvenes de entre 21 y 23 años egresó de la educación media al 2022. El informe del INEED apunta a una situación de alta inequidad social y territorial ya que las tasas de egreso son del 22,5 % y el 82 %, respectivamente, en el primer quintil y en el quintil más alto, y del 58,4 % y el 45,5 %, respectivamente, en Montevideo y en el interior.

Por otra parte, según la evaluación 2022 del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés; OECD, 2023a; 2023b), el 30,6 % de los alumnos no lograron niveles de suficiencia en las tres áreas consideradas —lectura, matemáticas y ciencia—, lo cual los ubica próximos a una situación de analfabetismo funcional. Asimismo, solamente el 3,4 % de los alumnos logran estar en la escala más alta de desempeño en por lo menos una de las tres áreas. Si consideramos las tendencias en el tiempo, las evaluaciones de PISA entre 2003 y 2022 no arrojan mejoras significativas y sostenibles (OECD,

2023a). Más bien estas dan cuenta de una situación país de meseta en los resultados en lectura y ciencia, y de tendencia descendente en matemáticas.

Mientras que en el comparativo latinoamericano de los países que participan de PISA Uruguay registra los valores más altos junto con Chile, las brechas respecto a los países de la OCDE son significativas. El reciente informe *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023*, preparado por el BID (Arias et al., 2023), asevera que si consideramos el porcentaje que alcanza al menos un nivel mínimo de competencias en lectura y matemáticas, las diferencias son pronunciadas entre América Latina y la OCDE (valores de 26% y 63%, respectivamente). Los dos países de la región con los valores más altos de suficiencia —Chile y Uruguay— se encuentran en el entorno del 40%.

Sobre tres desafíos

Planteamos tres órdenes de desafíos que el Uruguay podría encarar en un horizonte decenal de política pública en educación 2025-2035, que comprometería, por lo menos, dos administraciones de gobierno. Estos podrían ser: I) avanzar hacia una visión de la educación que contribuya a forjar un nuevo orden civilizatorio y que visualice las disrupciones planetarias anotadas como ventanas de oportunidades para forjar más y mejor educación; II) repensar los sentidos, rúters y contenidos de la educación en su integralidad, transversalidad y unicidad con énfasis en las alfabetizaciones fundacionales, y III) apuntalar la transformación de la educación priorizando el fortalecimiento de las bases democráticas, de inclusión y convivencia, así como la transversalidad de la educación verde y azul y de la transformación digital como palancas de más y mejores aprendizajes así como de futuros más sostenibles para las nuevas generaciones.

Este conjunto de desafíos requiere indefectiblemente de más y mejor Estado bien direccionado que garantice el derecho a la educación en una acepción amplia —que implica el derecho a aprender, al conocimiento, a la información y a la conectividad gratuita en educación— y convoque a diversidad de actores e instituciones para su ideación, gestión y concreción animados por un espíritu inclusivo y componedor. No se trata de ahondar en las fricciones suma cero entre visiones estadocéntricas y privatistas de la educación, sino de avanzar hacia la conformación de un genuino sistema educativo que convoque e integre iniciativas y desarrollos de diversidad de actores e instituciones para que el Estado sea efectivamente garante de oportunidades relevantes de aprendizaje para todas las alumnas y todos los alumnos por igual.

Se trata de fortalecer la educación en su condición de:

- a) política ciudadana que cimienta democracia, convivencia y pluralidad asentada en referencias y bases comunes;
- b) política comunitaria que cimienta sentidos de pertenencia y de apropiación de conocimientos locales y globales entrelazados;
- c) política cultural que cimienta valores y aprender a vivir con los diferentes y las diferencias;
- d) política social que cimienta justicia, equidad y oportunidades;
- e) política de familias que estimula y apoya su involucramiento e incidencia en la educación, y
- f) política económica que cimienta calidad, excelencia y competitividad de los recursos humanos.

Sobre ocho ideas fuerza

A efectos de encarar los tres desafíos mencionados, sugerimos ocho ideas fuerza que coadyuven al desarrollo de una nueva generación de políticas públicas en educación.

1. Educación unitaria de 3 a 18 años de impronta sociocomunitaria

Combinar una política social de infancia de 0 en adelante con una educación unitaria, diversa y flexible de 3 a 18 años, articulada en torno a centros de educación básica (3-14 años) y de la adolescencia y la juventud (15-18) de impronta sociocomunitaria. Un antecedente a tener en cuenta es el *Libro abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*, producido por la asociación civil EDUY21 (2018), en el que se propone una educación unitaria de 3 a 18 años.

El foco de esta educación unitaria consistiría en: I) universalizar aprendizajes de calidad en las alfabetizaciones fundacionales —lengua, matemáticas y ciencia—; II) fortalecer los aprendizajes socioemocionales (empatía, colaboración, confianza en sí mismo, entre otros) en educadores y alumnos; III) contrarrestar las vulnerabilidades y exclusiones al interior y exterior de la educación mediante políticas intersectoriales e interinstitucionales asentadas en las familias y las comunidades, y IV) garantizar la fluidez en los procesos de aprendizaje y su completitud removiendo barreras institucionales, curriculares, pedagógicas y docentes entre los niveles educativos, así como entre las ofertas educativas y los ambientes de aprendizaje.

Para ello se sugiere integrar la educación primaria con la media básica en una educación básica de 3 a 14 años, así como la educación secundaria y técnico-profesional en una educación de la adolescencia y la juventud de 15 a 18, con el objetivo de fortalecer una formación ciudadana comprehensiva, propositiva y plural que contemple la diversidad de experiencias de vida y de aprendizajes, incluidas, entre otras fundamentales, el trabajo, la producción, las tecnologías, las artes, la música, las culturas, la recreación y los deportes.

En este marco de educación unitaria, se fortalecería la educación técnico-profesional como espacio de formación universal en la educación de 3 a 14 años, así como espacio común y troncal de formación en la educación de 15 a 18 años y, asimismo, con foco en apuntalar la formación en áreas en que el país requiere formar masa crítica para repensar la sostenibilidad de sus modos de desarrollo, producción, consumo y distribución.

2. Pasteur Pedagógico y Docente con foco en las alfabetizaciones fundacionales

Realizar una fuerte y sostenida inversión pedagógica (estrategias de enseñanza y aprendizaje) y docente en lograr que la mayoría absoluta de los alumnos desarrollen y evidencien competencias en las alfabetizaciones fundacionales —lengua, matemáticas y ciencia—, con un foco prioritario en apuntalar los aprendizajes de la lectura y de la escritura en los sectores más vulnerables.

Se trata de poner a trabajar colaborativa y solidariamente, entre otros, a educadores, pedagogos, psicólogos, neurocientistas, filósofos, cientistas sociales, estadígrafos, programadores y especialistas en IA en investigar y evidenciar cuáles son las maneras más efectivas de enseñar, aprender y evaluar para lograr resultados de calidad en los aprendizajes fundacionales en el conjunto del alumnado y contemplando la diversidad de perfiles. Nos imaginamos un laboratorio Pasteur Pedagógico y Docente que funcione como una usina de ideas, estrategias y prácticas para el sistema educativo en su conjunto, y cuyos hallazgos tengan carácter vinculante a efectos de implementar intervenciones con impactos en los aprendizajes.

Asimismo, el Pasteur Pedagógico y Docente contribuiría a establecer, dar seguimiento y reportar objetivos y metas de

aprendizaje que definan la intencionalidad y el compromiso de lograr que la mayoría absoluta de los alumnos alcancen grados de suficiencia en los aprendizajes en lectura, matemáticas y ciencia en los diferentes niveles y tramos educativos. Este trabajaría estrechamente con los centros educativos a efectos de promover prácticas efectivas de aprendizajes en las alfabetizaciones fundacionales involucrando educadores y alumnos, y, a la vez, familias y comunidades, haciendo un uso proactivo y combinado de las tecnologías tradicionales y modernas para llegar a diferentes perfiles de poblaciones.

Una de las referencias fundamentales para el armado del propuesto Pasteur Pedagógico y Docente es el Consejo Científico de la Educación Nacional de Francia (CSEN, por sus siglas en francés), que fue creado en el 2018 durante la primera administración del presidente Emmanuel Macron. El cometido del CSEN es poner a disposición de todos los actores de la educación, incluidas madres y padres, sus recomendaciones así como herramientas pedagógicas basadas en la investigación, la experimentación y la comparación internacional sobre diversos temas vinculados a los aprendizajes. Por un lado, se trata de ayudar a identificar, con base en la literatura científica, cuáles son las acciones más eficaces para impactar en los aprendizajes, y por otro lado, formular recomendaciones que sirvan de soporte a la enseñanza, la formación y el desarrollo profesional docente, así como a la puesta en marcha de innovaciones.

Stanislas Dehaene, referencia mundial en neurociencias de los aprendizajes, que preside el CSEN, señaló recientemente que las medidas vinculadas a la gestión educativa pueden tener efectivo impacto —por ejemplo, el desdoblamiento de grupos de educación primaria en zonas sociales prioritarias para fortalecer una atención más personalizada— si son acompañadas de un verdadero esfuerzo en la dimensión pedagógica y, asimismo, implican rever y mejorar la formación docente. Dehaene afirma que todos los docentes antes

de enseñar por ejemplo en primaria deberían recibir una formación específica en ciencias de la lectura o en matemáticas (Hirou, 2024).

Asimismo, se concibe el Pasteur Pedagógico y Docente como parte de un ecosistema nacional en ciencia, tecnología e innovación que debe ser urgentemente fortalecido si el país aspira a sentar bases potentes y genuinas de desarrollo e inclusión. Tenemos el valioso antecedente del fluido relacionamiento, con impactos altamente positivos, entre la ciencia y la política mediante la conformación del Grupo Asesor Científico Honorario (GACH) a efectos de abordar los desafíos derivados de la covid-19 (Operti, 2021). Lamentablemente, dicha mayor empatía entre la ciencia y la política no se ha logrado consolidar y proyectar hacia el presente y el futuro.

3. Educación verde y azul desde la infancia

Transversalizar la formación en educación verde —vinculada esencialmente al cambio climático y a la biodiversidad— y azul —vinculada esencialmente a los recursos hídricos y a la alfabetización en océanos— como uno de los ejes fundamentales para profundizar en enfoques sobre sostenibilidad que permeen al sistema educativo desde el nivel de educación inicial en adelante, e inscrito en la Asociación para la Educación Ecológica liderada por la UNESCO (2023d) a escala global.

Se sugieren cuatro dimensiones interconectadas para transversalizar dicha formación: I) modos inclusivos y participativos que supongan el involucramiento activo de los alumnos en los asuntos vinculados a la sostenibilidad que impactan en sus presentes y futuros; II) prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación orientadas a transformar estilos de vida hacia modos más sostenibles, inclusivos y

justos; III) ambientes de aprendizaje comunitarios a lo largo y ancho de la vida que integren los espacios de aprendizaje formales, no formales e informales, y IV) infraestructura sostenible localmente pertinente.

Uno de los puntos críticos de la transversalización de la educación verde y azul radica en vincular las ciencias naturales y sociales, las humanidades y la ética en su abordaje a través de currículos (foco en los para qué y qué) y pedagogías (foco en los cómo) que incentiven los diálogos y las sinergias entre la disciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. No se trata tanto de integrar áreas de aprendizajes y disciplinas, sino de generar oportunidades y espacios en los centros educativos para que los docentes trabajen junto con los alumnos en comprender temas complejos que requieren necesariamente de la conexión entre diversas piezas de conocimiento (Morin, 2015). Resulta clave elevar la calidad del pensamiento sobre estos temas para abordarlos en su cabalidad.

4. Fortalecer la libertad y la autonomía de pensamiento desde la infancia

Incentivar la formación en pensamiento autónomo, crítico, creativo y solidario desde la educación en infancia en adelante a través de enfoques inter- y transdisciplinares que conecten las humanidades, las ciencias y la ética. Esto implica que desde edades muy tempranas los infantes puedan participar de talleres para pensar entendidos como espacios de formación ciudadana democrática donde niñas y niños formulen preguntas, reflexionen y discutan sobre múltiples temas e ideas (Chirouter, 2023).

La filosofía es un vector fundamental de estimulación del espíritu crítico que puede permear la diversidad de

experiencias de aprendizaje a lo largo y ancho de toda la formación del alumno. Se puede recurrir a los relatos —por ejemplo, en la literatura y en el cine— como mediaciones culturales que los ayudan a reflexionar y comprender mejor lo real. Desde edades muy tempranas se busca incentivar que los alumnos puedan desarrollar pensamiento propio y asumir estrategias preventivas frente a los sesgos cognitivos y riesgos de I) cancelar y prohibir a quien piensa diferente así como a ideas y enfoques que no son de su agrado; II) negar verdades científicas comprobables, y III) relativizar al extremo de que todo es construido y que vale como tal.

Nos imaginamos que en cada centro de educación básica (3-14 años), así como de la adolescencia y la juventud (15-18), se implementen talleres para pensar contemplando la diversidad de motivaciones, intereses y preocupaciones de los alumnos, y a la luz de fortalecer la formación de seres libres y autónomos de pensamiento. Como asevera la filósofa Simon Weil (2023), el poder pensar nos permite ser libres.

5. Universalizar la educación híbrida (presencialidad y virtualidad) en las edades de 6 a 18

Universalizar modos educativos híbridos, con foco en las edades de 6 a 18, mediante la complementariedad entre presencialidad y virtualidad con el objetivo de expandir, democratizar y sostener las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos atendiendo de manera personalizada sus expectativas y necesidades.

No se trata simplemente de agregar plataformas, recursos y materiales educativos en línea a la formación presencial. Se requiere encontrar las maneras más efectivas, sostenidas por la triangulación de evidencias, de sopesar y usar presencialidad y virtualidad para que cada alumno, cualesquiera sean

sus circunstancias, contextos, localización, capacidades y preferencias, pueda desarrollar todo su potencial de aprendizaje sin barreras ni umbrales. En efecto, los modos híbridos pueden constituir una palanca potente de democratización de la educación (Labate y Operti, 2023).

Conviene al respecto considerar la virtualidad como un potencial, y no como una estrategia sustitutiva o compensatoria de la presencialidad. El plan Ceibal y el propuesto laboratorio Pasteur Pedagógico y Docente trabajarían codo a codo para universalizar los modos híbridos con fuerte sostén en la IA direccionada claramente por la inteligencia humana. Complementariamente se requiere fortalecer aún más la inversión y la acción del Estado en su conjunto, que garantice el derecho a la conectividad gratuita en educación, en los centros educativos y fuera de estos.

6. Centros educativos como comunidades de aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida

En el marco de una educación renovada en sus propósitos y contenidos como sostén de un cambio de envergadura, se requiere fortalecer a los centros educativos como comunidades de aprendizaje. Esto implicaría profundizar en la comprensión y en las sinergias entre educación, familias y comunidades, cimentadas sobre las bases de confianza, empatía y colaboración intergeneracionales, e involucrando diversidad de instituciones y actores.

Los centros educativos podrían ampliar su radio de acción en las definiciones de contenidos y estrategias educativas, así como con relación a la priorización y gestión de los recursos humanos y financieros requeridos para poder cumplir con los objetivos y las metas de aprendizajes definidos a nivel nacional. Se podría avanzar en la implementación de marcos

normativos que faciliten a los centros educativos desarrollar su propio traje y vestido a medida educativo, curricular y pedagógico en el marco de orientaciones claras, potentes y vinculantes para todos por igual.

Asimismo, los centros educativos podrían cumplir un rol clave en ampliar las oportunidades de formación a lo largo y ancho de toda la vida en cada uno de los territorios con un claro sentido de equidad social y de acceso democrático al conocimiento, con apoyo en las tecnologías digitales. Cada centro podría ser fortalecido en su rol como irradiador de las diversas expresiones de la cultura y de la historia, de apreciación de los conocimientos nativos y sus conexiones con otros conocimientos locales y globales, así como trabajar estrechamente con las familias y las comunidades en la estimulación temprana de los infantes así como en la promoción y la accesibilidad a la lectura por diversos medios.

7. Una educación orientada hacia los alumnos y sustentada en los educadores

Desde una perspectiva global comparada, se puede señalar que los sistemas educativos más efectivos son aquellos en los que las diversas piezas que los conforman están direccionadas y alineadas con que los educadores puedan procesar y tomar las mejores decisiones, basadas en evidencias, que coadyuven a que cada alumna o cada alumno pueda desarrollar todo su potencial de aprendizaje (Opertti, 2019). Esto implica que cada iniciativa y acción que realiza el sistema educativo tenga que escrutarse en función de su relevancia y efectividad para fortalecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Con relación a los educadores, consideramos que el informe recientemente elaborado por el Grupo de Alto Nivel de Naciones Unidas sobre la Profesión Docente del secretario

general de las Naciones Unidas es una referencia fundamental para avanzar en una agenda orientada a transformar la profesión docente (Naciones Unidas, 2024). En concreto, proponemos avanzar en cuatro aspectos que entendemos complementarios, a saber:

- I. conformar un marco de competencias y conocimientos docentes que sirva de sustento al desarrollo de una educación unitaria de 3 a 18 años poniendo el foco en el desarrollo de un perfil de educador versátil, flexible, abierto e integrador de saberes, que contribuya a formar a las nuevas generaciones en los temas atinentes a la paz, la sostenibilidad y la democracia, así como en la diversidad de experiencias de aprendizaje;
- II. fortalecer la carrera profesional del educador asentada en estimular la formación y el desarrollo profesional docente, así como la capacidad de iniciativa y las prácticas de aula, orientadas a fomentar la innovación en los aprendizajes y el logro de mejoras en los procesos y resultados, así como a jerarquizar su rol de líder y de principal tomador de decisiones del sistema educativo en las aulas. Esto implica un marco normativo robusto y flexible que efectivamente estimule la profesionalidad de la carrera del educador con reglas claras y transparentes que generen confianza en los educadores;
- III. asumir el compromiso de avanzar en mejoras significativas en las condiciones de trabajo docente, y en tal sentido, tomar como referencia lo señalado por el informe mencionado de Naciones Unidas, en cuanto a que «los docentes deberían recibir salarios y prestaciones al mismo nivel que otras profesiones con requisitos educativos similares». Las mejoras en las condiciones de trabajo formarían parte de un acuerdo entre los partidos políticos concretado en la Ley de Presupuesto Nacional 2025-2029;

IV. orientar y apoyar a los educadores para que juntamente con los alumnos puedan apropiarse de las tecnologías digitales, y en particular de los sistemas de inteligencia artificial, para personalizar las oportunidades y los procesos de aprendizaje así como colaborar en la producción, discusión y validación de recursos y contenidos educativos. Bajo tal premisa, proponemos que la formación en inteligencias humanas y artificial sea un tema transversal a la formación docente en su conjunto, así como que cada docente en ejercicio pueda acceder a una formación gratuita en inteligencia artificial, provista por el Estado, con foco en apuntalar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Asimismo, con relación a los alumnos, se propone que en el marco de la educación unitaria de 3 a 18 años se los involucre activamente en los centros educativos como ejercicio democrático, de convivencia y de apreciación de las diferencias, así como que se garantice y vele por el cumplimiento de su derecho a conocer en profundidad los temas mediante la integración y pluralidad de saberes y enfoques. Asimismo, se propone que de manera progresiva los alumnos tengan la posibilidad de elegir contenidos educativos de acuerdo a sus intereses, conectando las ciencias, las tecnologías, las humanidades y la ética, y mediante el uso intensivo de metodologías activas de aprendizaje. Resulta esencial que el sistema educativo estimule y posibilite la libertad de elección curricular del alumno.

8. Gobernanza, gestión y financiamiento de un sistema educativo repensado

Se trata de avanzar en el alineamiento estructural de la gobernanza, gestión y financiamiento de las instituciones educativas con el logro de las ideas fuerza mencionadas y a

la luz de fortalecer un efectivo sistema educativo. Cabe preguntarse sobre los costos-beneficios de mantener como sistema educativo un conjunto de instituciones que, en general, asumen la fragmentación, la centralización y el verticalismo como *modus operandi*. El país ha dado escasos pasos y de bajo impacto en cuanto a mejorar la gobernanza y la gestión unitaria del sistema educativo.

Es necesario impulsar, en el 2025, una nueva ley de educación sustentada en, por lo menos, cinco aspectos que entendemos fundamentales: I) una serie de lineamientos en torno al para qué y qué de educar, aprender y evaluar que se vinculen fluidamente con el cómo, cuándo y dónde hacerlo; II) un modo de gobierno unitario y ejecutivo que congenie conducción de la política educativa con capacidad de ejecución involucrando diversidad de instituciones y actores en su legitimidad y sostenibilidad; III) compromiso claro y evidenciable con metas de cobertura, egreso y aprendizaje; IV) régimen de autonomía responsable de los centros educativos, y V) batería de instrumentos para apuntalar las oportunidades, la gestión y la concreción de los aprendizajes sustentadas en la jerarquización del rol y las responsabilidades de educadores y alumnos.

Asimismo, resulta clave aumentar el gasto y la inversión en educación así como mejorar su calidad, orientada al logro de una agenda programática potente e integral, que sea evaluable en sus impactos y con foco en la mejora de los aprendizajes fundacionales y en los sectores vulnerables. Alineado con una prédica internacional liderada por Naciones Unidas en orden a mejorar significativamente la dotación de recursos educativos (Naciones Unidas, 2022b), es necesario plantearse un esfuerzo de país que sea equivalente, en una primera etapa, a por lo menos un 1% adicional del PBI enfocado en implementar la agenda programática que se acuerde, y que no siga una lógica de asignar recursos a las «bolsas» de las instituciones.

Sobre la responsabilidad ética de acordar

Una nueva generación de políticas públicas en educación tendría como uno de sus objetivos principales facilitar los espacios necesarios para generar nuevos modos de conversar y de entenderse entre los múltiples actores e instituciones involucrados, directa o indirectamente, en los asuntos educativos. Se trataría de un ida y vuelta dinámico, de escucha respetuosa y de construcción positiva entre política, sociedad, ciudadanía, jóvenes y educación, que puede englobarse en la idea de un pacto social para la educación tal cual señala el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) coordinado por la UNESCO. Los futuros no se decretan ni se «cocinan» en pensamientos y rúters prescritos y únicos. Su honda discusión hace a la calidad de la participación democrática, y en tal sentido, el sistema educativo está en un fuerte debe en cuanto a profundizar los diálogos y las empatías intergeneracionales entre educadores y alumnos.

Proponemos un acuerdo de largo aliento sobre educación que se sustente en cinco enfoques interconectados, a saber:

- I. inter- e intrageneracional que propenda a establecer referencias y bases comunes de convivencia, desarrollo y bienestar sustentado en compartir responsabilidades y compromisos vinculantes;
- II. intersectorial ya que se entiende que progresar hacia efectivizar el derecho a la educación, a los aprendizajes, a la información, a los conocimientos y a la conectividad gratuita en educación requiere del fortalecimiento de la educación como política cultural, social, económica, de familias, ciudadana y comunitaria, y sus correlatos de invertir más, mejor y estratégicamente en educación;
- III. interinstitucional que coadyuve a tender puentes así como a remover barreras entre múltiples formas de entender

y gestionar la educación, y de poner el foco en cubrir la diversidad de perfiles de alumnos;

- IV. interseccional que combata frontalmente prejuicios y discriminaciones, así como los discursos y prácticas clasistas, racistas, de odio y de cancelación, e
- V. intercomunitario que valore los aportes de las comunidades locales en forjar saberes relevantes y sostenibles para formar a las nuevas generaciones en visiones y prácticas más inclusivas y tolerantes de diversidad de credos y afiliaciones, así como más comprensivas y respetuosas de las relaciones mutuamente vinculantes entre los seres humanos y la naturaleza.

Como asevera el informe del Grupo de Alto Nivel de Naciones Unidas sobre la Profesión Docente del secretario general de las Naciones Unidas, resulta esencial propiciar un diálogo social «entre los Gobiernos, las organizaciones representativas de docentes y las organizaciones de empleadores pertinentes», entendido «como la principal manera de elaborar políticas sobre la educación, la enseñanza y la profesión docente» (Naciones Unidas, 2024).

Referencias bibliográficas

- Alexandre, L. (2023). *La guerre des intelligences à l'heure de ChatGPT*. Francia: JCLattès, pp. 273-292.
- Alijani, G., K. Obyung y Y. Yanjun. (2014). Effectiveness of blended learning in Kipp New Orleans' Schools. *Academy of Educational Leadership Journal*, 18(2), 125-141.
- Álvarez, M., M. T. Lugo y A. Brito (col.). (2022). *Modelos educativos híbridos: Escenarios y propuestas para el acompañamiento de trayectorias de estudiantes secundarios en contextos vulnerables*. Buenos Aires: OEI-BID. <https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/modelos-educativos-hibridos>
- Andler, A. (2023a). La pensée humaine est-elle codable? *Philosophie Magazine*, Hors-série, 1A Le Mythe du XXI^e Siècle, 57, 30-34.
- Andler, A. (2023b). *Intelligence artificielle, intelligence humaine: La double énigme*. París: Gallimard, pp. 21-48.
- Angelone, L. (2019). Blended learning in the science classroom. *Science Scope*, 43(4), 58-69.
- Apprendre à philosopher. (2016). *Walter Benjamin: Il faut construire l'histoire avec les vaincus*. París: RBA France.
- Arendt, H. (2023). *Oeuvres Hannah Arendt: Pensée et considérations morales*. París: Petit Biblio Payot Classiques, pp. 45-83.
- Arias, E., et al. (2020). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos claves para hacerla realidad. *Enfoque Educación*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/eduhibrida/>
- Arias, E., et al. (2021). *Hacia una educación 4.0: 10 módulos para la implementación de modelos híbridos* (Nota técnica del BID.IN-02267). [Hacia-una-educacion-4.0-10-modulos-para-la-implementacion-de-modelos-hibridos.pdf](https://www.bid.org/document/hacia-una-educacion-4.0-10-modulos-para-la-implementacion-de-modelos-hibridos.pdf)

- Arias, E. (coord.), Giambruno, C., Morduchowicz, A., y Piñeda, B. (2023). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023* (Nota técnica del BID, 2708). <https://publications.iadb.org/es/el-estado-de-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe-2023>
- Aron, R. (1978). *Libertad e igualdad. Conferencia en el Collège de France* (Edición y prólogo Pierre Manent). Barcelona: Página Indómita.
- Baillargeon, N. (2006). *Petit cours d'autodéfense intellectuelle* (Edición revisada y corregida). Montréal: Lux Éditeur.
- Benmakhoulouf, A. (2023). *L'humanité des autres*. París: Albin Michell, pp. 7-21.
- Berlin, I. (2020). *Sobre el nacionalismo. Textos escogidos. La rama doblada: Sobre el auge del nacionalismo (1972)* (Ed. Henry Hardy). Barcelona: Página Indómita, pp. 40-47.
- Bobbio, N. (2020). *Igualdad y libertad* (Prólogo Gregorio Peces-Barba). Barcelona: Página Indómita, pp. 53-56.
- Brasseur, S., y C. Cuche. (2022). Six questions sur l'intelligence. *Sciences Humaines*, 345. París: Sciences Humaines.
- Braunstein, J. F. (2022). *La religion woke*. París: Bernard Grasset.
- Bronner, G. (2019). *Déchéance de rationalité: Les tribulations d'un homme de progrès dans un monde devenu fou*. París: Grasset.
- Byung-Chul, H. (2023). *Vida contemplativa*. Madrid: Taurus, p. 22.
- Chirouter, E. (2023). *Philosopher dès l'enfance, une école de liberté. Revue Sciences Humaines*, 362, 58-60.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2020). *La educación en un mundo tras la covid: Nueve ideas para la acción pública*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Connolly, W. (2023). *Frente a lo planetario: Humanismo entrelazado y política del enjambre*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, pp. 37-71.
- Cox, C. (2017). *Conceptos de ciudadanía mundial integrados a los lineamientos curriculares de 10 países: Análisis comparativo*. Reflexiones en curso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación, 19. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788s.pdf>

- Cuenca, R. (2023). *Desde el terreno: La diversidad de los modelos de educación híbrida en la región*. Madrid: OEI-BID. <https://oei.int/publicaciones/desde-el-terreno-la-diversidad-de-los-modelos-de-educacion-hibrida-en-la-region-2>
- Daly, M., et al. (2015). *Family and parenting support: Policy and provision in a global context*. Innocenti Insight. Florencia: UNICEF Office of Research.
- Damasio, A. (2023). *Sentir et savoir: Une nouvelle théorie de la conscience*. París: Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. París: Odile Jacob.
- Dehaene, S., Y. Le Cun y J. Girardon. (2018). *La plus belle histoire de l'intelligence. Des origines aux neurones artificiels: Vers une nouvelle étape de l'évolution*. París: Robert Laffont.
- Delors, J., et al. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Dubai Cares. (2021). *RewirdEd at a glance*. <https://www.dubaicare.ae/news/rewired-summit-concludes-launch-rewired-global-declaration-connectivity-education/>
- Dubet, F., y N. Vallaud-Belkacem. (2024). *Le ghetto scolaire: Pour en finir avec le séparatisme*. París: La République des idées, Seuil.
- EducationWeek. (2023, mayo 10). What Students Really Need to Learn About AI. Special Report. *EducationWeek*. <https://www.edweek.org/technology/what-students-really-need-to-learn-about-ai>
- EDUY21. (2018). *Libro abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*. <https://www.enperspectiva.net/wp-content/uploads/2018/05/Libro-abierto-EDUY21.pdf>
- Eltchaninoff, E. (2023). Coach Epicure ou tuto Aristote? *Philosophie Magazine*, 172, 46-49.
- Engel, P. (2023). Il ne suffit pas d'être logique pour être rationnel. *Revue Sciences Humaines*, 362, 54-57.
- Enguita, M. (2023). Que la pandemia no os confunda. *Cuaderno de Campo* [Blog]. <https://blog.enguita.info/>
- Enjalbert, C. (2023). Penseurs hors de la boîte! *Philosophie Magazine*, 172, 61-64.

- Frigerio, R., y G. Diker (2005). *Educar: Ese acto político*. Serie Seminarios del CEM. Buenos Aires: Del Estante, pp. 11-36.
- Gabriel, M. (2022). *N'ayez pas peur de la morale: La philosophie au secours des démocraties en crise*. París: Jean-Claude Lattès, pp. 11-43.
- Gauthier, R. (2024, marzo 12). «Le vocabulaire et les réalités profondes de l'école sont saturés de séparatismes qui passent inaperçus». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2024/03/12/le-vocabulaire-et-les-realites-profondes-de-l-ecole-sont-satures-de-separatismes-qui-passent-inaperçus_6221542_3224.html
- Giannini, S. (2023a). *Generative AI and the future of education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877>
- Giannini, S. (2023b). Recuperar la atención en clase cuando se usa el celular cuesta 20 minutos, según experta de Unesco de visita en Uruguay. *El País*. <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/recuperar-la-atencion-en-clase-cuando-se-usa-el-celular-cuesta-20-minutos-segun-experta-de-unesco-de-visita-en-uruguay>
- Green, E. (2024, marzo 11). Have the liberal arts gone conservative? *New Yorker*. <https://www.newyorker.com/magazine/2024/03/18/have-the-liberal-arts-gone-conservative>
- Guterres, A. (2022). *Vision Statement of Secretary-General on Transforming Education*. Nueva York: Naciones Unidas. <https://www.un.org/en/delegate-delegate/vision-statement-secretary-general-transforming-education>
- Haidt, J. (2023). Por qué el antisemitismo ha brotado tan de prisa en las universidades. *Letras Libres*, xxiii, 269, 18-23.
- Halinen, I. (2017). Curriculum for Sustainability: The conceptualization of competencies related to sustainable development and sustainable lifestyles. *In-Progress Reflection on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 8. Ginebra: UNESCO-IBE.
- Harari, Y., H. Tristan Harris y A. Raskin. (2023, marzo 29). «Si se produce el caos, será demasiado tarde»: Por qué la inteligencia artificial podría devorar rápidamente toda la cultura humana. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/hacker-el-sistema-operativo-de-la-humanidad-por-que-la-inteligencia-artificial-podria-devorar-nid29032023/>
- Hermann, A. (2023). Simone Weil y el espíritu liberal. *Letras Libres*, xxiii, 261, 33-35.

- Hill, B. (2023, septembre 15). Intelligence artificielle: «Qui, de l'humain ou de la machine, est le plus fort?». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/09/15/le-travail-du-futur-sera-d-evaluer-et-de-corriger-les-resultats-produits-par-l-intelligence-artificielle_6189550_3232.html
- Hirou, A. (2024, marzo 17). Stanislas Dehaene: «Les enfants doivent être initiés aux mathématiques dès la maternelle». *L'Express*. <https://www.lexpress.fr/societe/education/stanislas-dehaene-les-enfants-doivent-etre-inities-aux-mathematiques-des-la-maternelle-QCN4WNIMWFFETBPB223JO2LF33U/>
- Houdé, O. (2019). *L'école du cerveau: De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Paris: Mardaga, pp. 83-153.
- Houdé, O. (2023). *Comment raisonne notre cerveau?* Paris: Que Sais-Je / Humensis, pp. 7-24.
- Huang, R. H., D. J. Liu, A. Tlili, J. F. Yang, H. H. Wang et al. (2020a). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisturbed learning in COVID-19 outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Huang, R. H., D. J. Liu, J. Guo, J. F. Yang, J. H. Zhao, X. F. Wei, S. Knyazeva, M. Li, R. X. Zhuang, C. K. Looi y T. W. Chang. (2020b). *Guidance on flexible learning during campus closures: Ensuring course quality of higher education in COVID-19 outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Humbeeck, B. (2022). Entretien Bruno Humbeeck: Les parents aussi ont droit au bonheur! *Revue Sciences Humaines*, 361, 30-31.
- Humbeeck, H. (2022). *Hyper-parentalité: Apprendre à lâcher prise pour le bien des parents et des enfants*. Paris: Mardaga.
- INEED. (2023). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022* (Tomo 1). <https://www.ineed.edu.uy/wp-content/uploads/2023/11/Presentacion-IEEuy-2021-2022.pdf>
- Innerarity, D. (2021). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Joel, D., et al. (2015). *Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26621705/>
- Kahneman, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.

- Klein, A. (2023, mayo 10). AI literacy, explained. Special Report. *EducationWeek*. <https://www.edweek.org/technology/ai-literacy-explained/2023/05>
- Kundu, A. (2018). Blended learning in Indian elementary education: Problems and prospects. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 199-227.
- Labate, H. y R. Opertti. (2023). *Políticas para una educación híbrida*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386999/PDF/386999spa.pdf.multi>
- Lacroix, L. (2023). Renoncer à tout savoir. *Philosophie Magazine*, 172, 44-45.
- Le Cun, Y. (2023). *Quand la machine apprend: La révolution des neurons artificiels et de l'apprentissage profond*. Paris: Odile Jacob, pp. 339-375.
- Leblanc, P., y B. Walbaum. (2023, junio 6). «L'intelligence artificielle nous permet un rééquilibrage vers les dimensions sociale et émotionnelle au cœur de notre identité humaine». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/06/06/1-intelligence-artificielle-nous-permet-un-reequilibrage-vers-les-dimensions-sociale-et-emotionnelle-au-c-ur-de-notre-identite-humaine_6176382_3232.html#:~:text=L'IA%20nous%20permet%20un,%C3%A0%20t%C3%A9moigner%20de%20l'empathie%E2%80%A6
- Lignier, W. (2022). Le premier âge de la domination: Des définitions de la petite enfance aux pratiques enfantines. *Revue Française de Pédagogie*, 44(217), 17-28.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.
- Marconi, C., C. Brovetto, M. Perera e I. Méndez. (2017). *Enseñanza de inglés a través de videoconferencia: Estudio sobre calidad, características y prácticas docentes, interacciones en el aula y aprendizajes*. <https://ingles.ceibal.edu.uy/storage/app/uploads/public/5a9/d90/d4c/5a9d90d4c1216242148096.pdf>
- Martin, C. (2018). Du bien-être à l'épanouissement de l'enfant: Investissement social et investissement parental. En M. Bonnefoy, B. Caucat, C. Garrigues y P. Suesser (dirs.), *Santé et épanouissement de l'enfant: Dans quel environnement* (pp. 39-66). Paris: Érès.
- Martin, H. R. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Grao, ISTF.

- Mateo, M., y J. Rhys (eds.). (2022). *El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales* (División de Educación. Nota Técnica IDB-TN-02516). <https://publications.iadb.org/es/el-poder-del-curriculo-para-transformar-la-educacion-como-los-sistemas-educativos-incorporan-las>
- McKinsey & Company. (2024). *Spark & Sustain: How school systems can improve learning at scale* (Executive summary). <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/spark-and-sustain-how-school-systems-can-improve-learning-at-scale>
- Meirieu, P. (2023). *Qui veut encore des professeurs?* París: Seuil Libelle.
- Mercier, H. (2022). Un manque d'objectivité donne parfois de meilleures décisions. *Revue Cerveau & Psycho*, 149, 60-64.
- Morin, E. (2015). *Penser global: L'humain et son univers*. Préface de Michel Wieviorka. París: Maison des sciences de l'homme, pp. 113-128.
- Morin, E. (2020). *L'aventure d'une pensée*. París: Sciences Humaines.
- Morin, E. (2021). *Leçons d'un siècle de vie*. París: Denoël.
- Morin, E. (2023). *Encore un moment...* París: Denoël.
- Morris, E. M., G. O. Qargha y R. Winthrop. (2023). Elevating the purpose of education to achieve the spirit of SDG 4. *International Journal of Educational Development*, Elsevier, 103(C). <https://ideas.repec.org/a/eee/injoed/v103y2023ics073805932300202x.html>
- Moukheiber, A. (2022). *Your brain is playing tricks on you: How the brain shapes opinions and perceptions*. Great Britain: Anne-Sophie Marie. <https://studylib.net/doc/27016645/albert-moukheiber---your-brain-is-playing-tricks-on-you>
- Naciones Unidas. (2022a). *Cumbre sobre la Transformación de la Educación*. <https://www.un.org/es/transforming-education-summit>
- Naciones Unidas. (2022b). *Financiamiento de la educación: Invertir más, de forma más equitativa y eficiente en educación*. <https://www.un.org/es/transforming-education-summit/financing-education>
- Naciones Unidas. Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del secretario general de las Naciones Unidas. (2024). *Recomendaciones y resumen de las deliberaciones: Transformar la profesión docente*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_912924.pdf

- Nahon, G. (2023, abril 2). «L'intelligence artificielle générative crée plus de métiers qu'elle n'en élimine». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/04/02/l-intelligence-artificielle-generative-cree-plus-de-metiers-qu-elle-n-en-elimine_6167941_3232.html
- Ng, S. B. (2021). *Developing a hybrid learning curriculum framework for schools*. <https://unesdoc.unesco.org/search/f209987b-e896-4048-8b22-351dfc25af91>
- OECD. (2023a). *PISA, Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/>
- OECD. (2023b). From data to insights. En *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/44cba6b1-en>
- OEI, Consejo Asesor de la OEI. (2020). *La educación del mañana: ¿Inercia o transformación?* <https://oei.int/publicaciones/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion>
- OEI-Profuturo. (2023). *El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/el-futuro-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-en-america-latina>
- OEI. (2023). *Explorando la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en Iberoamérica*. <https://oei.int/publicaciones/explorando-la-educacion-para-el-desarrollo-sostenible-y-la-ciudadania-mundial-en-iberoamerica>
- OEI. (2024). *OEI lanza una red iberoamericana para promover la educación en derechos humanos y la ciudadanía democrática*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/oei-lanza-una-red-iberoamericana-para-promover-la-educacion-en-derechos-humanos-y-para-la-ciudadania-democratica>
- Opertti, R. (2014). Repensar el sistema educativo para sostener una sociedad inclusiva. En E. Martínez Larrechea y A. Chancone Castro (coords.), *La educación uruguaya del futuro que necesitamos hoy* (71-101). Montevideo: Grupo Magro Editores - UDE.
- Opertti, R. (2016). *15 claves de análisis para apuntalar la Agenda Educativa 2030*. Reflexiones en curso n.º 14 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259069_spa

- Opertti, R. (2017). Capítulo 3: Educación inclusiva 2030: Temas e implicancias para América Latina. En N. López, R. Opertti y C. Vargas Tame (coords.), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: Notas para repensar la educación secundaria en América Latina* (pp. 63-77). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247578>
- Opertti, R. (2019). *Miradas educativas desde la comarca y el mundo*. Montevideo: UCU. <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1355>
- Opertti, R. (2021). *La educación en tiempos de repienso planetario*. Montevideo: EDUY21-Fundación Itaú, pp. 190-194. <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1788>
- Opertti, R. (2022). *El currículo en modo transformación*, pp. 75-92. <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1790>
- Opertti, R. (2023). *Conectando ideas y sensibilidades en educación*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/conectando-ideas-y-sensibilidades-en-educacion-un-viaje-por-la-educacion-en-tiempos-de-transformacion>
- OREALC/UNESCO. (2020). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago de Chile: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982>
- Paris, J., A. Ricardo, D. Raymond y W. Johnson. (2024). *Child Growth and Development*. College of the Canyons. [https://social-sci.libretexts.org/Bookshelves/Early_Childhood_Education/Book%3A_Child_Growth_and_Development_\(Paris_Ricardo_Rymond_and_Johnson\)](https://social-sci.libretexts.org/Bookshelves/Early_Childhood_Education/Book%3A_Child_Growth_and_Development_(Paris_Ricardo_Rymond_and_Johnson))
- Perragin, C. (2023). Prémés capables. *Philosophie Magazine*, 172, 52-55.
- Petit, P. (2023). Les grandes postures critiques. *Revue Sciences Humaines*, 362, 44-45.
- Pons, F., M. De Rosnay y F. Cuisinier. (2010). Cognition and Emotion. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (eds.), *International Encyclopaedia of Education* (vol. 5, pp. 237-244). Oxford: Elsevier.
- Reimers, F., y A. Scheleicher. (2020). *Aprendiendo durante la pandemia: De la disrupción a la innovación*. OECD, Global Education Innovation Initiative, International Schools y Universidad Camilo José Cela. https://gloaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/aprendiendo_durante_la_pandemia_v2-2.pdf

- Reimers, F., y R. Opertti. (2021). *Aprender a construir mejores futuros para la educación: Lecciones de la innovación educativa durante la pandemia de covid-19*.
- Ripoll, T. (2020). *Pourquoi croit-on? Psychologie des croyances*. París: Sciences Humaines.
- Rosa, H. (2010). *Alienation and acceleration: Towards a critical theory of late-modern temporality*. Michigan: University of Michigan NSU Press.
- Rosa, H. (2019). *Remedio a la aceleración: Ensayos sobre la resonancia*. Barcelona: Ned.
- Rovere, M. (2023). L'aventure de l'esprit critique. *Revue Sciences Humaines*, 362, 40-43.
- Rozier, E. (2023). John Dewey, éducateur en liberté. *Philosophie Magazine*, 172, 50-51.
- Russel, S. (2023). Stuart J. Russell: «Teachers' work may change but we will always need them». *Digital Learning Week*. <https://www.unesco.org/en/articles/stuart-j-russell-teachers-work-may-change-we-will-always-need-them>
- Sandel, M. (2023). *El descontento democrático: En busca de una filosofía pública*.
- Sawchuk, S. (2021, mayo 18). What is critical race theory, and why is it under attack? *EducationWeek*. <https://www.edweek.org/leadership/what-is-critical-race-theory-and-why-is-it-under-attack/2021/05#:~:text=Critical%20race%20theory%20is%20an,in%20legal%20systems%20and%20policies>.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. Ginebra: World Economic Forum. [https://scholar.google.com.uy/scholar?q=schwab,+K.+\(2016\).+The+fourth+industrial+revolution.+Ginebra:+World+Economic+Forum.&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com.uy/scholar?q=schwab,+K.+(2016).+The+fourth+industrial+revolution.+Ginebra:+World+Economic+Forum.&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Schwab, K. (2017). *La quatrième révolution industrielle* (Préface de Maurice Lévy). París: Dunod.

- Seligman, M., y A. Adler. (2018). Positive education. En J. F. Helliwell, R. Layard y J. Sachs (eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018* (pp. 52-73). Global Happiness Council. <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/posedseligmanadler.pdf>
- Singh, A. D. (2021). *Conceptualizing and implementing hybrid learning models: Challenges and opportunities from New Zealand, Malaysia, Saudi Arabia and India*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377807>
- Singly, F. D. (2006). *Les adonissants*. Collection Individu et Société. París: Armand Colin.
- Soletic, A. (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: Claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2021/08/INF-EDU-Modelos-hi%C-C%81bridos.pdf>
- Trécourt, F. (2023). Homo sapiens, animal crédule? *Revue Sciences Humaines*, 362, 46-49.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (coord.) (2021). *The RewirEd Global Declaration on Connectivity for Education: #ConnectivityDeclaration*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381482.locale=en>
- UNESCO. (2022a). *Transforming Education Summit: UNESCO rallies coalitions for change*. <https://www.unesco.org/en/articles/transforming-education-summit-unesco-rallies-coalitions-change>
- UNESCO. (2022b). *Transforming Education Pre-Summit*. www.unesco.org/en/transforming-education-summit
- UNESCO. (2023a). *Proyecto de texto revisado de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924_spa
- UNESCO. (2023b). *Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* (Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>
- UNESCO. (2023c). *Media and information literacy*. <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>

- UNESCO. (2023d). *Transformar la educación para transformar el mundo. Asociación para la Educación Ecológica. Preparar a todos los alumnos en cuestiones climáticas*. <https://www.un.org/es/transforming-education-summit/transform-the-world>
- UNESCO. (2024a). *The UNESCO Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development: An explainer*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330>
- UNESCO. (2024b). *Education for just and democratic societies: Equipping students to actively participate in school, society and online*. <https://www.unesco.org/en/education-just-democratic-societies>
- UNESCO-Dubai Cares. (2021). *Rewired Global Declaration on Connectivity for Education*. Dubai: Dubai Cares - UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/launch-rewired-global-declaration-connectivity-education>
- UNESCO-IBE. (2023a). *Universities vow to foster excellence in Regional Master's in Curriculum and strengthen joint research and collaboration*. <https://www.ibe.unesco.org/en/articles/universities-vow-foster-excellenceincurriculum>
- UNESCO-IBE. (2023b). *Hybrid Education, Learning, and Assessment (HELA) Reader: An overview of frameworks, issues and developments in light of COVID-19 and the way forward*. Ginebra: UNESCO-IBE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387639>
- UNESCO-IBE. (2024). *Research report: A comparative study on hybrid learning in schools*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388937.locale=en>
- UNESCO-OIE. (2022). *Llegando a todos los estudiantes: Una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_spa
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Valant, J. (2019). *Commentary: What are charter schools and do they deliver?* <https://www.brookings.edu/articles/what-are-charter-schools-and-do-they-deliver/>
- Weil, S. (2023). *Oeuvres Simone Weil. 1: Liberté. Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale*. París: Petit Biblio Payot Classiques, pp. 11-210.

West, M. (2023). *An ed-tech tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386701>

Wolf, M. (2020). *The power of reading: Changing our own brains - Screens vs. books* [Podcast]. Los Angeles: UCLA, School of Education & Information Studies. <https://seis.ucla.edu/news/maryanne-wolf-the-power-of-reading>

World Economic Forum. (2017). *Realizing the human potential in the Fourth Industrial Revolution: An Agenda for Leaders to shape the Future of Education, Gender and Work*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_EGW_Whitepaper.pdf



En este nuevo libro, Renato Opertti alega a favor de renovados modos de conversar y de actuar en educación sobre sus propósitos, contenidos y estrategias a la luz de forjar futuros mejores y más sostenibles para las nuevas generaciones. Se trata, por un lado, de generar los diálogos y las sinergias entre las diversas piezas disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares de conocimiento para comprender la complejidad y sutileza de los actos de enseñar, aprender y evaluar; y por otro, de avanzar hacia acuerdos sociales inclusivos de largo aliento en torno a la educación que a la vez que sean intersectoriales, interinstitucionales e interseccionales, tengan una marcada impronta de justicia intergeneracional y de involucramiento de los jóvenes como sujetos partícipes de los procesos de cambio. Opertti identifica algunas de las cuestiones educativas más candentes en la actualidad que pueden coadyuvar a delinear una agenda de transformaciones a escalas global y local. Entre otros temas, se alude a la revitalización del multilateralismo educativo sustentado en la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo sostenible; los desafíos que enfrenta la región iberoamericana de cara a repensar la educación como cimiento de un nuevo *modus* civilizatorio; el fortalecimiento de la capacidad de pensamiento autónomo, propositivo y solidario del alumno y de su libertad; algunas de las claves para fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos; las representaciones y los posicionamientos de los educadores en los procesos de transformación educativa, y una agenda de desafíos y propuestas para los futuros de la educación en el Uruguay.

OEI



UCU

Universidad
Católica del
Uruguay

**UCU
ESCUELA DE
POSTGRADOS**



unesco

Oficina Internacional
de Educación